



Anna Jaroszewska

**BUDOWANIE PRZYJAZNEGO
ŚRODOWISKA WSPIERAJĄCEGO
EFEKTYWNĄ NAUKĘ JĘZYKÓW OBCYCH**
Poradnik nie tylko dla nauczycieli

PUBLIKACJA PRZYGOTOWANA W RAMACH PROJEKTU „PODNOSENIE
JAKOŚCI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH NA I, II I III ETAPIE EDUKACYJNYM,
ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM OBSZARÓW DEFAWORYZOWANYCH”

Anna Jaroszewska

BUDOWANIE PRZYJAZNEGO ŚRODOWISKA WSPIERAJĄCEGO EFEKTYWNAŃ NAUKĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Poradnik nie tylko dla nauczycieli

PUBLIKACJA PRZYGOTOWANA W RAMACH PROJEKTU „PODNOSZENIE
JAKOŚCI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH NA I, II I III ETAPIE EDUKACYJNYM,
ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM OBSZARÓW DEFAWORYZOWANYCH”

WARSZAWA 2014

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. +48 22 345 37 00

fax +48 22 345 37 70

Redakcja merytoryczna: Anna Elżbieciak-Stec

Korekta, opracowanie graficzne, łamanie i skład: Katarzyna Grabarczyk

Spis treści

Wstęp	6
1. Społeczno-kulturowe oraz prawne warunki nauczania języków obcych w Polsce	9
1.1. Kontekst europejski	9
1.2. Podstawy prawne i model kształcenia obcojęzycznego w Polsce	10
1.3. Edukacja formalna i pozaformalna oraz uczenie się nieformalne.....	12
1.4. Cele nauczania języków obcych na poziomie edukacji obowiązkowej.....	14
1.5. Uczestnicy i kreatorzy procesu edukacyjnego.....	17
1.5.1. Uczniowie	17
1.5.2. Nauczyciele	21
1.5.3. Rodzice/opiekunowie uczniów.....	22
1.5.4. Inni uczestnicy.....	26
1.5.5. Problem defaworyzacji	27
2. Rola motywacji w budowaniu przyjaznego środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków	29
2.1. Czynniki sprzyjające rozwijaniu motywacji.....	30
2.2. Metody pracy wspierające budowanie przyjaznego środowiska	32
3. Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach.....	34
3.1. Poziom wstępnych działań organizacyjnych	34
3.1.1. Zasada kontynuacji, kompetencyjna selekcja i liczebność grup uczniowskich	35
3.1.2. Dobór kadry	37
3.2. Poziom wsparcia logistycznego	39
3.2.1. Wyposażenie pracowni językowej.....	40
3.2.2. Wyposażenie szkolnej biblioteki/medioteki	43
3.2.3. Adaptacja innych pomieszczeń szkoły oraz przestrzeni okołoszkolnej	44
3.3. Poziom edukacji formalnej.....	47
3.3.1. Rola, zadania i odpowiedzialność nauczyciela języków obcych	47
3.3.1.1. List do rodziców/opiekunów uczniów i bezpośredni z nimi kontakt	47
3.3.1.2. Lekcja inauguracyjna i określenie zasad współpracy	52
3.3.1.3. Wybór podręcznika i pozapodręcznikowych materiałów nauczania	54
3.3.1.4. Od planowania do realizacji: eklektyczny i innowacyjny charakter nauczania.....	59
3.3.1.5. Zasady diagnozowania i oceniania wobec motywacji uczniów.....	61
3.3.1.6. Udział rodziców/opiekunów uczniów w lekcji „otwartej”	65
3.3.2. Rola, zadania i odpowiedzialność uczniów	66

3.3.2.1. Wiedza, kompetencje, doświadczenia a uczniowska autonomia	67
3.3.2.2. Liderzy grupy	68
3.3.2.3. Zespoły zadaniowe	70
3.3.2.4. Forum klasy.....	71
3.4. Poziom edukacji pozaformalnej.....	72
3.4.1. Współpraca wewnątrzszkolna	72
3.4.2. Współpraca z rodzicami/opiekunami uczniów	72
3.4.3. Współpraca instytucjonalna/zewnętrzna.....	74
3.4.4. Typologia form pozaformalnej edukacji obcojęzycznej	75
3.4.5. Wybrane przykłady pozaklasowych form edukacji obcojęzycznej.....	79
3.4.5.1. Zabawa w podchody na terenie szkoły lub poza szkołą	79
3.4.5.2. Przystanki mówienia w szkole lub na boisku	81
3.4.5.3. Szkolni odkrywcy.....	81
3.4.5.4. Zajęcia kulinarne na stołówce.....	82
3.4.5.5. Ćwiczenia na sali gimnastycznej/na boisku/na korytarzu/w parku	83
3.4.5.6. Zabawa na basenie/na plaży	83
3.4.5.7. Zadania rozwijające fantazję uczniów podczas przerwy/spaceru.....	83
3.4.5.8. Wizyta w supermarkecie	84
3.4.5.9. Teatr obcojęzyczny.....	84
3.4.5.10. Film obcojęzyczny.....	85
3.4.5.11. Gra miejska	86
3.4.5.12. Inne źródła inspiracji.....	86
3.5. Poziom nieformalnego uczenia się	87
3.5.1. Świadomość i zaangażowanie rodziców/opiekunów uczniów.....	87
3.5.2. Znaczenie środowiska rówieśniczego	88
3.5.3. Typologia form nieformalnego uczenia się języków obcych	88
3.6. Poziom doskonalenia kadr	90
3.6.1. Ewaluacja dydaktyczno-wychowawczej działalności nauczycieli języków obcych	91
3.6.2. Typologia form doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych	92
Zakończenie	98
Wykaz literatury.....	101
Wykaz wybranych aktów normatywnych	113
Wykaz źródeł i przydatnych adresów internetowych	115

Wstęp

Publikacja niniejsza została przygotowana w ramach projektu „**Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych**”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Jest to jednak poradnik kierowany nie tylko do nauczycieli języków obcych, jego celem nie jest wyłącznie szczegółowy opis procesu nauczania języków obcych w polskim systemie kształcenia obowiązkowego. Proces ten rozpatruje się zazwyczaj w kategoriach takich czy innych aktów działalności nauczycielskiej: najpierw ukierunkowanych na wzbudzenie zainteresowania i motywacji, później na szeroko pojęte nauczanie przy użyciu stosownych metod, technik i strategii oraz materiałów i środków, a w dalszej kolejności również na przysposabianie uczniów do samodzielnej nauki języków obcych, ich kontrolę, ocenianie itd. Te zagadnienia dogłębnie scharakteryzowano w poradnikach przeznaczonych dla nauczycieli języków obcych danego szczebla kształcenia, które wchodzą w skład zestawu pakietów metodycznych opracowanych w ramach przywołanego projektu. Niniejszy poradnik jest natomiast ich dopełnieniem.

Jego **celem jest przedstawienie wskazówek dotyczących budowania środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach**. Stanowi tym samym kompleksową analizę tego wszystkiego, co składa się na kontekst obcojęzycznego kształcenia – kontekst nie tylko edukacyjny, lecz także wychowawczy, a nawet społeczny. Zatem zakresem obejmujący znacznie większą przestrzeń niż szkolna pracownia językowa i uwzględniający znacząco szersze spektrum międzyludzkich relacji niż tylko te, które zachodzą pomiędzy nauczycielem języka obcego a jego uczniami.

Koncepcja poradnika wspiera się na trzech tezach wiodących. Teza pierwsza dotyczy sposobu rozumienia komunikacyjnych kompetencji użytkowników/uczących się języka. Druga istoty systemu glottodydaktycznego, w którym zachodzą procesy nauczania i uczenia się języków obcych. Trzecia teza odnosi się do związków pomiędzy pozytywnymi emocjami uczniów a ich motywacją i wydajnością uczenia się.

Odwołując się do zapisów *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2003: 94 i n.), należy przyjąć, że „określone sytuacje komunikacyjne wymagają od użytkowników języka/uczących się wykonywania różnych zadań i podejmowania różnych czynności, do realizacji których wykorzystują swoje kompetencje wynikające z ich dotychczasowych doświadczeń. W efekcie działalność podjęta w danych sytuacjach komunikacyjnych – również tych zaplanowanych z myślą o nauce języka – przyczynia się także do dalszego rozwoju tych kompetencji, które mogą się okazać przydatne zarówno w toku nauki, jak i w przyszłości. Wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten lub inny sposób na jego sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej. Warto jednakże wskazać na fakt, że niektóre z nich nie są bezpośrednio związane z samym językiem, inne zaś odnoszą się do kompetencji językowej w jej ściślejszym znaczeniu [...]”.

Dlatego też, **mówiąc o obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej** – niezależnie od tego, czy wyrażanej przez dzieci, młodzież, czy też studentów lub starszych dorosłych – **należy mieć na uwadze zarówno kompetencje ogólne jednostki, jak i strictly językowe kompetencje. Do pierwszych zaliczają się:** wiedza deklaratywna (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa) i proceduralna (umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się). Natomiast **w zakresie kompetencji językowych wchodzi:** kompetencje lingwistyczne (leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortograficzna, ortoepiczna), socjolingwistyczne oraz pragmatyczne. Założenie nierozzerwalności jednych z drugimi prowadzi do wniosku, że **procesy nauczania/uczenia się języków obcych nie mogą być wyizolowane i koncentrować się wyłącznie na rozwijaniu sprawności typowo językowych. Powinny mieć charakter kształcząco-wychowawczy, odwoływać się do wiedzy i doświadczeń nauczycieli i uczniów, a w kontakcie ze ściśle określonymi wzorami oraz wartościami, przejawiającymi się również w innej/obcej kulturze, kształtować u tych drugich, poza językowymi, również pożądane kompetencje społeczne, ułatwiające międzykulturowy dialog.** Co więcej, stwarzać szansę nie tylko na wymianę myśli pomiędzy przedstawicielami różnych języków i kultur, lecz także na ich rzeczywistą współpracę – w różnych sytuacjach i kontekstach społeczno-kulturowych.

To z kolei zwraca uwagę na **wielopodmiotowość i integralność systemu glottodydaktycznego, w którym odbywają się nauczanie i uczenie się języków obcych** – niezależnie od etapu i poziomu kształcenia, jednak ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji formalnej. W jego centrum niezmiennie ulokowany jest układ glottodydaktyczny, który należy rozumieć jako specyficzny układ komunikacyjny zachodzący pomiędzy nauczycielem języka obcego a jego uczniami. Całokształt związków i zależności, które między nimi występują, można ująć w kategorię systemu glottodydaktycznego, w którym występują: społeczne zapotrzebowanie na znajomość języków obcych, cele polityki oświatowej, programy nauczania nadające językom obcym określony priorytet w systemie kształcenia, warunki organizacyjne kształcenia obcojęzycznego, kontekst społeczno-grupowy, w tym rodzinno-środowiskowe uwarunkowania i aspiracje, materialna obudowa procesu glottodydaktycznego, czyli wszelkiego rodzaju media i materiały nauczania, w końcu system kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych (por. Woźniewicz 1987: 65-69; Pfeiffer 2001: 21).

Koncepcja integralności zakłada, że za adresatów poradnika uznaje się wszystkich uczestników tego systemu, czyli: nauczycieli języków obcych, nauczycieli kształcenia zintegrowanego oraz innych przedmiotów, rodziców i prawnych opiekunów uczniów, bibliotekarzy szkolnych, dyrektorów szkół, przedstawicieli organów prowadzących i nadzorujących działalność placówek oświatowych do poziomu gimnazjum włącznie, przedstawicieli wydawnictw edukacyjnych, a pośrednio również samych uczniów. Ci ostatni, na pewnym etapie swojego rozwoju psychofizycznego i społecznego, zdobywając wiedzę, kompetencję i doświadczenia, a także autonomię w działaniu, jeśli zostaną odpowiednio pokierowani, mogą stać się nie mniej ważnym ogniwem współtworzącym system edukacji obcojęzycznej w polskich szkołach. Mogą zatem również wpływać na efektywność kształcenia w tym systemie. Treści przedstawione w poradniku nie powinny być obojętne także przedstawicielom środowisk politycznych i naukowych. Angażując się w procesy legislacyjne, pełniąc

role specjalistów i doradców czy choćby poprzez działalność naukowo-dydaktyczną, oni także mają wkład w kreowanie i usprawnianie systemu edukacji obcojęzycznej w Polsce.

O tym, w jakim kierunku procesy te powinny przebiegać, mówi trzecia teza, którą zasygnalizowano powyżej. Zakłada ona, że „**dobrze zorganizowana nauka może i powinna być źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji**, gdyż rozwój daje radość. Dlatego w szkole musi być czas na zastanowienie, zrozumienie wprowadzonych pojęć i zależności między nimi, na wyrażanie wątpliwości, na zadawanie przez uczniów pytań i na dyskusje. Polubić można tylko to, co się rozumie, a pokochać to, co budzi fascynację. **W niesprzyjającym środowisku, w atmosferze stresu i zagrożenia, a może jedynie ciągłego pośpiechu i związanej z nim nerwowości, ciekawość wygasa, a podstawową potrzebą staje się poczucie bezpieczeństwa [...]**” (Żylińska 2013: 240-241). Nie umniejszając znaczenia tej potrzeby i konieczności jej zaspokojenia, zwłaszcza na poziomie edukacji elementarnej, należy uznać, że w żadnym razie nie może być ona osią działań kształcąco-wychowawczych, gdyż zakres celów jest w tym przypadku dużo bardziej złożony i dalekosiężny. Dotyczy to tak nauczania języków obcych, jak i innych przedmiotów. **Przyjazne środowisko kształcenia, w którym poziom pozytywnych emocji jest na tyle silny, aby wzbudzić motywację uczenia się, a wraz z nią podnieść wydolność psychofizyczną uczniów, jest więc warunkiem koniecznym – zarówno w procesie efektywizacji kształcenia obcojęzycznego, jak i dla osiągnięcia celów pozajęzykowych, nie mniej ważnych w całościowym ujęciu ludzkiego rozwoju.**

Niniejszy poradnik odwołuje się do naukowej, a w pewnych zakresach tematycznych również popularnonaukowej literatury przedmiotu, w tym źródeł internetowych. Uwzględnia obowiązujący stan prawny regulujący system obcojęzycznego kształcenia w polskich szkołach publicznych. Jednocześnie bazuje na przedmiotowej wiedzy i długoletnim doświadczeniu autorki w zakresie tak nauczania/uczenia się języków obcych w różnych grupach uczniowskich czy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak i oceny oraz preparacji różnego typu materiałów nauczania wykorzystywanych w kształceniu obcojęzycznym. Ponadto bierze pod uwagę wyniki problemowo ukierunkowanej ankiety, którą autorka przeprowadziła w środowisku dyrektorów szkół i nauczycieli języków obcych oraz wśród studentów specjalizacji nauczycielskiej przygotowującej do nauczania przedmiotu „język obcy nowożytny”. Zgromadzone w ten sposób informacje dopełniły przedłożoną tu koncepcję kształtowania przyjaznego środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach.

Anna Jaroszevska
Śródborów, 5 lutego 2014 r.

1. Społeczno-kulturowe oraz prawne warunki nauczania języków obcych w Polsce

Polski system kształcenia obcojęzycznego, tak jak większość narodowych systemów edukacyjnych, podlega tendencjom globalnym, w szczególności wpływom unijnej polityki społecznej i edukacyjnej, widocznym w rozwiązaniach formalno-prawnych, co umożliwia budowę przyjaznego środowiska.

1.1. Kontekst europejski

Unia Europejska liczy obecnie przeszło pięćset milionów obywateli. Tworzy ją 28 państw członkowskich. Obowiązują w niej 3 alfabety i 24 języki urzędowe. Ponadto w jej granicach funkcjonuje ok. 60 innych języków regionalnych oraz mniejszościowych.

Systemy oświatowe poszczególnych państw członkowskich UE pozostają w dalszym ciągu autonomiczne. Ich analiza pozwala jednak wskazać wspólną tendencję, która wyraża się w trzech zasadniczych aspektach.

Pierwszy dotyczy ustawicznego i podmiotowego charakteru kształcenia, a więc kształcenia odbywającego się w ciągu całego życia. Człowiek, niezależnie od wieku, powinien stopniowo wykształcić autonomię w uczeniu się, aby w konsekwencji, na poszczególnych etapach swojego życia, samodzielnie wyznaczać cele i kierunki rozwoju, a następnie osiągać je, stosownie do własnych potrzeb i możliwości dobierając materiały i treści, formy i strategie uczenia się – ze szczególnym uwzględnieniem potencjału nowych technologii informacyjnych.

Drugi z aspektów odnosi się do przeciwdziałania wykluczeniu z aktywności kulturalno-oświatowej grup czy jednostek dotychczas defaworyzowanych, w jakimś stopniu innych i wyróżniających się z ogółu, niekiedy obarczonych deficytami bądź negatywnie doświadczonych przez los.

Trzeci z kolei dotyczy rozwoju kompetencji kluczowych, rozumianych tu jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych człowiekowi do rozwoju osobistego i bycia aktywnym obywatelem – do samorealizacji, integracji społecznej oraz zatrudnienia.

Do kompetencji kluczowych zalicza się współcześnie:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,

- świadomość i ekspresję kulturalną,
- a ostatnio także kompetencję międzykulturową, która bazuje na umiejętności porozumiewania się w językach obcych, kompetencjach społecznych i obywatelskich oraz świadomości i ekspresji kulturalnej¹.

Tendencja do popularyzowania i jednocześnie wdrażania powyższych idei do praktyki edukacyjnej na różnych szczeblach edukacji oraz w kształceniu zawodowym znajduje wyraz w licznych strategiach, projektach i dokumentach programowych, które ukazały się w ostatnich latach choćby pod patronatem Komisji Europejskiej czy Parlamentu Europejskiego i wyznaczają kierunek rozwoju wewnętrznej polityki państw członkowskich UE.

1.2. Podstawy prawne i model kształcenia obcojęzycznego w Polsce

„**System edukacji w Polsce** jest centralnie zarządzany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Obowiązek szkolny dotyczy dzieci i młodzieży w wieku 6-16 lat, natomiast obowiązek nauki, który może być realizowany w formach szkolnych lub pozaszkolnych, odnosi się do młodzieży w wieku 16-18 lat. **Kształcenie obowiązkowe obejmuje ostatni rok edukacji przedszkolnej, 6-letnią szkołę podstawową oraz 3-letnie gimnazjum (szkołę średnią I stopnia)**. Przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja są zarządzane przez władze gminne. Do szkół średnich II stopnia, których nie obejmuje kształcenie obowiązkowe, uczęszcza znaczna większość młodzieży w wieku 16-19/20 lat. Szkoły te są zarządzane przez władze powiatowe. Autonomiczne uczelnie prowadzą głównie studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia (wyjątek stanowią jednolite studia magisterskie, prowadzone jedynie na wybranych kierunkach). Edukacja dorosłych odbywa się w ośrodkach kształcenia ustawicznego, ośrodkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego” (EURYPEDIA; dostęp: 3.1.2014 r.).

Polski system edukacji, obejmujący wszystkie szczeble kształcenia poniżej szkolnictwa wyższego, regulują *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. nr 95 z 1991 r., poz. 425 z późn. zm.) oraz *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela* (Dz.U. nr 97 z 2006 r., poz. 674 z późn. zm.). W tych właśnie aktach znajdują się najważniejsze wytyczne dotyczące zasad funkcjonowania poszczególnych organów systemu, z określeniem kompetencji, zadań, ról, funkcji, obowiązków i uprawnień oraz związków czy zależności między nimi. Dopełnieniem tych ustaw jest szereg problemowo ukierunkowanych aktów, ukazujących się zwykle w randze rozporządzeń ministerialnych. Nadrzędnym względem całości aktem normatywnym jest *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. nr 78 z 1997 r., poz. 483 z późn. zm.).

Koncentrując się na systemowym modelu kształcenia obcojęzycznego, należy podkreślić, że zgodnie z wytycznymi podstawy programowej (Dz.U. z 2012 r. nr 0, poz. 977):

- nauczanie języka obcego w Polsce, rozpoczyna się w pierwszej klasie szkoły podstawowej
- system dopuszcza trzy warianty obcojęzycznej edukacji w kształceniu ogólnym. **Wariant pierwszy** zakłada, że nauka pierwszego języka obcego trwa przez cały okres szkoły

¹ Por. Komisja Europejska 2005; Parlament Europejski i Rada UE 2006; Wspólnoty Europejskie 2007; Rada UE 2008; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2013a.

podstawowej, gimnazjum i liceum – łącznie 12 lat, zaś drugiego odbywa się w gimnazjum oraz liceum – łącznie 6 lat. **Wariant drugi** przewiduje, że pierwszy język obcy nauczany jest w szkole podstawowej oraz gimnazjum – łącznie 9 lat, drugi w gimnazjum oraz liceum – łącznie 6 lat. Dodatkowo w liceum uczeń może rozpocząć naukę trzeciego języka obcego, która trwa 3 lata. **Wariant trzeci** obejmuje dwunastoletni okres nauki – w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum – dla pierwszego języka obcego oraz po trzy lata nauki dla drugiego i trzeciego języka obcego – odpowiednio w gimnazjum i liceum (por. Schemat 2.).

	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum
	6 lat	3 lata	3 lata
Wariant I	pierwszy język obcy		
		drugi język obcy	
Wariant II	pierwszy język obcy		trzeci język obcy
		drugi język obcy	
Wariant III	pierwszy język obcy		
		drugi język obcy	trzeci język obcy

Schemat 2. Wariantywność kształcenia obcojęzycznego w polskiej szkole
(Podstawa programowa z komentarzem. Tom 3, 2009: 10).

Prawnie nie wskazano, które języki obce powinny być nauczane w powszechnym i obowiązkowym systemie kształcenia. W stosownych aktach normatywnych mowa jest jedynie o *językach obcych nowożytnych*, co niewątpliwie sprzyja propagowaniu idei równouprawnienia języków².

W myśl ministerialnych wytycznych **nauczanie języka obcego powinno być prowadzone w sprzyjających warunkach logistycznych, z uwzględnieniem wykorzystania nowych technologii oraz w oparciu o zasady:**

- 1. kumulatywności**, oznaczającej, że na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z etapów poprzednich;
- 2. kontynuacji**, czyli zapewnienia uczniom możliwości kontynuowania nauki języka, którego uczyli się na wcześniejszym etapie edukacyjnym;
- 3. różnicowania poziomów kształcenia**, a więc stworzenia uczniom warunków do nauki na poziomie odpowiadającym ich rzeczywistym kompetencjom językowym – w grupach oddziałowych, międzyoddziałowych lub międzyklasowych, z zastrzeżeniem warunkowego ograniczenia liczby uczniów w grupie.

² Por. Braunek 2013; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2013b.

W regulującym te kwestie *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 204) znalazły się ponadto zapisy dotyczące minimalnego wymiaru godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, m.in. z zakresu języków obcych. Co istotne, w gestii dyrektora szkoły pozostawiono decyzję nie tylko o tym, czy wymiar ten zwiększyć, a taka możliwość istnieje, np. poprzez wykorzystanie godzin do dyspozycji dyrektora szkoły³, lecz także o tym, w jakich proporcjach rozdzielić czas przeznaczony na nauczanie języków obcych – dotyczy to m.in. gimnazjów, w których nauczane są dwa języki obce. Ramowe plany nauczania, co nie jest bez znaczenia, jednoznacznie regulują też kwestie liczby godzin oraz uczniów w klasach integracyjnych⁴.

Prawne regulacje dopuszczają zróżnicowane formy kształcenia obcojęzycznego, w którym oprócz systemu zajęć klasowych realizowanych w 45-minutowych jednostkach lekcyjnych dopuszcza się (warunkowo) także inne formy, które nie są zorientowane wyłącznie na system klasowo-lekcyjny i podawczy model nauczania.

Ustawowe zapisy precyzyjnie regulują kwestie dotyczące połączenia potencjału szkoły, jako instytucji otwartej, współpracującej z otoczeniem, angażującej się nie tylko w nauczanie, lecz także w wychowywanie, w zaspokajanie potrzeb uczniów, także tych specjalnych, w końcu w rozwiązywanie problemów, które dotyczą i uczniów, i nauczycieli, niezależnie od przedmiotu czy poziomu kształcenia.⁵

1.3. Edukacja formalna i pozaformalna oraz uczenie się nieformalne

Edukacja formalna i pozaformalna oraz uczenie się nieformalne to pojęcia, które coraz częściej pojawiają się w dyskusjach naukowych, polityki edukacyjnej czy w języku mediów. W dalszym ciągu uwagę zwracają różne ich interpretacje. Trudność w realizacji koncepcji, które za ich pomocą próbuje się opisać, wynika z niejednorodności przypisywanych im znaczeń, z tego, że rzadko bywają wyjaśniane na kartach popularnych słowników terminologicznych, ale i z faktu, że w najważniejszych aktach normujących funkcjonowanie polskiej oświaty zostały po prostu przemilczane. Tymczasem jednoznaczne zdefiniowanie edukacji formalnej i pozaformalnej oraz nieformalnego uczenia się należy współcześnie uznać za konieczność. Obliguje do tego także zakres problemowy niniejszego poradnika, w tym naszkicowany we wstępie fundament teoretyczny, na którym będą się wspierać dalsze rozważania.

Czytelne i trafne wyjaśnienia na ten temat przedstawiono w publikacji Komisji Europejskiej (2006: 13 i n.) pt.: *Classification of learning activities – Manual [Klasyfikacja zajęć edukacyjnych – podręcznik]* (za: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2011: 17-18):

³ Ramowy plan nauczania szczegółowo określa wymiar godzin do dyspozycji dyrektora szkoły przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęcia realizujące potrzeby i zainteresowania uczniów, z uwzględnieniem art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela* (Dz. U. nr 97 z 2006 r., poz. 674 z późn. zm.). W dokumencie tym znalazł się również zapis uprawniający dyrektora do wnioskowania do organu prowadzącego szkołę o przyznanie dodatkowych godzin na okresowe lub roczne zwiększenie liczby godzin wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych bądź realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów, m.in. w zakresie języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany obowiązkowo w szkole.

⁴ Por. Domerecka i in. 2012; Kapcia, Kulesza, Rudnik 2012.

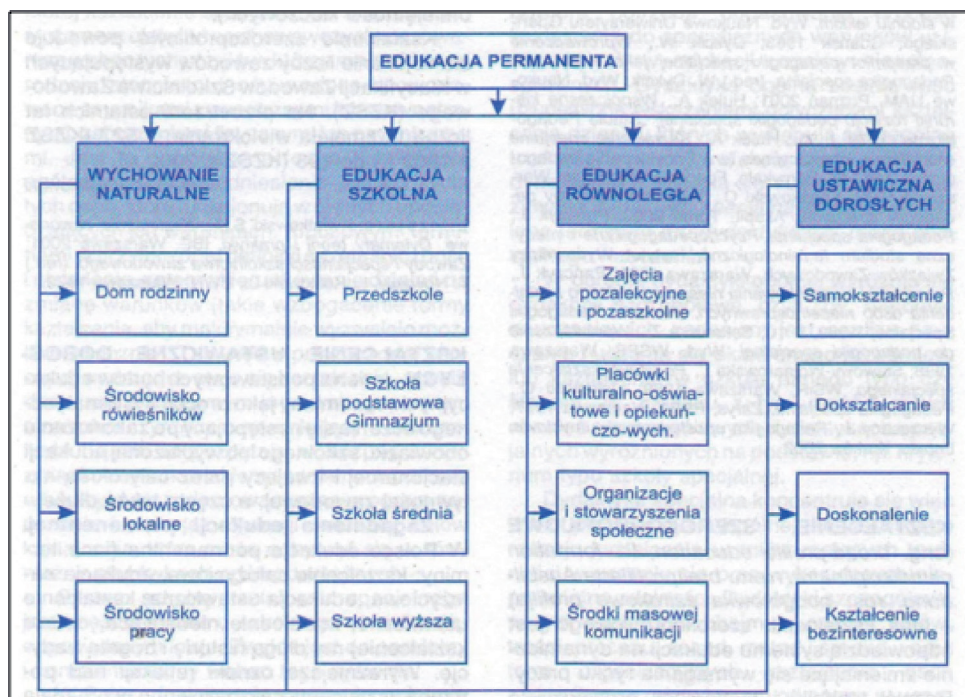
⁵ Przekonuje o tym choćby analiza zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 0 z 2013 r., poz. 532).

„**Edukacja formalna** to edukacja prowadzona w ramach systemu szkół, kolegów, uniwersytetów i innych formalnych instytucji edukacyjnych, która normalnie składa się z tzw. «drabiny» edukacyjnej w pełnym wymiarze godzin dla dzieci i młodzieży, zaczynająca się zazwyczaj w wieku 5-7 lat i trwająca do 20. lub 25. roku życia. W niektórych państwach wyższe partie tej «drabiny» stanowią zorganizowane programy łączące niepełny wymiar zatrudnienia z niepełnym wymiarem godzinowym udziału w zwykłym systemie szkolnym i uniwersyteckim: takie programy określa się jako «system dualny» lub za pomocą podobnych terminów”.

„**Edukacja pozaformalna** to każda zorganizowana i ciągła działalność edukacyjna, która nie odpowiada całkowicie powyższej definicji edukacji formalnej. Edukacja pozaformalna może zatem odbywać się zarówno w obrębie instytucji edukacyjnych, jak i poza nimi, mogą w niej także uczestniczyć osoby z wszystkich grup wiekowych. W zależności od kontekstu krajowego może ona obejmować programy edukacyjne zwalczające niepiśmienność dorosłych, kształcenie podstawowe dzieci nieuczęszczających do szkoły oraz kształtowanie umiejętności życiowych, zawodowych i kultury ogólnej. Programy edukacji pozaformalnej nie muszą tworzyć systemu «drabinowego» i mogą mieć różny czas trwania”.

„**Nieformalne uczenie się** to proces intencjonalny, ale w znacznie mniejszym stopniu zorganizowany i ustrukturyzowany [...] może obejmować na przykład zdarzenia (działania) edukacyjne odbywające się w rodzinie, w miejscu pracy i w życiu codziennym każdej osoby, może być samodzielny, ukierunkowany przez rodzinę lub przez otoczenie. Nieformalne uczenie się może mieć również charakter incydentalny (niezamierzony)”.

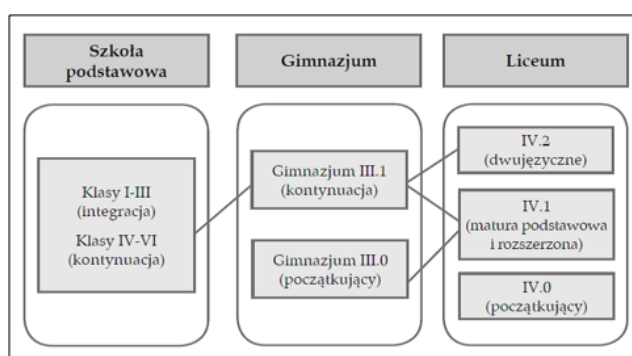
Istotne jest, aby każdą z tych form edukacji/kształcenia/uczenia się postrzegać w kategoriach elementu spójnej całości. Są to bowiem formy wzajemnie się uzupełniające. Tak przynajmniej powinno być, aby można było mówić o nieustającej edukacji (edukacja permanentna) – nie tylko w rozumieniu procesu całożyciowego, lecz także kompleksowego w swojej formule „tu i teraz”. W zrozumieniu tej zależności może być pomocny model edukacji permanentnej zaproponowany przez profesora Zygmunta Wiatrowskiego (por. Schemat 1):



Schemat 1. Edukacja permanentna z uwzględnieniem głównych nurtów działań edukacyjnych (Wiatrowski 2003: 904).

1.4. Cele nauczania języków obcych na poziomie edukacji obowiązkowej

Podstawa programowa (Dz.U. z 2012 r., nr 0, poz. 977) jednoznacznie definiuje cele i treści kształcenia z zakresu języków obcych, które są zróżnicowane nie tylko dla poszczególnych etapów edukacyjnych, lecz także ze względu na wyjściowy oraz docelowy poziom biegłości językowej uczniów, co niewątpliwie sprzyja nauczaniu języka obcego w zgodzie z zasadą kontynuacji. Zasadę tę obrazuje poniższy schemat:



Schemat 2. Poziomy kompetencyjne i zasada kontynuacji w kształceniu językowym (za: Szpotowicz i in. 2009: 63).

Cele nauczania i przypisane im treści przedstawiono w podstawie programowej w formie zoperacjonalizowanej, a więc wskazując na końcowe umiejętności ucznia, które powinien opanować w danym cyklu i na ściśle określonym poziomie kształcenia. Umiejętności te – inaczej: wymagania szczegółowe – w nawiązaniu do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy 2003), powinny być rozwijane, a w konsekwencji zdobywane, w pięciu podstawowych obszarach kompetencji językowej:

- znajomość środków językowych;
- rozumienie wypowiedzi;
- tworzenie wypowiedzi;
- reagowanie na wypowiedzi;
- przetwarzanie wypowiedzi.

Odnoszą się one do działań: receptywnych, produktywnych, interakcyjnych oraz mediacyjnych – podejmowanych w formie ustnej i/lub pisemnej na kolejnych poziomach biegłości językowej⁶. Tę wielotorowość, a jednocześnie kompleksowość celów w rozwijaniu kompetencji językowej, ukazano na poniższym schemacie:



Schemat 4. Główne obszary rozwijania/realizacji kompetencji językowej (za: Szpotowicz i in. 2009: 65).

Wskazane powyżej subkompetencje są rozwijane w obrębie ściśle określonych zakresów tematycznych. Zakresy te, za wyjątkiem pierwszego etapu edukacyjnego, któremu wyznacza się cel adaptacyjny/przygotowawczy, są do siebie zbliżone na poszczególnych poziomach kształcenia i obejmują takie tematy, jak⁷:

⁶ Szczegóły w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Są to: poziom podstawowy (A1–A2), poziom samodzielności (B1–B2) i poziom biegłości (C1–C2) (por. Rada Europy 2003: 32 i n.).

⁷ Podane zakresy dotyczą poziomu III.1. realizowanego w gimnazjum na podstawie wymagań dla II etapu edukacyjnego, a więc uczniów kontynuujących naukę języka obcego.

1. „człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania);
2. dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia);
3. szkoła (np. przedmioty nauczania, życie szkoły);
4. praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy);
5. życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
6. żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne);
7. zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, korzystanie z usług, reklama);
8. podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, orientacja w terenie, hotel, informacja turystyczna, wycieczki, zwiedzanie);
9. kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media);
10. sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe, sport wyczynowy);
11. zdrowie (np. higieniczny tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, uzależnienia);
12. nauka i technika (np. odkrycia naukowe, wynalazki, obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, technologie informacyjno-komunikacyjne);
13. świat przyrody (np. pogoda, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenie i ochrona środowiska naturalnego, kłęski żywiołowe);
14. życie społeczne (np. konflikty i problemy społeczne, przestępczość);
15. elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej” (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 977).

Na tej bazie uczeń ma rozwijać komunikacyjną kompetencję językową, rozpoczynając od poziomu zerowego, następnie osiągając poziom podstawowy, a w kolejnych latach nauki poziom samodzielności i biegłości w posługiwaniu się danym językiem obcym – stosownie do własnych potrzeb bądź potrzeb wynikających z presji otoczenia, w którym egzystuje. Należy jednak podkreślić, że nie jest to jedyny cel, który wyartykułowano w podstawie programowej dla przedmiotu język obcy nowożytny. Jak już wstępnie zasygnalizowano, kompetencja komunikacyjna ma charakter dużo bardziej złożony. Aby nawiązać dialog oraz współpracę z przedstawicielami obcych kultur/języków, uczniowie, poza typowo językowymi kompetencjami, powinni wykształcić szereg innych kompetencji o charakterze ogólnym, które zresztą okazują się bezcenne podczas codziennych aktywności, w tym także w uczeniu się przedmiotów niejęzykowych. Nie bez przyczyny **w zakres szczegółowych celów (treści) nauczania włączono w podstawie programowej rozwój/osiągnięcie umiejętności: współdziałania w grupie, samooceny, korzystania ze zróżnicowanych źródeł informacji, stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych, a także pogłębionej świadomości językowej. Kompetencje te – łącznie – wyrażają wszechstronny i jednocześnie harmonijny rozwój ucznia, do którego zresztą w podstawie programowej nawiązuje się w pierwszej kolejności.**

Poza rozwijaniem podstawowej kompetencji językowej, do najważniejszych celów nauczania języków obcych należy zaliczyć:

1. **wzbudzenie, a w dalszej kolejności podtrzymywanie motywacji uczniów do uczenia się języków obcych**, ale i poznawania utożsamianych z nimi kultur;
2. **kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów**, opierającej się na zasadach zrozumienia, tolerancji i akceptacji dla szeroko rozumianej inności/obcości kulturowej, z którą stykają się na co dzień bądź mogą się zetknąć w przyszłości;
3. **wdrażanie, a następnie rozwój ich autonomii w uczeniu się**, m.in. poprzez pozytywne wzorce, rozwijanie strategii uczenia się, dostarczenie i zapoznanie z narzędziami wspomagającymi ten proces, w tym z nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w końcu;
4. **stwarzanie okazji do komunikacji w języku obcym**, które pozwolą na integrację, a jednocześnie sprawdzenie zdobytych dotychczas kompetencji na własny użytek – w naturalnym procesie komunikacji bądź w sytuacjach zbliżonych do naturalnych, których nie może zastąpić zwykły dyskurs klasowy, a tym bardziej sztuczne narzędzia weryfikacji wykorzystywane podczas różnego typu egzaminów (Por. Komorowska 2011).

1.5. Uczestnicy i kreatorzy procesu edukacyjnego

Relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem zwykle nie występuje w próżni, lecz w konkretnym kontekście edukacyjnym, w którym funkcjonują inni uczniowie, inni nauczyciele i pracownicy szkoły, rodzice/opiekunowie prawni uczniów oraz inne podmioty. Rozważając koncepcję budowania przyjaznego środowiska, w którym ta partnerska relacja – pomiędzy nauczycielem a uczniem – ma szansę powstać i przynieść pożądane efekty i ich obecność, należy wyraźnie zaakcentować, aby na dalszym etapie rozważań móc w pełni dookreślić ich udział i rolę czy też wpływ na tę relację.

1.5.1. Uczniowie

Każda grupa wiekowa⁸ ma swoją specyfikę, wynikającą z aktualnego stadium rozwoju. Uczniowie wyróżniają się podobnymi cechami. Ale nie oznacza to, że posiadają je w tym samym natężeniu, konfiguracji i czasie. Są to cechy występujące statystycznie najczęściej.

Uczniowie najmłodszy są najbardziej wrażliwi i jednocześnie zależni od osoby nauczyciela, niekiedy i innych pracowników szkoły. O tym, jak duże znaczenie ma dla nich środowisko rodzinne, również nie trzeba przekonywać. Wstępując w szkolne mury, wkraczają do nowego, nieznanego im świata, w którym, aby odnosić sukcesy, muszą czuć się bezpiecznie. Ten świat nie może nazbyt różnić się zwłaszcza w pierwszej fazie nauki, od tego, w którym jeszcze nie tak dawno egzystowali. Bliskie relacje, poczucie akceptacji, możliwość ruchu, zabawy, eksperymentowania, ale i odpoczynku, to podstawowe wartości, na

⁸ Szczegółową charakterystykę uczniów, uwzględniającą specyfikę nauczania/uczenia się języków obcych w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach przedstawiono w poradnikach przeznaczonych dla nauczycieli języków obcych danego szczebla kształcenia, które wchodzą w skład zestawu pakietów metodycznych opracowanych w ramach omawianego już projektu „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych”.

które przez długi jeszcze czas będą zwracać uwagę również w szkole. Ograniczone kompetencje, podstawowa wiedza, niewielki bagaż doświadczeń, a przede wszystkim ograniczone możliwości intelektualne (np. nierozwinięte myślenie abstrakcyjne, nieznanomość strategii uczenia się, dominująca uwaga dowolna czy trudności z dłuższą koncentracją uwagi), to z kolei właściwości, które będą ograniczały zakres materiału, metod i strategii nauczania, do których będzie mógł się odwołać nauczyciel. Nie oznacza to, że jego praca będzie łatwa i mniej wymagająca niż w przypadku nauczania uczniów starszych. Będzie to praca również trudna i odpowiedzialna, choć jej charakter będzie zupełnie inny.

Uczniowie dorastają. Stopniowo, rok po roku, rozwija się ich potencjał poznawczy, nabywają kompetencje czytania i pisania, uczą się obsługi urządzeń teleinformatycznych, zdobywają wiedzę i doświadczenie, rozwijają słownictwo, doskonalą strategię uczenia się. Przede wszystkim wzrasta ich zdolność utrzymania uwagi oraz jej podzielność, wydajność pamięci, stopniowemu przeformułowaniu podlega sposób ich myślenia – od myślenia całościowego, opierającego się na spostrzeżeniach i wyobrażeniach, do myślenia bazującego na analizie i syntezie, przez co osiągalne dla nich stają się takie operacje intelektualne, jak: porównywanie, abstrahowanie i uogólnianie. Z fazy egocentryzmu (koncentracji na sobie) uczniowie wkraczają w fazę decentracji, tzn. uzyskują zdolność przyjmowania różnych punktów widzenia. Opanowują pojęcie liczby, a w dalszej kolejności stałości masy, ciężaru, długości, powierzchni, objętości. Zdobywają umiejętność szeregowania i klasyfikowania. Z poziomu operacji konkretnych przechodzą na poziom operacji formalnych, jeśli odnieść się do jednej z najbardziej popularnych koncepcji rozwoju poznawczego autorstwa szwajcarskiego psychologa – Jeana Piageta. **Stają się coraz bardziej samodzielni, mniej zależni od rodziców/opiekunów czy nauczyciela, bardziej podatni na wpływ środowiska rówieśniczego. Rozszerza się zakres ich zainteresowań, jak również zasięg kontaktów społecznych. Swoje potrzeby realizują coraz częściej poza domem rodzinnym i otoczeniem klasowym. Coraz większą rolę w ich życiu zaczynają odgrywać media.** W końcu przewartościowaniu podlegają źródła ich motywacji do uczenia się języków obcych czy do nauki w ogóle.

Zmiany te w sposób wręcz skokowy rozszerzają paletę metod, technik, strategii, środków i narzędzi, które może wykorzystać nauczyciel nauczający starszych uczniów. Jest to ważne, ponieważ zakres celów/treści nauczania zostaje w sposób znaczący rozszerzony – **im uczniowie są starsi, tym bardziej rosną wymagania stawiane im przez program nauczania, nauczycieli, ale i rodziców/opiekunów prawnych.** Dotyczy to nie tylko osiągania przez uczniów kolejnych poziomów kompetencji przedmiotowych, lecz także zakresu obowiązków, odpowiedzialności za własne czyny czy po prostu obowiązku przestrzegania przez nich norm społecznych, etycznych, kulturowych oraz prawnych. I w tym przypadku trudno mówić, aby nauczający języka obcego w starszych klasach szkoły podstawowej bądź w gimnazjum mieli łatwiejsze zadanie. **Starsi uczniowie stają się coraz bardziej świadomi swoich potrzeb, wzrasta w nich pewność siebie, cechuje ich coraz większa autonomia. Ich krystalizująca się tożsamość i coraz bardziej wyrazisty światopogląd sprawiają, że są skłonni do krytycyzmu, stają się baczniymi obserwatorami, wyczulonymi na błędy innych – zwłaszcza nauczyciela. Tym samym ich wymagania względem niego również wzrastają.** Coraz skuteczniej potrafią manifestować też swoje potrzeby. Zmotywowani, w partnerskiej relacji, mogą

przyczynić się do rozwinięcia lekcji w pożądanym przez nauczyciela kierunku, do realizacji wszystkich zamierzonych celów. Zdemotywowani, mogą przyczynić się do jego klęski – nie tylko własnymi niskimi wynikami w nauce bądź poprzez nieusprawiedliwioną absencję, lecz także demotywuując innych uczniów, stwarzając problemy dyscyplinarne, zaburzając tok zajęć, generując konflikty w klasie itd.

Uczniowie są po prostu różni. Różnią się wiekiem i wyjściowymi kompetencjami: językowymi, w tym pisania i czytania w języku ojczystym, z zakresu innych przedmiotów, a także społecznymi i możliwościami uczenia się. Ponadto doświadczeniami, pochodzeniem społecznym i statusem ekonomicznym, który nie jest bez znaczenia dla ogólnych warunków uczenia się. Tym samym wzorami kulturowymi wyniesionymi z domu rodzinnego oraz światopoglądem, a niekiedy ojczystym językiem czy wyznaniem. Uczniowie różnią się poziomem intelektualnym: sprawnością uwagi, pamięci, szybkością przetwarzania informacji, poziomem i rodzajem dominującej inteligencji, zdolnościami. Różnią ich style poznawcze, style i strategie uczenia się, strategie adaptacyjne do nowych warunków nauczania. Różne są także osobowość uczniów, poziom ich społecznej otwartości lub wycofania, lęku bądź odwagi do działania, a zatem i samodzielności. A jeżeli tak, to i poziom ich samooceny nie może być jednorodny. Niejednorodny jest też poziom emocji, różne są postawy życiowe i związane z tym nastawienie do szkoły, nauczyciela, innych uczniów. Nie inaczej jest z motywacją uczniów do uczenia się języków obcych – rozumianą zarówno jako stan gotowości czy też chęci do działania (uczenia się), jak i jako zbiór motywów (wewnętrznych i zewnętrznych), które ten stan wzbudzają. Kompleks tych czynników przesądza jednocześnie o różnych zainteresowaniach uczniów, różnicuje ich możliwości w zakresie uczenia się i współdziałania w grupie, określa indywidualne potrzeby: społeczne, emocjonalne, poznawcze, a także fizyczne – które są różne. Wpływ na to mają również płeć oraz ogólnozdrowotna dyspozycja, a więc to, czy dany uczeń jest w pełni zdrowy i wydolny, czy też cierpi na jakąś chorobę, ma dysfunkcję bądź jest niepełnosprawny, co może być wykryte i zdiagnozowane lub utajone, nierozpoznane⁹.

Czynniki te przesądzają o określonym potencjale nie tylko do uczenia się języka obcego, lecz także do funkcjonowania ucznia w szkolnym środowisku. W warunkach nauki formalnej rysujące się na tym tle **zróżnicowanie uczniów redukuje w pewnym stopniu rozgraniczenie wiekowe, które występuje na etapie przydziału do klas rocznikowo względnie spójnych, klasyfikacja do klas profilowanych, a w dalszej kolejności podział na grupy kompetencyjne, ewentualnie wydzielenie klas integracyjnych lub, jeżeli zachodzi taka konieczność, skierowanie ucznia/uczniów do szkoły specjalnej bądź innego rodzaju placówki szkolno-wychowawczej o charakterze specjalnym. W skrajnych przypadkach uczeń może zostać objęty nauczaniem indywidualnym.** Zasięg tych działań w systemie publicznym jest jednak ograniczony i nie zmienia faktu, że zróżnicowanie uczniów w jednej klasie szkoły ogólnodostępnej jest zazwyczaj bardzo duże, przez co wyrównanie ich szans edukacyjnych okazuje się niezwykle trudnym zadaniem. Tym bardziej że wyrównywania szans nie należy utożsamiać wyłącznie z zaspokajaniem potrzeb uczniów uzyskujących najsłabsze wyniki w nauce, ale

⁹ Więcej na temat charakterystyki uczniów w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych [w:] Pfeiffer, 2001: 99–n.; Komorowska, 2002: 29–n.; Pamuła, 2003: 5–n.; Jaroszewska, 2007: 81–n.; Szpotowicz, 2011: 123–n.; Lewicka-Mroczek 2011: 140–n. O poszczególnych okresach rozwojowych w szerszym ujęciu [w:] Vasta, Haith, Miller, 1995; Fontana, 1998; Radziwiłłowicz, 2004; Harwas-Napierała, Trempała, 2005; Brzezińska, 2005; Boyd, Bee 2008.

również ze stwarzaniem warunków dla rozwoju tych najzdolniejszych. Warto przy tym pamiętać, że **niekiedy uznanie ucznia za zdolnego czy utalentowanego tylko na podstawie jego dotychczasowych wyników, nawet ponadprzeciętnych, może być złudne. Podobnie jak zaklasyfikowanie ucznia z trudnościami w nauce do grupy tzw. słabych uczniów**¹⁰.

Różny potencjał uczniów oraz odpowiadające temu złożone zadania szkoły i nauczyciela bardzo wyraźnie akcentuje zyskująca w ostatnich latach na popularności **teoria inteligencji wielorakich autorstwa Howarda Gardnera** (2002 i 2009). Coraz częściej jest wdrażana do praktyki edukacyjnej, w szczególności na etapie kształcenia wczesnoszkolnego; także w nauczaniu języków obcych (por. Pamuła, Sikora-Banasik 2008 i 2009; Suchecka 2012). W myśl tej koncepcji **działalność intelektualna uczniów bazuje na wykorzystaniu różnych zdolności i strategii poznawczych i jest realizowana poprzez zaangażowanie ośmiu podstawowych typów inteligencji: lingwistycznej (językowej), muzycznej, matematyczno-logicznej, przestrzennej, cielesno-kinestetycznej, interpersonalnej (społecznej), intrapersonalnej (refleksyjnej) oraz przyrodniczej**. O osobniczym zróżnicowaniu uczniów, o którym była mowa powyżej, świadczy m.in. to, jak wydajne czy też na ile rozwinięte są poszczególne typy inteligencji odpowiedzialne za sprawność funkcjonowania aparatu poznawczego każdego z nich. Jedne mogą być bowiem dominujące, a nawet wybitnie wyspecjalizowane, podczas gdy inne będą słabo wykształcone bądź na danym etapie rozwoju ucznia pozostaną w „uśpieniu”. Istotne jest założenie, że wspólnie przesądzają o mniejszych bądź większych predyspozycjach ucznia do podejmowania określonych działań, w tym do uczenia się języków obcych. Z perspektywy działalności dydaktycznej za ważne należy także uznać, że **poszczególne inteligencje nie działają w oderwaniu od siebie, lecz wzajemnie się uzupełniają. Konfiguracja oraz stopień wyspecjalizowania/dominacji poszczególnych typów inteligencji są właściwością indywidualną każdego ucznia, podobnie jak różne są możliwości wpływania na ich rozwój**, bo ten, co należy podkreślić, jest możliwy i w dużej mierze zależny od warunków oraz szeroko pojętej metodyki nauczania, a więc od szkoły i nauczyciela – choć nie tylko.

Zatem to właśnie indywidualizację w nauczaniu trzeba uznać za podstawowy kierunek działań, które należy podjąć, by można było mówić o budowaniu przyjaznego środowiska kształcenia obcojęzycznego. Indywidualizacja, na co już zwracano uwagę, zmierza bowiem do wykorzystania potencjału uczniów w możliwie pełnym zakresie, niezależnie od ich wieku, aktualnego poziomu rozwoju psychofizycznego, uzdolnień, dysfunkcji itd. Niezależnie, czy uczeń jest w wieku lat 6, czy 14, każdemu zatem należy stworzyć optymalne warunki, aby mógł aktywnie uczestniczyć w lekcji języka obcego oraz w życiu szkoły, aby mógł się rozwijać, osiągając kolejne poziomy kompetencji: językowych, społecznych, autonomicznego uczenia się, a także z zakresu innych przedmiotów.

Bez właściwie przeprowadzonej wstępnej, a na dalszym etapie kształcenia również cyklicznej diagnozy, bez dogłębnego rozpoznania wewnętrznych właściwości ucznia oraz dookreślających je warunków zewnętrznych, trudno mówić o sumiennie prowadzonej indywidualizacji w nauczaniu.

¹⁰ W kontekście tych dylematów warto polecić raport przygotowany pod patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”, który jest poświęcony analizie dostępnych narzędzi diagnostycznych, pozwalających na ustalenie poziomu uzdolnień uczniów, poniekąd także ich predyspozycji do uczenia się języków obcych (por. Cybis i in. 2012).

1.5.2. Nauczyciele

Zakres obowiązków oraz kwalifikacji, którymi powinni legitymować się nauczyciele danego przedmiotu i na danym szczeblu kształcenia, a więc także nauczyciele języków obcych nauczający w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach, wynika wprost z zapisów *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. nr 97 z 2006 r., poz. 674 z późn. zm.), a także z dopełniającego ten dokument *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz.U. nr 50 z 2009 r., poz. 400 z późn. zm.). Na istotne wytyczne w tej sprawie można ponadto trafić, zapoznając się z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 977).

Nadrzędnym dokumentem, który jasno określa prawa i obowiązki nauczyciela, jest wspomniana już wyżej Karta Nauczyciela. W art. 6 *Karty Nauczyciela* przedstawione spektrum obowiązków nauczyciela wskazuje na pożądane kompetencje, które powinien on posiadać. W uzupełnieniu warto dodać, że w przywołanych aktach normatywnych kompetencje te – rozumiane jako sprzężone ze sobą: **wiedza merytoryczna, wiedza i doświadczenie pedagogiczne, inne umiejętności oraz cechy osobowościowe nauczyciela** – nie zostały ściśle doprecyzowane, przez co ich ustalenie, bez dodatkowych studiów nad szeroko pojętym systemem kształcenia nauczycieli¹¹, w tym przypadku nauczycieli języków obcych, opiera się raczej na osobistych i/lub cudzych interpretacjach.

„Nauczyciel obowiązany jest:

1. rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
2. wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
3. dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
4. kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
5. dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”

(Dz.U. nr 95 z 1991 r., poz. 425 z późn. zm.).

Kompetencje nauczycieli języków obcych, podobnie jak nauczycieli innych przedmiotów, powinny umożliwiać wykonanie bardzo różnych zadań i obowiązków, niekiedy daleko

¹¹ Bliższych danych o profilu kompetencyjnym absolwenta uczelni wyższej bądź kolegium nauczycielskiego, uprawnionego do nauczania języków obcych w szkołach publicznych, dostarcza lektura *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 131) oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych* (Dz.U. nr 128 z 2006 r., poz. 897).

wykraczających poza tradycyjnie rozumiane nauczanie (por. Eurydice 2009; Wattkins 2009b; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2013c).

Nauczyciel języków obcych powinien być w swojej dziedzinie „**ekspertem**”, a jednocześnie „**wychowawcą**”. Powinien być również „**organizatorem**”, „**moderatorem**” i „**doradcą**”, a przy tym pełnić funkcję „**pośrednika kulturowego**” i „**ewaluatora**”. Co więcej, winien jawić się jako „**innovator**”, „**badacz**” oraz „**refleksyjny praktyk**” (por. Zawadzka 2004).

Tym samym do najważniejszych kompetencji nauczyciela języków obcych, które są niezbędne, aby mógł sprostać tak trudnym zadaniom czy też wypełnić tak odpowiedzialne role, należy zaliczyć (za: Jaroszevska 2009: 85 i n.):

- **kompetencje merytoryczne, w tym kompetencje językowe;**
- **kompetencje komunikacyjne;**
- **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne;**
- **kompetencje diagnostyczne;**
- **kompetencje w zakresie planowania i projektowania;**
- **kompetencje dydaktyczno-metodyczne;**
- **kompetencje medialne i techniczne;**
- **kompetencje krajo- i kulturoznawcze;**
- **kompetencje wychowawcze oraz moralne;**
- **kompetencje autoedukacyjne i innowacyjno-kreatywne¹².**

1.5.3. Rodzice/opiekunowie uczniów

W debacie naukowej czy dydaktycznej, podejmując problem organizacji procesu kształcenia, coraz częściej akcentuje się ważną rolę rodziców/opiekunów uczniów. Akcenty te są tym wyraźniejsze, im niższy szczebel kształcenia staje się przedmiotem rozważań. Wynika to z naturalnego cyklu rozwojowego człowieka, którego początek przypada w najbliższym otoczeniu rodzinnym, aby później, z biegiem lat, rozszerzyć się na otoczenie dalsze, w tym szkołę i grupę rówieśniczą, a następnie środowisko zawodowe oraz własną (nowo utworzoną) rodzinę. **W latach wczesnego dzieciństwa realny wpływ rodziców/opiekunów na dziecko jest więc największy, ponieważ największy jest ich udział w jego życiu: czasowy, fizyczny, emocjonalny, finansowy itd.** Przesądzają o tym więzy rodzinne, na które składają się m.in. miłość, odpowiedzialność czy troska o dziecko – uczucia będące odpowiedzią na dziecięcą miłość, potrzeby, nieporadność, brak społecznej i prawnej autonomii. Przesądzają o tym również kulturowe tradycje oraz jednoznacznie zdefiniowane normy prawne dające rodzicom/opiekunom określone prawa wobec dzieci, ale i nakładające na nich szereg obowiązków. Te koncentrują się przede wszystkim wokół procesów opiekuńczo-wychowawczych. Większość tych praw i obowiązków, niezależnie od pierwotnych źródeł, dotyczy okresu nauki formalnej, której

¹² Więcej na temat kompetencji nauczycielskich: Fontana 1998; Ochmański 1998; Day 2004; Zawadzka 2004; Perzycka 2006; Kwiecińska, Kowal, Szymański 2007; Strykowski, Strykowska, Pieluchowski 2007; Bartkowiec, Kowaluk, Samujło 2007; Błachnik-Gęsiarz, Kukła 2008; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Pietrzykowska 2009; Gębal 2013.

poddawane jest dziecko/uczeń. Szczegółowe zapisy w tej sprawie znalazły się w przywoływanych już wcześniej krajowych aktach normatywnych, jak: *Konstytucja RP*, *Ustawa o Systemie Oświaty*, *Ustawa Karta Nauczyciela* czy kolejne rozporządzenia w sprawie *podstawy programowej*, *szkolnych statutów*, *oceny pracy nauczycieli*, *pomocy psychologiczno-pedagogicznej* i wiele innych. Problematykę tę podjęto również w licznych dokumentach międzynarodowych¹³. Warty podkreślenia jest fakt, że wspomniane regulacje zmierzają do włączenia rodziców/opiekunów w proces decyzyjny, dotyczący edukacji ich dzieci, określając granice ich wpływów oraz odpowiedzialności.

Ogólny zarys tych uprawnień/obowiązków daje **Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców** ustanowiona w 1992 roku przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców [European Parents Association] – organizację zrzeszającą stowarzyszenia rodziców z krajów europejskich. Warto zatem odwołać się do jej treści, choć nie ma rangi aktu normatywnego, gdyż jej ustalenia wyrażają współczesne tendencje również i w polskim prawodawstwie:

1. „Rodzice mają prawo do wychowywania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji społecznej. Rodzina ma obowiązek wychowywać swe dzieci w duchu odpowiedzialności za siebie i za cały ludzki świat.
2. Rodzice mają prawo do uznania ich prymatu jako «pierwszych nauczycieli» swoich dzieci. Rodzice mają obowiązek wychowywać swe dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniedbywać ich.
3. Rodzice mają prawo do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci, z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć. Rodzice mają obowiązek zaangażowania się jako partnerzy w nauczanie ich dzieci w szkole.
4. Rodzice mają prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych, które mogą dotyczyć ich dzieci. Rodzice mają obowiązek przekazywania wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych.
5. Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uważanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci. Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać.
6. Rodzice mają prawo do domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły określoną wiedzę duchową i kulturową. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań.
7. Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci. Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej.
8. Rodzice i ich stowarzyszenia mają prawo do wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą. Rodzice mają obowiązek tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy.

¹³ Do najważniejszych w tym kontekście należy zaliczyć: *Powszechną Deklarację Praw Człowieka* (1948), *Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* (1950), *Deklarację Praw Dziecka* (1959), *Uchwałę Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej* (1984), *Konwencję o Prawach Dziecka* (1989), *Europejską Kartę Praw i Obowiązków Rodziców* (1992), *Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej* (2007).

9. Rodzice mają prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudniać dostęp ich dzieci do edukacji. Rodzice mają obowiązek poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, tak, aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania.
10. Rodzice mają prawo żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usług edukacyjnych. Rodzice mają obowiązek poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą i doskonalić swoje umiejętności «pierwszych nauczycieli» i partnerów w kontaktach szkoła – dom”.

W głównej mierze to od rodziców/opiekunów prawnych uczniów zależy jednak, czy z tych praw korzystają i czy rzetelnie wypełniają swoje obowiązki. Upraszczając, można przyjąć, że może oni aktywnie wspierać szkolną edukację swoich dzieci, ale również, choć nie powinni, mogą pozostawać w tej sferze bierni bądź, co gorsza, swoimi negatywnymi działaniami i postawami zaburzać ją, a nawet uniemożliwiać – świadomie bądź nieświadomie. Dotyczy to także udziału w edukacji obcojęzycznej ich dzieci. Dlatego też, pomimo istotnych ograniczeń, rola szkoły i nauczycieli we wspieraniu rodzicielskiej aktywności i przeciwdziałania postawom destruktywnym jest niezwykle ważna z punktu widzenia nie tylko komfortu pracy szkoły/nauczycieli, lecz także pomyślnego rozwoju uczniów/dzieci.

Na sukces szkolny, niezależnie od przypisywanego mu znaczenia, mają szansę w szczególności ci uczniowie (za: Buchner 2004):

- którzy doświadczają ze strony rodziców/opiekunów koniecznej troski;
- których rodzice/opiekunowie wykazują zainteresowanie ich pracą;
- których rodzice/opiekunowie współpracują ze szkołą;
- których rodzice/opiekunowie angażują się w działania szkole;
- których rodzice/opiekunowie są gotowi przejąć część odpowiedzialności za szkolną naukę;
- których rodzice/opiekunowie akceptują kompetencje nauczyciela;
- których rodzice/opiekunowie są konsekwentni w wychowaniu i popierają pedagogiczną konsekwencję szkoły;
- których szkolna praca jest doceniana przez rodziców/opiekunów.

Włączanie rodziców/opiekunów w kreowanie sprzyjającego środowiska kształcenia może niekiedy okazać się trudnym zadaniem. Nie wszyscy bowiem są zmotywowani do współpracy w środowisku szkolnym, nie wszyscy też mogą w pełni zaangażować się w rozwój własnych dzieci. Co więcej, może się zdarzyć, że to właśnie ci najmniej zaangażowani będą mieli największe wymagania i najwięcej krytycznych uwag względem szkoły, nauczyciela, ucznia/dziecka. Zalecenie, aby się tym nie zrażać, wydaje się mało przekonujące. Tym bardziej że na takie trudności mogą trafić każdy uczeń i każdy nauczyciel. **Jedynym możliwym do zaakceptowania rozwiązaniem są w takich przypadkach partnerski dialog lub, jeżeli jego nawiązanie z rodzicami/opiekunami ucznia nie jest możliwe, rzetelna i udokumentowana informacja skierowana do rodziców/opiekunów.**

Trudność we współpracy z rodzicami/opiekunami wiąże się z niejednorodnym charakterem tej grupy – podobnie jak dzieje się to w przypadku pracy z uczniami. **Rodzice/opiekunowie różnią się** pod względem potencjału intelektualnego, kierunkowego wykształcenia, posiadanych kompetencji (zawodowych, działaniowych, społecznych itd.), poziomu kultury osobistej czy światopoglądu. Różnią ich cechy osobowości, a w ślad za tym także postawy względem siebie, dziecka, otoczenia. Różne są status społeczny i ekonomiczny poszczególnych rodziców/opiekunów i związane z tym życiowe doświadczenia. Różne są też ich tradycje i wzorce zachowań, które poznali i utrwaliili w toku własnej socjalizacji i które świadomie bądź nieświadomie kultywują w rodzinie. Nie są bez znaczenia charakter wykonywanej przez nich pracy lub brak zatrudnienia. Także i oni mogą być dotknięci niepełnosprawnością bądź innymi dysfunkcjami. Różne także może być ich otoczenie: sprzyjające lub utrudniające realizację planów życiowych oraz opiekę nad dzieckiem. Jedni będą w nim funkcjonować sprawnie, w sposób niezaburzony, podczas gdy inni napotkają trudności, będą defaworyzowani lub nawet zostaną wykluczeni. O zróżnicowaniu pomiędzy rodzicami/opiekunami, także w obrębie jednej rodziny, czyli pomiędzy matką a ojcem, świadczyć może ponadto poziom ich społecznej, zawodowej oraz prawnej autonomii. Wszystko to rzutuje na zakres i charakter podejmowanej przez nich aktywności społeczno-kulturalnej, na preferowany model życiowy, przejawiający się w aktywności vs bierności i/lub otwartości vs wycofaniu.

Należy pamiętać, że ta różnorodność może się okazać wielce użyteczna z perspektywy organizacji i urozmaicenia form i metod nauczania języków obcych – pod warunkiem że zostanie właściwie zagospodarowana. Będą temu z pewnością służyły takie działania ukierunkowane na rodziców/opiekunów, a zainicjowane przez nauczyciela/innych pracowników szkoły, jak: informowanie, dialog, motywowanie do współdziałania, aktywizowanie, podtrzymywanie partnerskiej relacji, uświadamianie, instruowanie, dzielenie się odpowiedzialnością czy dopytywanie, sondowanie, zwracanie się z prośbą o pomoc. Niezwykle ważne jest przy tym stosowanie przejrzystych kryteriów współpracy oraz wyznaczanie rodzicom/opiekunom zrozumiałych i realnych celów/zadań, gdyż jak wynika z powyższego, różnią się oni ogólnym potencjałem i każdy z nich w określonych okolicznościach może wnieść w życie szkoły coś ważnego, cennego, przydatnego. Potrzeby powinny korespondować z możliwościami, przy czym miarą możliwości rodziców/opiekunów nie powinny być wyłącznie zasobność portfela czy poziom wykształcenia itd. **Każdy rodzic/opiekun może bowiem mieć w sobie coś szczególnego, dysponować szczególną cechą, wyjątkowymi kompetencjami, które mogą mieć dużą wartość dla innych, w tym przypadku dla dziecka, innych uczniów, życia klasy, szkoły itd. Współpraca, o której tu mowa, powinna zatem zmierzać m.in. do odkrycia tego, często nawet nieświadomianego, potencjału, który warto następnie spożytkować dla realizacji wspólnych celów dydaktyczno-wychowawczych.** Nie jest wykluczone, że taka współpraca przysłuży się też i rodzicom/opiekunom, którzy znajdują w niej przyjemność i/lub dzięki niej zyskują uznanie swojego dziecka. Cykliczne podsumowywanie współpracy między szkołą, nauczycielem, uczniem i jego rodzicami/opiekunami jest więc niezbędne. Powinno znaleźć się w nim miejsce nie tylko na przedstawienie wyników czy analizę problemów, lecz także na wyrażenie uznania i podziękowanie za tę, niekiedy mniejszą, niekiedy większą, aktywność rodziców/opiekunów.

1.5.4. Inni uczestnicy

W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że **opisana powyżej triada *nauczyciel – uczeń – rodzice/opiekunowie* nie występuje w osamotnieniu, choć z pewnością trzeba umieścić ją w centrum zainteresowania**. Uświadczenie sobie tej prawidłowości jest podstawowym warunkiem, który musi być spełniony, aby można było mówić o kompleksowym programie wsparcia edukacji obcojęzycznej – w szczególności gdy wśród uczniów plasujących się w normie ogólnorozwojowej znajdują się także uczniowie niepełnosprawni, z deficytami i dysfunkcjami, którzy poza uwagą nauczyciela języków obcych, wymagają specjalistycznej opieki psychopedagogicznej.

Triadę tę dopełniają: dyrektor szkoły, inni nauczyciele, szkolny pedagog i psycholog, szkolni bibliotekarze oraz inni pracownicy administracyjni i techniczni szkoły, włącznie z panią szatniarką/panem szatniarzem, panią woźną/panem woźnym, a nawet obsługą szkolnej kuchni i stołówki. Jedni w stopniu mniejszym, inni w większym, częściej lub rzadziej, ale jednak zawsze w którymś momencie planu dnia czy tygodnia mają kontakt z uczniami. Warto pamiętać, aby te relacje były bardzo dobre, aby prezentowane uczniom wzorce i postawy pracowników szkoły, niezależnie od pełnionej przez nich funkcji, były nacechowane pozytywnie. **Budowanie przyjaznego klimatu szkoły, środowiska, w którym uczeń będzie czuł się dobrze, będzie dowartościowany, jego potrzeby zostaną zaspokojone, nie może być ograniczone do pracowni językowej**.

Część wymienionych tu postaci odgrywa bardzo ważną rolę na etapie organizacji czasu i warunków pracy/uczenia się w szkole, część może być odpowiedzialna za proces nauczania i/lub organizację zajęć pozalekcyjnych, część za wsparcie psychopedagogiczne, część za kształtowanie wizerunku szkoły oraz organizację kontekstów nauczania. Każda sfera jest ważna, wszystkie wzajemnie się uzupełniają, a przynajmniej tak powinno być w myśl przedłożonej tu koncepcji.

Sprzyjające warunki nauczania – formalno-prawne, logistyczne, typowo materialne bądź okolicznościowe – mogą tworzyć również osoby i instytucje, które nie uczestniczą bezpośrednio w codziennym życiu szkoły. Do tego grona należy zaliczyć przedstawicieli organów prowadzących daną placówkę oraz przedstawicieli organów pełniących nadzór pedagogiczny nad szkołą, czyli właściwych miejscowo kuratorów oświaty.

Cennego wsparcia mogą również udzielić inni przedstawiciele władz lokalnych, działające na danym obszarze instytucje języków i kultur narodowych, ambasad, pracownicy uczelni wyższych, w szczególności szkół i uniwersyteckich wydziałów neofilologicznych, a także nauczycielskich kolegów języków obcych oraz inne instytucje prowadzące działalność kulturalno-oświatową (miejskie biblioteki, kina, domy kultury, muzea itd.). Szczególną uwagę należy zwrócić w tym kontekście na przedstawicieli wydawnictw edukacyjnych, którzy specjalizują się w przygotowywaniu podręczników i innych materiałów do nauki języków obcych. W przemyślane projekty szkolne mogą również włączyć się inne instytucje o charakterze komercyjnym, np. szkoły języków obcych czy przedstawicielstwa zagranicznych firm, których marki kojarzone są z danym obszarem językowo-kulturowym. Rozwijanie kontekstów edukacyjnych, tak na formalnym, jak pozaformalnym poziomie kształcenia, może również odbywać się przy współudziale i wsparciu liderów środowiska lokalnego lub znanych postaci ze świata mediów,

sportu czy polityki, które z tego właśnie środowiska się wywodzą bądź w inny sposób są z nim powiązane. W końcu istotnej pomocy, być może także inspiracji, należy szukać, nawiązując kontakty z przedstawicielami trzeciego sektora – różnego typu fundacjami i stowarzyszeniami, które działając w oparciu o zasady *non profit*, angażują się w sektorze kulturalno-oświatowym, zwłaszcza na obszarach i w społecznościach dotkniętych problemem defaworyzacji czy wykluczenia społecznego. Wiele dobrego może przynieść w tej materii współpraca z zagranicznymi miastami/szkołami partnerskimi.

1.5.5. Problem defaworyzacji

Defaworyzacja w systemie edukacji może przyjmować wiele postaci. Może funkcjonować w środowisku szkolnym, a nawet w obrębie jednej klasy. Może również być zjawiskiem systemowym i wiązać się z geograficznym, w dużej mierze również infrastrukturalnym, podziałem na „miasto” i „wieś”. Nie będziemy szczegółowo w tym miejscu omawiać pierwszego zagadnienia, gdyż zajmiemy się tym w dalszej części poradnika. Przyjrzymy się natomiast bliżej drugiemu z wymienionych zjawisk.

Obszar defaworyzowany to obszar systemowo obciążony katalogiem różnych niedogodności, jak choćby bezrobocie czy słabo rozwinięta infrastruktura drogowa, teleinformatyczna, kulturalno-oświatowa itd. Obejmuje zazwyczaj tereny wiejskie i miejscowości do 25 tys. mieszkańców, najczęściej oddalone od dużych miast. Z tym typem defaworyzacji wiążą się określone konsekwencje dla nauczania języków obcych. Znaczna odległość od dużych aglomeracji, w których znajdują się biblioteki, ośrodki kultury i szkoły językowe, zmniejsza prawdopodobieństwo kontaktu z tzw. „żywym językiem”. Gorsze niż w miastach wyposażenie szkół, brak finansów na dodatkowe lekcje, mniej intensywne korzystanie z nowoczesnych technologii, a także niższa motywacja do nauki języka obcego również wpływają na słabsze wyniki osiągnięte przez uczniów podczas egzaminów zewnętrznych. Analiza danych Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych wyraźnie wskazuje na dysproporcje w wynikach egzaminów gimnazjalnych z przedmiotu język obcy nowożytny, przy czym, co ciekawe, są one zależne od wybranego na egzaminie języka. Zdający z miast powyżej 100 tys. mieszkańców uzyskali wyższy średni wynik niż zdający z rejonów wiejskich lub miast do 100 tys. mieszkańców, przy czym w przypadku języka niemieckiego różnice te były niewielkie. Odwrotne zjawisko obserwujemy w przypadku egzaminu z języka rosyjskiego, na którym wyższe wyniki uzyskali uczniowie ze szkół wiejskich. Największe różnice w tym zakresie obserwujemy w języku angielskim¹⁴.

Różnice te częściowo potwierdza również Europejskie Badanie Kompetencji Językowych, porównujące poziom znajomości języków obcych wśród europejskich uczniów kończących obowiązkową naukę szkolną. Polskie badanie, przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych, dostarczyło wiedzy na temat osiągnięć piętnastolatków w zakresie dwóch języków – angielskiego i niemieckiego. O ile w drugim badaniu nie zaobserwowano znaczących statystycznie różnic pomiędzy wynikami uczniów, to w przypadku języka angielskiego różnice były dość istotne. Uczniowie mieszkający w miejscowościach powyżej 15 tys. mieszkańców osiągnęli lepsze wyniki w przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz częściowo

¹⁴ Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2013 – Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2013.

rozumienia ze słuchu niż uczniowie mieszkający na wsi. Podobną tendencję zaobserwowano, gdy porównano wyniki uczniów ze szkół zlokalizowanych na obszarach wiejskich i znajdujących się w większych miastach. Na różnice w wynikach wpływ miały również czynniki związane z poziomem wykształcenia rodziców, ich pozycją zawodową oraz zasobami materialnymi, którymi dysponują¹⁵.

Zjawisko defaworyzacji widoczne jest nie tylko na linii miasto-wieś. W przypadku gimnazjów znajdujących się w większych miastach, do których uczęszczają absolwenci szkół podstawowych z obszarów defaworyzowanych, problem dysproporcji w osiągnięciach uczniów widoczny jest również w obrębie jednej szkoły.

Możliwość wyeliminowania czynników negatywnie wpływających na sukcesy językowe uczniów jest ograniczona. Część barier można jednak wyeliminować. Wysokiej jakości bezpłatne materiały dydaktyczne wspomagające pracę nauczycieli, multimedialne zasoby edukacyjne, przynajmniej częściowo eliminujące problem kontaktu z „żywym językiem”, doskonalenie nauczycieli, także w zakresie budowania środowiska wspierającego skuteczną naukę języków to tylko niektóre działania przyczyniające się do zmniejszenia dysproporcji między osiągnięciami uczniów z i spoza obszarów defaworyzowanych.

¹⁵ Europejskie Badanie Kompetencji Językowych, Instytut Badań Edukacyjnych, 2011.

2. Rola motywacji w budowaniu przyjaznego środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków

Motywacja do uczenia się języków obcych jest istotnym elementem w budowaniu przyjaznego środowiska kształcenia, a tym samym podnoszenia efektywności uczenia się i nauczania, m.in. języków obcych. Jest ważna nie tylko z perspektywy ucznia, lecz także z punktu widzenia pracy nauczycielskiej. Na tym etapie rozważań warto skoncentrować się na motywacji tych pierwszych. Jak stwierdza profesor Waldemar Pfeiffer (2001: 108) „**spośród wszystkich osobowościowych – wrodzonych i nabytych – cech ucznia najdonioślejszy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się języka wywiera motywacja. Uczeń silnie motywowany opamiętuje język przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza nawet metoda nauczania okaże się nieskuteczna, jeśli nie spotka się z należywym oddźwiękiem ze strony ucznia. Proces uczenia się wymaga więc gotowości do uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest wzbudzić, podtrzymać na należywym poziomie i w miarę możliwości rozwijać w trakcie całego kursu językowego ów psychiczny stan gotowości [...]**”. W związku z tym ważne, aby tę gotowość umacniać w każdym z uczniów poprzez wzbudzanie pozytywnych emocji, w szczególności takich, jak ciekawość i zainteresowanie. Inicjują one bowiem i w sposób istotny ukierunkowują oraz podtrzymują intelektualną działalność ucznia. Przesądzają tym samym nie tylko o jego chęci uczestniczenia w danej czynności, ćwiczeniu czy zadaniu, lecz także wpływają z korzyścią na funkcjonowanie jego uwagi, zakres percepcji i możliwości przetwarzania informacji, z którymi jest konfrontowany, czy w dalszej kolejności na sprawność zapamiętywania, które to procesy są podstawą uczenia się¹⁶.

Motywacja stanowi wypadkową istnienia i współdziałania wielu bodźców wzbudzających szeroko pojęte zaangażowanie ucznia w proces kształcenia. Należy podkreślić, że oprócz indywidualnych cech osobowości ucznia oraz ściśle ukierunkowanej działalności nauczyciela, istotny wpływ na motywację mają również inne czynniki, takie jak negatywne wzorce lub negatywne postawy środowiska rodzinnego względem działalności szkoły, nauczyciela bądź w ogóle nauczania języków obcych, niesprzyjające warunki nauczania/uczenia się, presja grupy rówieśniczej, **inne dominujące zainteresowania/hobby ucznia.**

Uogólniając, **do najważniejszych motywów**, które przesądzają o zaangażowaniu ucznia w naukę języka obcego bądź o postawie jego wycofania i bierności, **zalicza się**¹⁷:

- **motyw bezpieczeństwa** (szczególnie ważny dla uczniów nieśmiałych, załękniionych, o niskiej samoocenie);
- **motyw uznania** (przez rodziców/opiekunów, nauczyciela, rówieśników);
- **motyw osiągnięć** (samorealizacji i sukcesu);
- **motywy materialne** (wymierne korzyści);
- **motyw użyteczności** (w tym komunikacyjny);
- **motyw obowiązku** (wzbudzony wewnętrznie lub wymuszony zewnętrznie);

¹⁶ Por. Reykowski 1992; Dörnyei 2001; Spitzer 2007; Brophy 2012; Żylińska 2013.

¹⁷ Por. Pfeiffer 2001: 112-113; Komorowska 2002: 97; Szalek 2004: 58.

- **motywy poznawcze** (dot. potrzeby zdobywania nowej wiedzy i kompetencji);
- **motywy o charakterze integracyjnym** (dot. fascynacji obcym językiem i kulturą i dążenia do integracji z reprezentującą je społecznością).

Mówiąc o budowaniu przyjaznego środowiska kształcenia, należy pamiętać, aby powyższe czynniki motywacyjne (motywatory) aktywować możliwie często i – o ile to możliwe – w sposób sprzężony, czyli zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i w środowisku rodzinnym. Warto przy tym pamiętać, że poziom motywacji ucznia do nauki języka obcego jest uwarunkowany także poziomem jego własnej świadomości na temat szerokiej gamy możliwości i korzyści, z którymi mogą się wiązać aktywny udział w kursie językowym i stały rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

2.1. Czynniki sprzyjające rozwijaniu motywacji

Indywidualizacja nauczania oznacza dostosowywanie treści, metod i środków nauczania do indywidualnych zdolności, umiejętności oraz zainteresowań uczniów. Jest specyficzną formą kształcenia, która pozwala na różnicowanie procesu uczenia się w taki sposób, aby sprzyjał on maksymalizowaniu szans rozwojowych ucznia. Planując, organizując, a w końcu podejmując działalność dydaktyczno-wychowawczą, nauczyciel powinien uwzględniać psychologiczne, tj. leżące po stronie ucznia, uwarunkowania procesów uczenia się i nauczania, m.in. jego: zdolności i uzdolnienia, poziom inteligencji, style poznawcze, temperament, motywację, zainteresowania, aspiracje, ogólną sprawność psychomotoryczną czy poziom deficytów. Indywidualizacji nauczania sprzyja różnicowanie przez nauczyciela celów i zakresu treści kształcenia, tempa, czasu, form oraz miejsc uczenia się/nauczania, jak również stosowanie metod aktywizujących (por. Milerski, Śliwerski 2000: 84-85).

Praktyka pokazuje, że indywidualizacji sprzyjają czas i dogodne miejsce wraz z bogatym zapleczem logistycznym umożliwiającym dostosowanie warunków kształcenia do potrzeb ucznia, który w tym procesie winien mieć status aktywnego podmiotu (por. Lewowicki 1997: 251-256; Sajdak 2003: 298-306)¹⁸.

Podmiotowość ucznia ma ścisły związek z jego cechami osobowościowymi, jednocześnie jest uwarunkowana przez otoczenie zewnętrzne – w przypadku nauki formalnej w największym stopniu przez nauczyciela. Do atrybutów podmiotowości należy zaliczyć przede wszystkim: własną tożsamość, świadomość własnych potrzeb i możliwości, autonomię, sprawstwo, wpływanie na działania swoje oraz innych ludzi, a także ponoszenie odpowiedzialności za skutki tych działań. Doświadczenie podmiotowości jest zatem warunkiem koniecznym, aby można było mówić o nauczaniu i wychowywaniu jako procesach zindywidualizowanych, ukierunkowanych na zaspokojenie szeroko rozumianych potrzeb ucznia, które jednak jednoznacznie należy utożsamiać z jego dążeniem do samorealizacji. Upodmiotowienie nauczania jest więc uznaniem przez nauczyciela oraz innych pracowników szkoły podmiotowości

¹⁸ Nauczanie indywidualne jest najwyższą z możliwych form indywidualizacji. Z perspektywy efektywności kształcenia językowego wydaje się ono też najbardziej korzystne. Należy jednak pamiętać, że nie jest ono w stanie wypełnić luki społecznej, którą napotyka uczeń wykluczony czy też wyrwany ze środowiska szkolnego i zmuszony do pobierania nauki w domu.

ucznia – jego praw do realizacji siebie w warunkach szkolnego nauczania ze wszystkimi tego konsekwencjami (por. Puślecki 2005: 317-338).

Uznanie powyższej zasady wbrew pozorom nie jest wcale łatwe, szczególnie w sytuacji, kiedy nauczycielowi przychodzi pracować z najmłodszymi uczniami, którzy ze względu na etap rozwoju, w którym się znajdują, nie są jeszcze w pełni psychicznie uformowani. Poziom ich wiedzy o świecie, przygotowania do życia, zdolność antycypowania czy inne cechy i kompetencje nie są na tyle rozwinięte, aby powierzyć im szczególnie odpowiedzialne role, aby w pełni uznać ich racje, obarczać ich odpowiedzialnością za działania. Podobne wątpliwości mogą mieć ci nauczyciele, którzy w swojej klasie mają uczniów niesamodzielných, załęknionych, z deficytami, niezdyscyplinowanych czy wręcz agresywnych (fizycznie i/lub słownie). Obawy i wątpliwości rodzące się w takich sytuacjach nie są niczym niezwykłym i są jak najbardziej uzasadnione. Aby je rozwiązać, trzeba wyjaśnić, że proces kształcenia cechuje wielopodmiotowość. **Obok ucznia istotne role odgrywają jeszcze nauczyciel(e) i szkoła jako instytucja. Są też inni uczniowie i rodzice/opiekunowie prawni uczniów. Wszyscy oni powinni się realizować w wymiarze podmiotowym – na miarę swoich potrzeb, możliwości, ale i uprawnień, tak umownych, jak określonych w stosownych aktach normatywnych czy regulaminach, np. w statucie szkoły czy regulaminie uczniowskim.** Ich celem, poza własnymi potrzebami, powinien być właśnie wszechstronny rozwój ucznia/dziecka. Z kolei ich pełnomocność, rozumiana jako prawo do manifestowania własnej podmiotowości i angażowania się w jego edukację, musi się opierać na zasadach współpracy, kooperacji, wzajemnej pomocy¹⁹.

Wracając myślą do podmiotowości uczniów, warto więc dopowiedzieć, że w ramach tej wielopodmiotowej współpracy, zyskują oni możliwość własnego samorozwoju. Tym samym coraz większy staje się ich udział w procesach decyzyjnych. Wzrasta też odpowiedzialność za podejmowane, coraz bardziej złożone działania – z zastrzeżeniem, że są na to gotowi i tego pragną. Jeżeli tak jest, dzieje się to stopniowo, z uwzględnieniem prawnych i etycznych zasad bezpieczeństwa. Podstawą sukcesu jest dialog.

„Wychowawca, nauczyciel czy terapeuta nie powinien w relacji z uczniem przyjmować postawy wszystkowiedzącego eksperta, narzucającego mu, co powinien robić, jakim ma być i w jakim kierunku się zmieniać. Powinien on natomiast ujawniać określone postawy i uczucia, które uczeń może łatwo odczytywać, że płyną one z autentycznych nastawień facilitatora²⁰. Najistotniejsze z tych postaw to wrażliwe, empatyczne traktowanie uczuć i oczekiwań ucznia, ciepło, całkowite uznawanie jego osoby oraz indywidualna autentyczność nauczyciela. Tylko w takiej atmosferze uczeń ma duże szanse i sprzyjające warunki, by podejmować wartościowe i w dużym stopniu autonomiczne decyzje o swoim zachowaniu i jego modyfikacji [...]” (Sikorski 2005: 454).

Upodmiotowienie ucznia w procesie jego kształcenia i wychowania oznacza zatem ukazywanie mu jego możliwości, a jednocześnie udzielanie pomocy w kreowaniu i wyrażaniu siebie. Oznacza także wspieranie go w zmaganiach z trudnościami zewnętrznymi, które napotyka, a z którymi nie jest w stanie sobie poradzić. Tym celom pośrednio służy wdrażanie ucznia do autonomii w uczeniu się bądź w ogóle do funkcjonowania w środowisku szkolnym.

¹⁹ Por. Kukołowicz 1996; Misiólek 2002; Popławska 2009; Niemiec, Popławska 2009; Szluz, Walz 2011.

²⁰ Inaczej: mediatora.

Trzeba jednak podkreślić – co zresztą koresponduje z powyższymi stwierdzeniami – że **autonomia, rozumiana jako stałe cechy, jak: samodzielność, niezależność czy samowystarczalność, nie oddaje w pełni istoty autonomii w uczeniu się języków obcych** (prawdopodobnie innych przedmiotów również). **O autonomii ucznia** – w ujęciu relacyjnym, bo to ujęcie wydaje się najbardziej odpowiednie – **można mówić dopiero wtedy, gdy będzie on posiadał:**

1. **określone kompetencje** – inaczej: potencjał do działania;
2. **doświadczenie**, przesądzające o umiejętności zastosowania tych kompetencji w praktyce;
3. **ukierunkowaną na cel motywację**, a więc będzie skłonny podjąć działanie;
4. **świadomość/postawę autonomiczną**, czyli indywidualną strategię działania o charakterze sprzęgającym powyższe konstrukty bądź to w procesie komunikacji bądź uczenia się (Wilczyńska 2011: 53).

Trudno też mówić o wyizolowaniu społecznym ucznia, a więc o jego całkowitym oderwaniu się od wpływów środowiska. Z tego wynika, że **poziom autonomii jest indywidualną właściwością ucznia, jest różny na poszczególnych etapach kształcenia i może wzrastać, choć wcale nie musi, gdyż warunkuje go również sprzyjające bądź niesprzyjające środowisko** – w szczególności nauczyciel(e) i rodzice/opiekunowie ucznia²¹.

2.2. Metody pracy wspierające budowanie przyjaznego środowiska

Nauczanie wielozmysłowe (multisensoryczne) – także polisensoryczne lub wielokanałowe – nauczanie, które angażuje wszystkie zmysły i kanały percepcji uczniów. Polega na wykorzystywaniu przez nauczyciela zróżnicowanych metod, strategii, materiałów i kontekstów nauczania w taki sposób, aby na ucznia, symultanicznie bądź w zbliżonym czasie, oddziaływały bodźce wizualne, foniczne i kinestetyczne, a jeżeli jest to możliwe, także smakowe i zapachowe²². Ważnym elementem nauczania multisensorycznego są aktywność ruchowa i zaangażowanie uczniów. Różnicowanie czy też kumulowanie bodźców powinny mieć miejsce w każdej fazie lekcji: w czasie prezentacji/percepcji materiału, w czasie jego opracowywania, zapamiętywania i utrwalania oraz na etapie przypominania i autoprezentacji. Angażowanie wszystkich zmysłów staje się jednocześnie szansą na rewalidację kanałów percepcyjnych obciążonych dysfunkcją²³.

Dopełnieniem nauczania multisensorycznego jest **korelacja międzyprzedmiotowa**.

„Korelacja w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów, a więc np. wyprzedzanie lub zbieżność pewnych tematów, [...] współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów. Taka korelacja sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy [...]” (Okoń 2007: 192–193).

²¹ Więcej szczegółów na temat autonomii, zwłaszcza w uczeniu się języków obcych: Wilczyńska 1999; Pawlak 2011, a także w numerze specjalnym czasopisma „Języki Obce w Szkole” pt. *O autonomii* (Nr 6/2008).

²² Warto nadmienić, że współczesna nauka, poza pięcioma podstawowymi zmysłami człowieka: wzrokiem, słuchem, dotykiem, węchem i smakiem, wyróżnia jeszcze przynajmniej cztery zmysły: temperatury, równowagi, kinestetyczny (inaczej: świadomości ciała), a także zmysł bólu (por. Lloyd, Mitchinson 2008).

²³ Por. Badura-Strzelczyk 1998; Bernacka 2001; Iluk 2006; Krajewska 2009; Taraszkiewicz, Karpa 2010; Futyma 2012.

Korelacja międzyprzedmiotowa w nauczaniu pozwala zatem na intensyfikację oddziaływań na ucznia nie tyle za pośrednictwem różnych bodźców, choć to również, ile poprzez reorganizację nauczania w taki sposób, aby wykorzystać w procesie dydaktycznym współzależności treściowe cechujące z pozoru różne przedmioty. I choć zniesienie granic między przedmiotami wydaje się niekiedy trudne, w systemie edukacji formalnej nawet bardzo trudne, to nagminne pomijanie występujących między nimi więzi jest nieuzasadnione z punktu widzenia budowania sprzyjającego środowiska kształcenia (por. Kulpa 1997: 290-291). Dlatego też strategia ta powinna odgrywać ważną rolę w praktyce szkolnej, tak w ramach indywidualnej działalności nauczycielskiej, jak i przy współpracy nauczycieli różnych przedmiotów. Rozległy zakres tematyczny kształcenia obcojęzycznego sprawia, że nauczyciele języków obcych mogą czuć się w tym przypadku uprzywilejowani, gdyż możliwości wkraczania przez nich (wraz z uczniami) na obszary innych przedmiotów, w inne sfery działalności szkoły, a nawet wychodzenia poza jej mury, są niemal nieograniczone.

Nauczanie wielozmysłowe i międzyprzedmiotową korelację treści często kojarzy się z indywidualizacją kształcenia. Są to jednak pojęcia opisujące zupełnie różne działania. Nie zmienia to oczywiście faktu, że wspólnym ich mianownikiem jest przyświecający im cel – szeroko pojęte podniesienie efektywności nauczania/uczenia się, nie tylko przez optymalizację funkcjonowania aparatu poznawczego danego ucznia, lecz także poprzez uczynienie tych procesów po prostu bardziej przyjaznymi, atrakcyjnymi, co zresztą, jak już wspomniano, również jest ze sobą powiązane.

Z całą pewnością są to techniki wpisujące się w założenia koncepcji kształcenia wielostronnego, zmierzającego do harmonijnego rozwoju ucznia w jego intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej sferze działalności. Koncepcja ta zakłada, że nie ma jednej możliwej i zawsze skutecznej metody uczenia się.

Uczenie się, a tym samym i nauczanie, winno mieć charakter wielostronny i odbywać się poprzez:

1) **poznanie** – wówczas odpowiada mu informacyjna strategia kształcenia; 2) **odkrywanie** – wtedy mówimy o kształceniu problemowym; 3) **przeżywanie** – kształcenie opiera się wówczas na emocjach; 4) **działanie** – któremu odpowiada operacyjna strategia kształcenia (por. Okoń 1998: 191 i n.; Polak 2003: 932-935).

Co istotne, ta wielostronność „odnosi się zarówno do rodzajów aktywności i zdolności wspomaganych w procesie edukacji, jak i doboru treści i materiałów dydaktycznych, metod i organizacji nauczania oraz związku teorii z praktyką” (Milerski, Śliwowski 2000: 107).

3. Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach

„Przyswojenie języka obcego w warunkach szkolnych to proces wieloletniej, systematycznej, metodycznie i organizacyjnie dobrze zaprogramowanej nauki. [...] W praktyce stwierdzić można różne akcentowanie poszczególnych czynników efektywności. I tak istnieją opinie, że jedynie pilność, wytrwałość i elastyczność uczniów, a także oczywiście ich motywacja, zapewnić mogą końcowy sukces. Inni twierdzą, że najważniejszą rolę spełnia nauczyciel odpowiedzialny za organizację i przebieg procesów nauczania i uczenia się. Nie brak zwolenników opinii, że decydujący wpływ na sukces nauczania mają przede wszystkim dobre warunki łącznie z dobrymi materiałami nauczania. Zauważyć trzeba, że wszystkie te opinie mają swoje racje i uzasadnienie. Nietrudno jednak o konsens, jeśli stwierdzą, że **na końcowy sukces w procesie nauczania i uczenia się języka obcego wpływ mają wszystkie zaangażowane w tym procesie czynniki” (Pfeiffer 2001: 98).**

Biorąc powyższe pod uwagę, należy zatem podkreślić, że przedłożona tu koncepcja budowania przyjaznego środowiska kształcenia obcojęzycznego i wszelkie zaproponowane w niej działania – dotyczące przecież nie tylko nauczycieli języków obcych – są ważnym, lecz nie jedynym, elementem, który należy uwzględnić w publicznym systemie kształcenia.

3.1. Poziom wstępnych działań organizacyjnych

Wstępne działania organizacyjne, poczynając od utworzenia szkoły i jej wyposażenia, przez dobór kadry pedagogicznej i innych pracowników, ustanowienie planu nauczania, na stworzeniu ram organizacyjnych tego procesu kończąc, podejmowane są przez organ prowadzący oraz przede wszystkim dyrektora szkoły. Organy te często działają jednak na wniosek bądź po uzyskaniu opinii i/lub akceptacji pozostałych obligatoryjnych organów szkoły – zawsze na podstawie obowiązujących aktów normatywnych²⁴.

Czytelnik jest zapewne świadom swoich praw i obowiązków, które wynikają z zajmowanego przezeń stanowiska bądź pełnionej funkcji w szeroko pojętym systemie oświatowym, w szczególności gdy reprezentuje jeden z powyższych organów. Dlatego też dalsze uwagi będą ukierunkowane nie tyle na analizę, ile raczej na konkretne działania czy sfery problemowe. W kontekście tematu rozważań można bowiem uznać zasadę, że **budowanie przyjaznego środowiska kształcenia jest celem szczególnym, do którego powinni dążyć wszyscy bez wyjątku.**

²⁴ Kwestie te szczegółowo reguluje *Ustawa o Systemie Oświaty* oraz *Ustawa Karta Nauczyciela*. Dodatkowy komentarz na ten temat można znaleźć np.: Śliwowski 2002; Gawroński, Stefan 2006; Kurzyńska-Chmiel 2009; Mencil 2009; Pery 2012; Celuch 2012; Levitas 2012; Herbst 2012, a także w szeregu innych publikacji udostępnianych nieodpłatnie na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji, które zostały przygotowane w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”.

3.1.1. Zasada kontynuacji, kompetencyjna selekcja i liczebność grup uczniowskich

Aby można było mówić o sprzyjającym środowisku kształcenia obcojęzycznego, proces ten powinien być stabilny, jego cele jasno zdefiniowane, a formuła optymalna. Oznacza to m.in., **iz kurs raz rozpoczęty – niezależnie od wybranego języka, będącego przedmiotem nauczania – powinien być konsekwentnie kontynuowany w etapach szkolnej edukacji**, z uwzględnieniem wyjściowego poziomu kompetencyjnego ucznia oraz, o ile to możliwe, tzw. kompetencji przejściowych.

Konieczne jest oszacowanie dotychczasowej wiedzy, kompetencji i doświadczeń uczniów. Tym bardziej że coraz częściej może się zdarzać, iz nawet uczeń rozpoczynający naukę w szkole będzie już dysponować określonym zbiorem słów i środków językowych, a niekiedy i doświadczeń językowo-kulturowych, które wzbogacał w okresie przedszkolnym. Warto podkreślić, że nie zawsze dotyczy to kompetencji angielskojęzycznej. W organizacji kształcenia starszych uczniów przydatne do tego celu mogą być wykazana na świadectwie historia edukacji ucznia, w tym wyniki jego egzaminu gimnazjalnego, a od roku 2015 także egzaminu dla szóstoklasistów, a ponadto szereg testów kompetencyjnych, zapisy w portfolio językowym ucznia oraz informacje uzyskane od samych uczniów i ich rodziców/opiekunów drogą ankietowania lub poprzez indywidualne rozmowy. Natomiast **trudno zastosować typowe testy wobec uczniów w młodszym wieku szkolnym. W tym przypadku podstawowym źródłem wiedzy o uczniu i jego kompetencjach powinna być wnikliwa, rozłożona w czasie obserwacja prowadzona przez nauczyciela, powiązana z osobistym kontaktem i testowaniem werbalnym**. Nie jest jednak bez znaczenia rozszerzenie źródła poznania o dane uzyskane od rodziców/opiekunów uczniów – te także mogą być zebrane drogą ankietowania lub podczas indywidualnych rozmów. Warto sięgnąć również do portfolio językowego, jeżeli uczeń takie portfolio prowadził.

Powyższe uwagi prowadzą w prostej linii do kwestii kompetencyjnej selekcji, która przynajmniej z punktu widzenia teorii glottodydaktycznych, powinna być prowadzona w celu podniesienia efektywności nauczania/uczenia się języka obcego. Ważną rolę należy przypisać w tym względzie nie tylko rozpoznaniu kompetencji ucznia, lecz także wyznaczeniu mu realnych celów, adekwatnych do jego potencjału. Osiąganiu tych celów będzie służyło nauczanie/uczenie się w środowisku stymulującym, a więc wśród uczniów o zbliżonym lub wyższym poziomie kompetencji komunikacyjnych w danym języku obcym. Podział uczniów ze względu na poziom kompetencji jest wręcz konieczny, aby można było mówić o wyraźnej progresji w nauczaniu/uczeniu się wszystkich uczniów.

Typowanie uczniów pod względem osiągniętego poziomu biegłości językowej ma ponadto tę dobrą stronę, że w znaczący sposób ułatwia nauczycielowi odwoływanie się do zasady indywidualizacji w nauczaniu języka, bo choć w dalszym ciągu podczas zajęć będzie się spotykał z heteronomią grupy, to przynajmniej pod względem kompetencyjnym różnice te zostaną ograniczone do minimum. Tym samym łatwiejsze stanie się nie tylko realizowanie poszczególnych treści – sposoby ich realizacji są przecież uwarunkowane właściwościami grupy – także kontrolowanie postępów w nauce, ocenianie, a nawet motywowanie będą znacznie uproszczone, gdyż i w tym przypadku rodzaj narzędzi diagnostycznych czy skala wymagań będą zbliżone. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że taki **selekcyjny podział**

najlepiej sprawdza się na zewnętrznych, a więc pozaszkolnych, kursach językowych. Uczniowie/kursanci zazwyczaj nie znają się i nie wchodzą ze sobą w bliskie interakcje poza czasem spędzonym na kursie. W codziennym życiu szkoły ocena tej formy indywidualizacji staje się dużo bardziej zawiła, zwłaszcza wtedy, gdy podział na grupy zaawansowania nie następuje według prostego klucza: „rozpoczynający naukę” vs „kontynuujący naukę”, lecz jest realizowany w grupie uczniów tej samej klasy, którzy posiadają już pewne kompetencje komunikacyjne w danym języku obcym.

Wychodząc naprzeciw potrzebom dyrektorów szkół i prowadzących je organów, przede wszystkim ekonomicznym, a w ślad za tym kadrowym, ustawodawca dopuszcza różne modele podziału na grupy zaawansowania w szkole publicznej, na co już zwracano uwagę. **Ze względu na szczególną wartość utrzymujących się głębokich relacji między uczniami jednej klasy i większe możliwości angażowania ich we wspólne projekty poza czasem zajęć obowiązkowych najkorzystniejszym rozwiązaniem wydaje się podział wewnątrzklasowy dokonywany na podstawie wspomnianego kryterium: „rozpoczynający naukę” i „kontynuujący naukę”. Głębszy podział, dokonywany w strukturach jednej klasy ze względu na różnice kompetencyjne wcześniej uczących się, nie jest zalecany.** Jest bowiem zdecydowanie kontrowersyjny wobec postulatów nawołujących do wyrównywania szans edukacyjnych oraz edukacji włączającej. **Jeżeli zatem decydować się na przydzielanie uczniów do grup nauczania nie tyle na podstawie kryterium kontynuacji, ile na podstawie ich rzeczywistych kompetencji z zakresu języka, którego już się uczyli, warto rozważyć utworzenie międzyoddziałowej grupy nauczania – zwłaszcza jeśli do takiej grupy mieliby należeć uczniowie językowo wybitnie uzdolnieni.**

Niezależnie od przyjętego rozwiązania, z podziału na grupy zaawansowania powinno wynikać ograniczenie liczebności uczniów w grupie nauczania. Liczebność tę należy ograniczyć nawet wówczas, gdy klasa, co wyjątkowe, jest jednorodna pod względem kompetencyjnym. **Z perspektywy działalności dydaktyczno-wychowawczej za optymalne rozwiązanie należałoby uznać tworzenie ośmio-, dwunastoosobowych grup uczniowskich.** Taki stan osobowy pozwala indywidualizować nauczanie, a jednocześnie umożliwia pracę w parach i grupach. W wyniku ograniczenia liczby uczniów praktycznie wszyscy w grupie mogą zaistnieć językowo, zaprezentować siebie, przełamać jakże często występującą, w szczególności u uczniów starszych, komunikacyjną barierę. Dzięki temu łatwiejsza staje się też organizacja projektów edukacyjnych, które niejednokrotnie wymagają dostępu do różnego typu sprzętów i urządzeń czy choćby sprawnego przemieszczania się poza klasopracownią lub poza terenem szkoły, również publicznymi środkami transportu. Tym samym **mniejsze grupy podnoszą komfort pracy nauczyciela i uczniów, służą intensyfikacji podejmowanych działań, jak również, pośrednio, przyczyniają się do zwiększenia bezpieczeństwa i dyscypliny.** Grupa licząca dwudziestu czterech uczniów, a więc mieszcząca się w planowym limicie ustanowionym rozporządzeniem, jest stanowczo zbyt liczna, aby można było mówić o sprzyjającym kontekście kształcenia.

3.1.2. Dobór kadry

Tak jak organ prowadzący szkołę podejmuje decyzję o zatrudnieniu jakiejś osoby na stanowisku dyrektora tej szkoły, tak też dyrektor staje się decydem w kwestii doboru członków kadry dydaktycznej oraz pracowników administracyjnych szkoły.

Nie wnikając początkowo w kwalifikacje i zakresy kompetencyjne osób zatrudnionych w szkole, zarówno pracowników pedagogicznych, jak i administracyjnych, istotne jest, żeby kadre dobierać w taki sposób, aby jej postawa względem języków obcych i obcych kultur była przyjazna. Ważne jest również, aby pracownicy szkoły wykazywali gotowość do współpracy, a nawet z uczniami, choć w tym przypadku chodzi nie tyle o określony w umowie zakres obowiązków, ile o nieobjęte formalnymi zapisami postawy i sposób bycia: **otwartość, uczynność, skłonność do pomocy i współdziałania, wyrozumiałość, cierpliwość, tolerancja, innowacyjność, przychylność, poczucie humoru, przyjazne usposobienie itd.** Są to bowiem cechy, które niewątpliwie podnoszą jakość obsługi w zakresie pełnionych przez nich funkcji, pozytywnie wpływają na atmosferę panującą w szkole, wspierają pozytywne doznania uczniów i, co ważne, mogą okazać się nieprzecenione na etapie różnego typu projektów realizowanych na poziomie kształcenia pozaformalnego, w które jak zostanie dalej wykazane, warto włączać całą kadre szkolną.

Ponadto należy podkreślić, że dużo bardziej sprzyja budowaniu przyjaznego środowiska kształcenia kadra zatrudniona na pełen etat – w pełni zaangażowana do typowo lekcyjnych, jak pozalekcyjnych zajęć dydaktycznych, wychowawczych, projektowych, kulturalno-oświatowych aniżeli taka, jaka w szkole bywa niemal okazjonalnie. Z przyczyn oczywistych – głównie czasowych i logistycznych, ale i wynikających ze słabnącej więzi z placówką – przedstawiciele drugiej grupy nie są w stanie bądź po prostu nie chcą być innowacyjni.

Jednak w pierwszej kolejności, podejmując decyzję o zatrudnieniu nauczyciela języka obcego, dyrektor szkoły powinien zweryfikować zawodowe kwalifikacje kandydata. Te, jak już powiedziano, zostały jednoznacznie określone w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz.U. nr 50 z 2009 r., poz. 400 z późn. zm.). Podobnie jak w przypadku celów nauczania, tak i w tym uwagę zwraca zasada kumulatywności wymagań²⁵.

Kwalifikacje do nauczania języków obcych w szkołach podstawowych i gimnazjach posiada osoba, która ukończyła:

1. studia magisterskie na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studia wyższe w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język obcy nauczany w kolegium, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub

²⁵ Przedstawiony w dalszej części zakres kwalifikacji wymaganych od nauczyciela języka obcego na danym szczeblu kształcenia dotyczy warunków jego zatrudnienia w szkole ogólnodostępnej.

2. studia pierwszego stopnia:
3. na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
4. w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
5. nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu, lub
6. studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i legitymuje się:
7. świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub
8. świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

Kwalifikacje do nauczania języków obcych w szkołach podstawowych posiada również osoba, która:

1. ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w dowolnej specjalności oraz legitymuje się:
2. świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia I lub II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub
3. świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
4. legitymuje się świadectwem dojrzałości i świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia I lub II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia.

Kwalifikacje do nauczania języków obcych w klasach I–III szkół podstawowych posiada ponadto osoba, która ma kwalifikacje do pracy w przedszkolach lub klasach I–III szkół podstawowych, czyli ukończyła:

1. studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
2. studia magisterskie na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
3. studia magisterskie na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w pkt. 1 i 2 i studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
4. studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
5. studia pierwszego stopnia na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub

6. studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczonym przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
7. studia pierwszego stopnia na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
8. studia wyższe na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w pkt. 6 i 7, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
9. zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom, lub
10. zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż wymieniona w pkt. 9, a ponadto ukończyła kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, lub
11. studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, lub
12. zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym,

a ponadto legitymuje się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, i która ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego.

3.2. Poziom wsparcia logistycznego

„Bezspornie widoczną cechą przestrzeni szkoły jest trwające w niej zmaganie pomiędzy miejscami, w których przybiera ona cechy publiczne, i takimi, w których dominuje prywatność i/lub intymność. Nie wszystkie placówki są pod tym względem jednakowe. Nie wszędzie przestrzeń publiczna niemal całkowicie wyparła prywatność. Relacje te mają charakter zmagania między gospodarzami szkoły, którymi są nauczyciele i aspirującymi do tej roli uczniami. To, jak bardzo szkoły mogą się od siebie różnić klimatem, zależy właśnie od relacji pomiędzy publicznością a prywatnością wypełniającymi ich przestrzeń. To zaś bezpośrednio jest uzależnione od niewypowiedzianej najczęściej, ale czytelnej opinii o uczniach, a szerzej o ich środowisku (rodzinie, grupie rówieśniczej, osiedlu). **Konstrukcja przestrzeni może stanowić tamę lub bramę dla wartości wnoszonych przez uczniów z zewnątrz [...]**” (Nalaskowski 2002: 81).

Proces kształtowania środowiska przyjaznego uczniom i nauczycielom, gdyż oni przecież znajdują się w samym centrum tego, co nazywamy uczeniem się i nauczaniem,

wymaga uwzględnienia różnych potrzeb, ale i różnych możliwości adaptacyjnych każdej z tych grup/osób. Logistyczne zaplecze szkoły powinno wynikać z konsensusu i zapewniać komfort zarówno jednym, jak i drugim. Chodzi tu nie tylko o zasoby materiałowe, mnogość urządzeń dydaktycznych i bogactwo innych sprzętów, choć te są niewątpliwie ważne, lecz przede wszystkim o aranżację szkolnej przestrzeni, w której winno znaleźć się miejsce na działania typowo formalne i na aktywność wolną od szkolnego formalizmu, na pracę i na relaks, a może na jedno i drugie. Gospodarzami, a więc także kreatorami tej przestrzeni, wspólnie i na miarę swoich możliwości, powinni być nauczyciele oraz uczniowie, stąd **metafora „otwartej bramy” wydaje się bardziej adekwatna. Bowiem przyjazne środowisko to takie, w jakim czujemy się dobrze, jesteśmy akceptowani, możemy wyrażać siebie, realizować swoje koncepcje, zaspokajając swoje potrzeby. To także środowisko, w którym poczucie obowiązku i motywacja do uczenia się są naturalną konsekwencją zewnętrznego wsparcia, pozytywnych emocji, jasno sprecyzowanych i realnych celów, świadomych przemyśleń i w dużej mierze wolnych wyborów.**

Jeżeli ów obowiązek i rodząca się w jego poczuciu aktywność ucznia są kształtowane na podstawie negatywnych doznań, poprzez przymus, pod wpływem lęku i nadmiernej presji, trudno wówczas mówić o przyjaznym środowisku kształcenia. W takiej sytuacji wartości te – obowiązek i motywacja, jakże ważne na poziomie edukacji formalnej – stają się niestabilne, mało efektywne, a niekiedy wręcz pozorne. **Budowanie sztucznej „tamy”, mającej na celu powstrzymanie podmiotowej aktywności, tak uczniów, jak i nauczycieli, czyni więc szkolną przestrzeń mniej przyjazną.** Zamiast wzbudzać satysfakcję ze zdobywania wiedzy, z własnego rozwoju, z dobrze wykonanego zadania i ze współpracy, stwarza poczucie przykrego obowiązku, wyobcowania, emocjonalnego dyskomfortu, być może nawet wycofania – uczuć, które jak już wcześniej wspomniano, nie sprzyjają uczeniu się. Nie mogą zatem sprzyjać również nauczaniu. Dotyczy to całościowo postrzeganej działalności uczniów i nauczycieli, odnosi się więc i do kształcenia obcojęzycznego. Organ prowadzący, a w szczególności dyrektor, powinni być świadomi tych zależności.

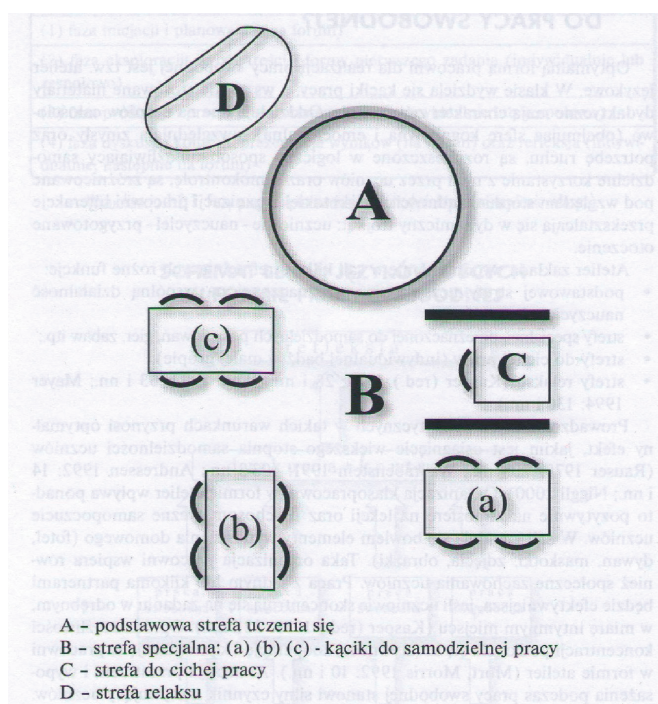
3.2.1. Wyposażenie pracowni językowej

Ukierunkowując dalsze rozważania na aspekt nauczania języków obcych, **trzeba wyraźnie zaakcentować potrzebę utworzenia w szkole specjalistycznej pracowni, którą najprościej jest nazwać pracownią językową.** Ścisłej rzecz ujmując, pracownią językową winien dysponować każdy nauczyciel języka obcego. Chodzi tu oczywiście o zróżnicowanie nie tyle osobowe, ile przedmiotowe. To bowiem centralne miejsce, w którym będzie realizowany formalny, a po części także pozaformalny proces kształcenia, i to właśnie w tym miejscu powinna rozpoczynać się przygoda ucznia z językiem obcym i obcą kulturą. A że **każdy język i każda kultura mają swoją specyfikę**, warto w szkole przygotować miejsce/miejsca, gdzie uczniowie, a także ich rodzice/opiekunowie, będą mogli ich doświadczyć.

Podstawową właściwością pracowni językowej są jej specjalistyczne wyposażenie oraz charakterystyczny wystrój. I jedno, i drugie ma wspomagać proces kształcenia, lecz również intrygować, stymulować, zaciekawiać. Wspomniane różnice – faktograficzne,

kulturowe i przede wszystkim przedmiotowe (inaczej: wynikające z odmienności języków) – przesądają o konieczności zgromadzenia tak specyficznych materiałów i środków nauczania w odrębnej przestrzeni, zapewniającej łatwy do nich dostęp, możliwość stałej aktualizacji, stwarzającej sprzyjający klimat do ich użycia. Co istotne, aranżacja pracowni językowej, poza wyposażeniem jej w stosowne pomoce, o czym dalej, nie może nie uwzględniać indywidualnych potrzeb uczniów, a więc i potrzeby indywidualizacji ich nauki. Nie może również pomijać podstawowych zasad ergonomii i bezpieczeństwa. Pod tymi hasłami kryją się: wystarczająca ilość wolnej przestrzeni, dbałość o dobry stan techniczny mebli i ich właściwy dobór do stadium rozwojowego uczniów, eliminowanie ostrych krawędzi, właściwe doświetlenie pomieszczenia, ciepłe i jasne barwy wnętrza, stała, przyjazna temperatura, wilgotność powietrza itd. Są to kwestie niezwykle ważne. Stanowią fundament dobrego klimatu pracowni i lekcji.

Uznając za niezbędne, niezależnie od grupy wiekowej, przełamywanie bariery formalizmu i odwoływanie się w czasie lekcji języka obcego również do form pracy swobodnej (sterowanej lub niepodlegającej kontroli nauczyciela) czy do różnicowania nie tylko charakteru zadań, lecz także stopnia ich trudności, **warto zatem zaaranżować pracownię językową w taki sposób, aby wydzielić w jej obrębie co najmniej kilka sfer aktywności. Godną uwagi propozycją takiej aranżacji jest formuła „językowego atelier”**, gdzie wyróżnia się: **A** – podstawową strefę uczenia się, **B** – strefę specjalną, w której są zlokalizowane kąćki do pracy samodzielnej bądź pracy w parach lub mniejszych grupach (**a**, **b**, **c**), **C** – strefę pracy cichej oraz **D** – strefę relaksu (por. Schemat 5.).



Schemat 5. Aranżacja pracowni języków obcych w formie atelier (Karpeta-Peć 2008: 18).

Sposób aranżacji wnętrza pracowni językowej, nawet jeśli inny niż zaproponowany powyżej, z jednej strony powinien wspierać procesy komunikacyjne, z drugiej powinien zapewniać dobre warunki do pracy własnej ucznia, ewentualnie jego indywidualnej współpracy

z nauczycielem – a więc i niwelować szумы komunikacyjne powstające np. podczas pracy grupowej. Jednocześnie należy uwzględnić tu miejsce dla realizacji typowo frontalnych metod nauczania obejmujących całą grupę uczniów. Jednak **niezależnie od aranżacji wnętrza – to może być dostosowywane metodą prób i błędów, aż do uzyskania zadowalającego efektu – pracownię językową należy zaopatrzyć w różnego typu środki i materiały nauczania, w tym wspomagające je urządzenia. Należą do nich:**

- różnego typu tablice do pisania – zalecana tablica typu *flipchart* oraz tablica interaktywna;
- tablice i gabloty służące do prezentacji materiału tematycznego/prac uczniowskich (np. korkowe lub magnetyczne);
- urządzenia audio/wideo (odtwarzacz CD, DVD, telewizor z dostępem do różnojęzycznych kanałów telewizyjnych/radiowych) z funkcją nagłośnienia, pracy z wykorzystaniem słuchawek, z możliwością nagrywania;
- aparat fotograficzny;
- stanowiska komputerowe dla uczniów – z dostępem do Internetu, wyposażone w mikrofon i kamerę umożliwiające prowadzenie wideokonferencji;
- stanowisko komputerowe dla nauczyciela – wyposażone dodatkowo w projektor multimedialny (zalecany ekran projekcyjny oraz żaluzje okienne) oraz drukarkę;
- podręczny zbiór szeroko rozumianych materiałów nauczania, jak: podręczniki, repetytoria, słowniki (dwu- oraz jednojęzyczne), encyklopedie, mapy, globus, plansze, plakaty, wybrane czasopisma dostosowane do wieku i zainteresowań uczniów, obcojęzyczne gry planszowe, quizy, karty pracy itp.;
- podręczny zbiór materiałów digitalizowanych – nagrania audio/wideo w postaci tekstów, zadań tekstowych, ćwiczeń fonetycznych, filmów, skeczy, wierszy, piosenek, utworów muzycznych itd.;
- marionetka/pacynka i/lub teatrzyk kukielkowy;
- inne rekwizyty, uzupełniane na bieżąco stosownie do potrzeb i celów lekcji;
- teczka z zestawem materiałów biurowych, jak: blok rysunkowy, kolorowy papier, kredki, flamastry, nożyczki, klej, taśma klejąca, pineski, magnesy itp.;
- teczki portfolio językowego i/lub autobiografii spotkań międzykulturowych dla każdego z uczniów oraz dla nauczyciela.

Nawet jeśli uznać taki zbiór za podręczny, jego szczegółowy charakter warunkuje wyposażenie pracowni językowej w zestawy regałów, witryn, szaf, segregatorów itd. Co oczywiste, nie może tu zabraknąć również stolików i krzeseł, umożliwiających dowolną aranżację wnętrza. Warto także zadbać, aby w strefie odpoczynku/relaksu znalazł się dywan, na którym będą w stanie pomieścić się wszyscy uczniowie. O przyjaznym klimacie sali lekcyjnej będą decydowały również rośliny doniczkowe na okiennych parapetach, firanki i zasłanki w oknach czy choćby klasowy pupil – zwierzątko domowe. Wszystko to utrudnia utrzymanie porządku w klasie, wymaga zaangażowania sił i środków, ale jednocześnie stanowi ważne spoiwo, punkt przecięcia się uczniowskich i nauczycielskich obowiązków, zadań, przyjemności. Daje namiastkę prywatności, pozwala utożsamiać się z klasą/grupą, służy wykreowaniu w szkolnych murach „małej ojczyzny”.

3.2.2. Wyposażenie szkolnej biblioteki/medioteki

Pracownia językowa jest przestrzenią wykorzystywaną przez uczniów głównie w trakcie zajęć. Względę bezpieczeństwa sprawiają, że uczniowie nie mogą z niej korzystać bez nadzoru nauczyciela/opiekuna, np. podczas przerwy między lekcjami lub w czasie wolnym od zajęć. Niedogodność ta kieruje uwagę na działalność wyspecjalizowanej instytucji, która funkcjonuje bądź która powinna funkcjonować w murach szkolnych. Jest nią szkolna biblioteka. To, że działa ona w znacznie szerszym przedziale czasowym i jest miejscem ogólnodostępnym, w którym uczeń, pozostając pod opieką pedagoga/bibliotekarza, ma zapewnioną autonomię i spokój (klimat sprzyjający uczeniu się), czyni z niej niezwykle ważny ośrodek wsparcia również dla całościowo postrzeganego procesu kształcenia obcojęzycznego.

Szkolna biblioteka, w myśl przedłożonej tu koncepcji, powinna być również medioteką i nie może ograniczać swoich zbiorów wyłącznie do wykazu lektur szkolnych. Co więcej, jej księgozbiór i zasoby medialne winny być zróżnicowane nie tylko pod względem gatunkowym, lecz także językowym. Z perspektywy edukacji obcojęzycznej należy zatem wyposażać ją w szereg pomocy dydaktycznych, jak w przypadku pracowni językowej, rozszerzając ten katalog o pozycje książkowe i zbiory multimedialne w oryginalnej wersji językowej. Poza podręcznikami, słownikami, repetytoriami powinny się w niej znaleźć dobrane do zainteresowań, potrzeb i możliwości intelektualnych dzieci i młodzieży pozycje literatury klasycznej, współczesna beletrystyka, zbiory bajek i opowiadań, komiksy, tomiki wierszy, dziecięce i młodzieżowe czasopisma. Za szczególnie użyteczne należy uznać te, które zostały zdydaktyzowane i/lub dostosowane do interesującego ucznia poziomu biegłości językowej²⁶. Dużo bogatsza, niż w przypadku podręcznego zbioru przechowywanego w pracowni językowej, powinna być również oferta multimedialna – począwszy od różnogatunkowych kolekcji muzycznych, poprzez filmy dokumentalne i fabularne, skecze, kabarety, audiobooki, na multimedialnych słownikach, encyklopediach i grach wideo kończąc. I w tym przypadku wskazana jest uprzednia ocena zakresu treści i poziomu językowego tych materiałów.

Nie należy zapominać o dopełnieniu tego katalogu aktualną literaturą fachową z zakresu szeroko pojętej metodyki nauczania języków obcych, także obcojęzyczną, z której nieodpłatnie będą mogli korzystać nauczyciele. Bez tak istotnej pomocy zapewne niewielu z nich zyska możliwość zapoznania się z najnowszymi tendencjami w glottodydaktyce i uaktualnienia dotychczasowej wiedzy.

Aby wzbudzać zainteresowanie uczniów, a jednocześnie wdrażać ich do autonomii w działaniu/uczeniu się, biblioteka/medioteka nie może być przestrzenią przedzieloną biblioteczną ladą. Formuły jej funkcjonowania należy upatrywać w analogii do działalności sklepów samoobsługowych. Nie oznacza to jednak, że uczeń ma być pozostawiony bez merytorycznego wsparcia. Szczególny rodzaj treści prawdopodobnie przesądzi, że ten trud będzie zmuszony przejść nauczyciel języka obcego.

Biblioteka/medioteka powinna być zatem otwarta. Powinno znaleźć się w niej miejsce na stanowisko komputerowe z dostępem do Internetu, ale i do odsłuchu materiałów digitalizowanych. Nie może w niej zabraknąć kącika czytelniczego z wygodnymi fotelami bądź pufami

²⁶ Takim przykładem jest oferta wydawnictw obcojęzycznych, które wydają krótkie publikacje, napisane łatwym językiem, dostosowanym do poziomów biegłości według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego lektury o zróżnicowanej tematyce.

i dobrym oświetleniem. Warto zaaranżować też miejsce na pracę własną ucznia, zapewniające dogodne warunki do pisania. I w tej scenerii uczeń powinien czuć się dobrze – zmotywowany, nieskrępowany, mile widziany.

Kluczowym wydaje się pytanie: „Jak wejść w posiadanie tak bogatego zbioru materiałów innojęzycznych, skoro bardzo często w budżecie szkolnym brakuje środków na realizację bieżących, nawet tych najważniejszych potrzeb?”

Wiele jest sposobów na wyposażenie biblioteki/medioteki, a także pracowni językowej w opisane powyżej środki, materiały czy urządzenia. Dając Czytelnikowi czas na własne przemyślenia w tym zakresie, warto podkreślić, że **budowanie takiego potencjału jest procesem długotrwałym, wymagającym nie tylko patronatu i zaangażowania dyrektora szkoły, lecz przede wszystkim inwencji i mobilizacji podległych mu nauczycieli i uczniów, a także współpracujących z nimi rodziców/opiekunów tych drugich.** Nie można wykluczyć z tego procesu również bibliotekarzy, którzy, nawet jeśli niewyposażeni w kompetencje obcojęzyczne dysponują specjalistyczną wiedzą na temat rynku księgarskiego i obrotu książką. Bez tego rozwinięcie działu obcojęzycznego w szkolnej bibliotece/mediotece pozostanie niezrealizowanym postulatem. Trudne może się także okazać przystosowanie pracowni językowej do standardów, jakie wyznacza współczesna metodyka nauczania języków obcych. Dotyczy to zarówno obszarów i placówek logistycznie zapóźnionych, tzw. defaworyzowanych, jak i tych otrzymujących wystarczające wsparcie materialne i znajdujących się w dogodniejszym położeniu infrastrukturalnym. Dlatego też należy poruszyć ten temat na etapie komentowania kierunków i zasad współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami systemu glottodydaktycznego.

3.2.3. Adaptacja innych pomieszczeń szkoły oraz przestrzeni okołoszkolnej

Zasada wielostronności i ustawiczności kształcenia obliguje, aby nauczanie języka obcego, czy też raczej języków obcych, odbywało się nie tylko w szkolnej pracowni językowej i/lub w bibliotece/mediotece. Sprzyjający kontekst dla tego typu edukacji – tak typowo formalnej, jak i pozaformalnej – można również stworzyć, odpowiednio adaptując inne pomieszczenia budynku szkoły. Trzeba wykraczać poza jej mury, to nie ulega dziś żadnej wątpliwości. Tymczasem często zapomina się, że język obcy jest na tyle uniwersalnym i elastycznym przedmiotem nauczania, że jego uczenie się i nauczanie mogą się odbywać także na terenie szkoły, w miejscach z pozoru nietypowych, lecz przecież stanowiących codzienne otoczenie uczniów – otoczenie, które podobnie jak w języku ojczystym, można, a nawet trzeba nazwać w języku obcym, co jasno wynika z zapisów podstawy programowej.

Jak już powiedziano, **szkoła jest przestrzenią dynamiczną i wielopłaszczyznową. W jej murach toczy się życie, panuje nieustanny ruch, dochodzi do wielostronnych interakcji.** Znajdują się tu konkretni ludzie, nie tylko uczniowie i nauczyciele, lecz także długa lista pracowników reprezentujących różne grupy zawodowe. Są tu wnętrza, sprzęty i narzędzia,

podejmowane są liczne czynności, które w gruncie rzeczy niewiele różnią się od tych spotykanych w sytuacjach pozaszkolnych. Już tylko różnorodność nauczanych w szkole przedmiotów, być może także przypisanych im pracowni przedmiotowych, które cechuje ściśle ukierunkowany wystrój, wyraża bogactwo możliwych do zaaranżowania sytuacji problemowych, kontekstów edukacyjnych. **Z całym swoim inwentarzem szkoła stanowi więc ogromny potencjał, który właściwie wykorzystany może stać się ważnym źródłem inspiracji, odskocznią od rutyny tradycyjnych metod nauczania, od klasowego formalizmu. Jest to potencjał szczególny właśnie dla przedmiotu, którym jest język obcy nowożytny.**

Włączenie tej przestrzeni i wypełniających ją osób, przedmiotów, zdarzeń w program kształcenia obcojęzycznego jest kolejnym krokiem w kierunku stworzenia przyjaznego środowiska wspomagającego ów proces.

O multiplikacji możliwych kontekstów, które będą sprzyjały nauczaniu/uczeniu się języków obcych, przesądza jednak nie tylko wprowadzenie uczniów w rozliczne przestrzenie szkoły podczas zajęć obowiązkowych, lecz także udostępnienie tych przestrzeni poza tym czasem: popołudniami, w soboty, w okresie ferii i odpowiednio: w ramach kółek zainteresowań, szkolnych projektów i uroczystości, spotkań towarzyskich, imprez kulturalnych.

Kolejna uwaga, którą w tym miejscu warto przedstawić, aby jeszcze bardziej przybliżyć się do koncepcji wielostronnego, wielozmysłowego kształtowania kompetencji obcojęzycznych wśród uczniów, dotyczy możliwie szczegółowego i jednocześnie trwałego opisu szkolnej przestrzeni przy użyciu języków obcych. **Metoda etykietowania językowego – inaczej: nazywania poszczególnych przedmiotów w języku obcym, a jeszcze lepiej w kilku językach równolegle – znana jest od dawna. Polega na naklejaniu wspomnianych etykiet na przedmioty bądź grupy przedmiotów, które są najbardziej widoczne w otoczeniu ucznia: na szkolną tablicę, ścianę, okno, stolik, doniczkę z kwiatkiem itd. Polega także na nazywaniu poszczególnych pomieszczeń, które i tak – zwykle na drzwiach, przy wejściach, w centralnych miejscach – zostały już nazwane, opisane. Rozszerzając te opisy o tłumaczenia na inne języki, z pewnością można ułatwić naukę języka obcego.**

Etykietowanie jest formą nieinwazyjną, jeśli wykorzystać tak podstawowe narzędzia jak zadrukowana etykieta ze stosowną nazwą i przezroczysta taśma klejąca. Wdrożenie jej do praktyki również nie wymaga dużych nakładów siły i środków. Jeśli do tego celu zaangażować uczniów, etykietowanie może stać się ciekawą formą zabawy edukacyjnej – poprzedzoną pracą projektową w ramach zajęć lekcyjnych, kół zainteresowań czy choćby podczas zajęć technicznych. Warto podkreślić, że nie chodzi tu o obklejenie wszystkich tablic, ścian, okien itd., lecz tylko tych najbardziej reprezentatywnych, znajdujących się w miejscach, w których uczniowie przebywają najczęściej, widocznych dla wszystkich.

Nawiązując do wcześniejszej uwagi, warto dopowiedzieć, że **w każdym pomieszczeniu szkolnym można dokonać takiej etykietyzacji, poczynając od pracowni językowej, poprzez inne pracownie przedmiotowe, szkolny hol, toaletę, szatnię, stołówkę, na sekretariacie i szkolnej bibliotece kończąc.**

Jaskrawym przykładem takiego rozwiązania jest utworzenie na ścianie szkolnej stołówki kompozycji opisującej zestawy dostępnych tu sztucców i naczyń czy rozszerzenie *menu* stołówki, często wywieszanego na tablicy ogłoszeń, o opisy dań w kolejnych językach obcych: angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim, włoskim, rosyjskim – w zależności, jakich języków obcych naucza się w szkole. Na tablicy ściennej w klasie w podobny sposób można przedstawić podstawowe przybory szkolne: zeszyt, książkę, piórnik i jego zawartość. Możliwości jest niezwykle dużo. Ich realizacja może wynikać z inspiracji uczniów. Może przy tym być projektem rozłożonym w czasie czy przyjmować formę czasowych, cyklicznych wystaw.

Tylko pozornie taki projekt wydaje się kontrowersyjny i godzi w harmonię otoczenia. Nie jest on przecież niczym innym jak analogią do realnej przestrzeni wielokulturowych dzielnic czy miast, w których bardzo często można trafić na taką językową różnorodność – w nazwach ulic, na sklepowych witrynach. Ideę tego projektu z pewnością zrozumie Czytelnik, który przypomni sobie wszechobecne, wielojęzyczne oznaczenia występujące na głównych dworcach kolejowych, na przejściach granicznych, w poczekalniach czy halach odpraw międzynarodowych portów lotniczych, w muzeach, centrach turystyki zagranicznej, w większych restauracjach itd. **Wszechobecne, choć jak powiedziano, w wyważonym natężeniu, podobnie jak listy słów czy reguły gramatyczne umieszczone na ściennych planszach w pracowni językowej, wielojęzyczne, wizualne opisy przestrzeni szkolnej mogą w znacznym stopniu wspomóc rozwój językowy uczniów i innych pracowników szkoły. Co więcej, pozwolą, jeśli utrzymać formułę wielojęzyczności, na porównywanie poszczególnych języków, być może na uchwycenie występujących między nimi podobieństw.** Istotne jest przy tym, że nawiązują do nieintencjonalnego modelu kształcenia. Przygotowane w sposób profesjonalny, w pewnym stopniu w sposób naturalny, pozwalają zanurzyć ucznia w wielojęzycznym otoczeniu nazw, rzeczy, symboli. Przy stosownej instrukcji mogą jednocześnie stać się doskonałym narzędziem wspomagającym świadome uczenie się.

Uwaga ostatnia na tym etapie rozważań. Wbrew pozorom jednoznacznie powiązana z przyjaznym środowiskiem kształcenia, z procesem rozwijania motywacji ucznia do nauki, stymulowaniem go do podejmowania działań i aktywności na terenie szkoły. Jest to uwaga ważna również z perspektywy kreowania postaw rodziców/opiekunów względem placówki, do której uczęszczają ich dzieci. Skierowana jest przede wszystkim do władz samorządowych, do organów prowadzących szkoły i do dyrektorów. Dotyczy wyposażenia budynku szkoły w takie udogodnienia jak: szafki, w których uczniowie mogliby przechowywać przynajmniej część książek, szkolny radiowęzeł, który z powodzeniem może być wykorzystywany do dystrybuowania treści językowo-kulturowych, czy gabloty informacyjne umieszczone w miejscach ogólnodostępnych, np. na korytarzach bądź w holu, z których część warto przeznaczyć na zorganizowanie tzw. kącika językowego. Dotyczy także tak prozaicznych i ważnych dla prawidłowego funkcjonowania uczniów kwestii, jak: zapewnienie uczniom z rodzin w trudnej sytuacji darmowych podręczników, możliwości zjedzenia ciepłego posiłku w szkolnej stołówce czy dostosowanie wyposażenia sanitariatów do wieku uczniów. Uwaga ta odnosi się również do zewnętrznego wizerunku szkoły i sposobu zagospodarowania przestrzeni okołoszkolnej.

Uogólniając: im bardziej estetyczne i przyjazne elementy architektoniczne tej przestrzeni, tym większe uznanie, a nawet prestiż, w środowisku uczniów i ich rodziców/opiekunów zyskuje szkoła.

Przestrzeń szkoły jest niezwykle złożona. Aby zapanowała w niej harmonia i przyjazny klimat, należy zadbać o wszystkie jej wymiary. Jeżeli jest to przestrzeń ceniona przez uczniów, znacznie łatwiej zaadaptować ją na potrzeby zajęć dydaktycznych, znacznie łatwiej nauczać i uczyć się w niej języka obcego.

3.3. Poziom edukacji formalnej

Na poziomie edukacji formalnej, poza wspomnianymi kwestiami natury organizacyjno-prawnej, przyjazne środowisko kształcenia mogą i powinni budować przede wszystkim nauczyciele języków obcych, uczniowie, jako pełnoprawni uczestnicy procesu kształcenia, oraz ich rodzice/opiekunowie. W tym kontekście są to najważniejsze ogniwa.

3.3.1. Rola, zadania i odpowiedzialność nauczyciela języków obcych

Z punktu widzenia specyfiki organizacji procesu kształcenia, jak ze względu na specjalistyczne kompetencje oraz jednoznacznie zdefiniowany zakres zadań i obowiązków, a w szerszym, opisanym już ujęciu, wobec podejmowanych ról: „eksperta”, „wychowawcy”, „organizatora”, „moderatora”, „doradcy”, „pośrednika kulturowego”, „ewaluatora”, „innowatora”, „badacza” oraz „refleksyjnego praktyka” **to na nauczycielu spoczywa największa odpowiedzialność za obraz środowiska, w którym uczy się uczeń i w którym on sam pracuje.**

3.3.1.1. List do rodziców/opiekunów uczniów i bezpośredni z nimi kontakt

Rodzice/opiekunowie prawni uczniów zwykle nie są zaangażowani w proces typowo formalnej edukacji swoich dzieci, która rozgrywa się za drzwiami pracowni językowej. Koncentrują się raczej na udzielaniu się w pozaformalnych formach kształcenia obcojęzycznego oraz na poziomie nieformalnego uczenia się ich pociech, co zostanie dalej opisane i do czego należy dążyć i zachęcać. Warto jednak podkreślić, że także w pierwszym przypadku ich rola i znaczenie nie powinny być bagatelizowane. Tym bardziej że to oni są bardzo często jednymi z pierwszych cenzorów, którzy podejmują się oceny działalności nauczyciela języków obcych oraz wyników uzyskiwanych przez uczniów. Nie zawsze są to oceny przychylne.

Krytyczne uwagi kierowane w stronę nauczyciela/uczniów mogą wynikać:

- z niewiedzy rodziców/opiekunów;
- z ich małej świadomości i mylnych wyobrażeń na temat celów nauczania języka obcego, w szczególności na etapie wczesnoszkolnym;
- z braku rzetelnej informacji i wyjaśnień co do zakresu podjętych działań dydaktyczno-wychowawczych oraz powodów, dla których działania te nie dają oczekiwanych rezultatów;
- z poczucia wykluczenia z procesu decyzyjnego, choćby przy wyborze podręcznika, na etapie włączania do klasy ucznia niepełnosprawnego bądź z innego rodzaju dysfunkcją/deficytem, w czasie wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia, podczas rozwiązywania międzyklasowych konfliktów itd.;
- z braku realnych możliwości lub niechęci zaangażowania się w proces kształcenia swojego dziecka, znajdujących źródło we własnych problemach bądź negatywnych postawach wobec obcych kultur i języków;
- z uprzedzenia do nauczyciela języków obcych bądź z jawnego z nim konfliktu.

Tymczasem, jak to już sygnalizowano, **wsparcie, jakiego mogą udzielić rodzice/opiekunowie uczniów, tak na etapie pomocy materialnej i organizacyjnej, jak mentalnej, może mieć szczególne znaczenie dla zbudowania ram środowiska kształcenia, które jest przychylne uczniowi, ma walory motywujące go do nauki języka obcego czy w ogóle do uczestniczenia w życiu szkoły.**

Pierwszym krokiem, aby włączyć rodziców/opiekunów w życie szkoły, zainteresować ich działalnością ich dzieci na lekcji języka obcego, jest nawiązanie z nimi kontaktu. Oczywiście pierwszy kontakt inicjowany jest przez dyrektora szkoły na etapie rekrutacji do klas pierwszych, podczas promocji szkoły czy później, w dniu inauguracji roku szkolnego. Ze względu na ogólny charakter tych przedsięwzięć i fakt, że muszą obejmować kompleksowy program szkoły, niewiele miejsca pozostaje dla przedmiotu, którym jest język obcy nowożytny.

Na nauczycielu języka obcego spoczywa zatem największa odpowiedzialność. To głównie jemu przypada w udziale trud podjęcia dialogu, a następnie współpracy ze środowiskiem rodziców/opiekunów. Doskonałym do tego narzędziem jest list kierowany do rodziców/opiekunów – najczęściej w pierwszych dniach roku szkolnego. Może on być wysłany pocztą, co jednak generuje koszty. Może być przekazany poprzez uczniów, przy czym warto go rozdać podczas lekcji inauguracyjnej. Można go również wręczyć rodzicom/opiekunom osobiście podczas pierwszego spotkania z nimi. Możliwość druga – angażująca uczniów – wydaje się najbardziej dogodna, gdyż: 1) wyprzedza dalszą działalność nauczyciela i jest swoistą zapowiedzią kierunków tej działalności, 2) włącza w proces komunikacji uczniów, to zaś ma duże znaczenie dla uznania ich podmiotowości i jednocześnie stwarza szansę na wzbudzenie dialogu pomiędzy uczniem a rodzicami/opiekunami. Można bowiem przypuszczać, że otrzymując taki list, siłą rzeczy będą oni zaintrygowani, będą chcieli dopytać dziecko o pierwsze wrażenia, poznać jego opinię na temat nauczyciela itp.

List do rodziców/opiekunów może być podzielony na dwie części. Pierwsza jego część, bardzo ogólna, może być skierowana w formie zaproszenia na pierwsze spotkanie, a więc będą w niej uwzględnione zaledwie podstawowe elementy, jak: przywitanie, przedstawienie się, wyrażenie swojego zaangażowania, wskazanie ważnej roli rodziców/opiekunów w edukacji ucznia oraz zaproszenie do współpracy, a tym samym na spotkanie, na którym warunki tej współpracy zostaną omówione szczegółowo. **Druga część listu może być wręczona rodzicom/opiekunom na zakończenie pierwszego spotkania. Będzie wówczas uwzględniała większość elementów listu pierwszego, jak: przywitanie, przypomnienie sylwetki nauczyciela itd. Jednak w dalszej części będzie jednocześnie stanowiła parafrazę wykładu skierowanego do rodziców/opiekunów, podsumowanie ustaleń poczynionych podczas spotkania**, do którego rodzice/opiekunowie będą mogli w wolnej chwili zajrzeć. Ta część może być już dużo bardziej uszczegółowiona. Może mieć nawet charakter harmonogramu prac, tzw. mapy drogowej, wskazującej poszczególne etapy zarówno dialogu, jak i współpracy pomiędzy nauczycielem, uczniami a rodzicami/opiekunami. Co istotne, każdy taki list, każde spotkanie powinny być zwieńczone zaproszeniem do dalszych rozmów, do dalszej współpracy.

Uwzględniając zróżnicowane sytuacje, w jakich nauczyciel podejmuje swoją działalność, poniżej wskazano kluczowe punkty/obszary problemowe, które powinny znaleźć się w takim liście i być poruszone na pierwszym spotkaniu. Warto przy tym podkreślić, że nie muszą być one przedłożone rodzicom/opiekunom kompleksowo, lecz np. jedynie sygnalizować problemy, które zostaną szczegółowo omówione podczas następnych spotkań, do udziału w których powinni być zachęceni wszyscy rodzice/opiekunowie.

Przykładowy list do rodziców uczniów klasy I szkoły podstawowej:

Otwock, 1.9.2014 r.

Szanowni Państwo, drodzy Rodzice,

nazywam się Milena Junczuk i od tego roku szkolnego będę miała przyjemność prowadzić zajęcia z języka niemieckiego z Państwa dziećmi. Jestem absolwentką Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku Germanistyka. Podczas studiów otrzymałam gruntowne przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczania języka niemieckiego, jak również uzyskałam wymagane kwalifikacje do pracy z uczniami w wieku wczesnoszkolnym. Wiedzę tę wykorzystam w organizacji pracy z Państwa dziećmi.

W klasie pierwszej na naukę języka niemieckiego przeznaczone są dwie godziny tygodniowo. Zajęcia odbywają się w grupach dwunastoosobowych, co jest niezwykle ważne dla komfortu pracy uczniów. Moim zadaniem jest stworzyć na lekcji warunki sprzyjające nauce, dostosowane do potrzeb i możliwości każdego z uczniów. Na pierwszym etapie edukacyjnym uczniowie oswiają się z językiem niemieckim, osłuchują się z jego brzmieniem, poznają bardzo podstawowe słownictwo i zwroty przydatne na lekcji, uczą się prawidłowej wymowy. W nauce ważną rolę odgrywają wspólna zabawa i związane z nią gry, wyliczanki, piosenki. Na lekcji powinno znaleźć się miejsce na aktywność ruchową i ekspresję artystyczną. Zależy mi, aby stworzyć pozytywny stosunek uczniów do nauki języka niemieckiego. Pragnę wzbudzić u nich entuzjazm i zainteresowanie językiem. Ma to ogromne znaczenie dla nauki na kolejnych etapach edukacyjnych.

Pierwszy miesiąc w szkole będzie okresem bezpodręcznikowym. Ten czas przeznaczymy na osłuchiwanie się z językiem niemieckim, wzajemne poznanie i wypracowanie zasad pracy na lekcji. Następnie będziemy pracować z podręcznikiem X wydawnictwa Y. Podręcznik ten jest dopuszczony przez MEN do użytku szkolnego, pozwala zatem na realizację wymagań zawartych w podstawie programowej. Jest to podręcznik z bardzo dobrymi recenzjami, jednak mimo to będę starała się uatrakcyjniać zajęcia językowe, odwołując się również do treści i materiałów pozapodręcznikowych, gdyż bogate zaplecze logistyczne naszej pracowni językowej stwarza do tego dogodne warunki.

W nauce języka obcego ważne są systematyczność i praca w domu. Stąd moja prośba do Państwa o pozytywne motywowanie i okazywanie zainteresowania dziecku jego nauką. Dzięki temu będzie miało poczucie, że jego nauka w szkole, a w szczególności nauka języka niemieckiego, są dla Państwa ważne. Każdy uczeń powinien mieć podręcznik, zeszyt 16-kartkowy w kratkę oraz przybory piśmiennicze. W domu proszę zapewnić dzieciom odpowiednie warunki do nauki, tzn. takie, żeby mogły pracować przy biurku lub przy stole, w ciszy, skupieniu i przy dobrym oświetleniu. Chciałabym Państwa poprosić o wprowadzenie zasady „10 minut z językiem niemieckim dziennie”. Proszę o poświadczanie podpisem w zeszycie dziecka, że odrobiło pracę domową, słuchało nagrań z płyty, powtarzało słówka. Dołączam tu karty zadań domowych do Państwa kontroli na najbliższy miesiąc.

Mam nadzieję, że Państwa dzieci chętnie będą uczestniczyć w lekcjach języka niemieckiego, że zainteresują je ciekawostki o Niemczech, Austrii i Szwajcarii. Będę Państwu wdzięczna za wsparcie okazywane dzieciom w nauce.

Zachęcam Państwa do kontaktowania się ze mną podczas dyżurów i drogą mailową. W szczególności proszę o informowanie mnie na bieżąco o sytuacjach trudnych, o Państwa spostrzeżeniach, wątpliwościach, obawach. Tylko dzięki wymianie informacji i współpracy uda nam się rozwiązać problemy, które pojawią się w czasie roku szkolnego. Dla dorosłych są to często problemy błahe, tymczasem dla dzieci stanowią istotną barierę, mogą utrudniać im naukę, zaburzać ich rozwój. Jednocześnie już teraz zapraszam Państwa na dzień otwarty, który odbędzie się w naszej szkole 15 września 2014 r. w godzinach 17.00–19.00.

Z wyrazami szacunku
Milena Junczuk
Tel: XXX YYY ZZZ
e-mail: m.junczuk@xyz.pl

List do rodziców/opiekunów bądź przebieg spotkania z nimi, w kompleksowej formule, powinien obejmować następujące elementy treściowe, które by nie przytłoczyły adresata, należy zaakcentować hasłowo lub w części z nich zrezygnować, przekładając ich omówienie na kolejne spotkania – także indywidualne:

- przywitanie rodziców/opiekunów;
- autoprezentacja nauczyciela (przede wszystkim zakres przygotowania merytorycznego i dotychczasowe doświadczenia zawodowe);
- ogólne omówienie składu osobowego klasy ze wskazaniem na liczbę uczniów (dziewczynek i chłopców), występujące w grupie zróżnicowanie poziomów biegłości językowej, możliwość podziału grupowego itp.;
- krótkie omówienie założeń politycznych Rady Europy w kontekście wielojęzyczności oraz wielo- i międzykulturowości, czyli zwrócenie uwagi na szczególną rolę języków obcych w życiu współczesnego człowieka i wartości, jakie w jego życie mogą wnieść inne kultury, jak również podkreślenie, że nauka każdego języka może przynosić korzyści (z punktu widzenia nauczyciela warto, aby wskazał atuty swojego przedmiotu, nie deprecjonując jednak innych języków);

- odniesienie się do założeń podstawy programowej i celów, które dokument ten wyznacza w zakresie nauczania języka obcego na danym poziomie edukacyjnym, w tym celów okołojęzykowych;
- zwrócenie uwagi na konieczność przygotowania uczniów do sprawdzianu szóstoklasisty i/lub do egzaminu gimnazjalnego;
- omówienie podręcznika, z którego będzie korzystała grupa bądź, jeżeli taki nie został jeszcze wybrany, wskazanie wartych rozważenia propozycji, z podaniem głównych zalet oraz wad;
- przedstawienie warunków nauczania, w szczególności pracowni językowej, w której będą uczyli się uczniowie, zwrócenie uwagi na jej zalety i poruszenie kwestii problematycznych, braków wymagających dopracowania;
- dokonanie krótkiej charakterystyki uczniów (odpowiednio: uczących się w klasach I–III lub IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach), wskazanie na ich szczególne właściwości, zwrócenie uwagi na potencjał, który być może nie został jeszcze odkryty, podkreślenie równych szans uczniów, m.in. dzięki indywidualizacji w nauczaniu;
- zwrócenie się z prośbą o informacje na temat uczniów szczególnie uzdolnionych i niepełnosprawnych bądź z innego typu dysfunkcjami/deficytami, jeżeli diagnozy na ten temat są w dyspozycji rodziców/opiekunów lub gdy mają oni jakieś istotne spostrzeżenia, przypuszczenia, obawy względem swoich dzieci;
- krótkie omówienie metod, technik, narzędzi i materiałów, które będą wykorzystywane podczas nauki języka obcego z podkreśleniem, iż nauka formalna jest tylko jedną z trzech możliwości uczenia się języka i że szczególną wagę należy przypisać również edukacji pozaformalnej oraz uczeniu się nieformalnemu, w które mogą i powinni angażować się również rodzice/opiekunowie;
- przedstawienie założeń planowanego lub już podpisanego kontraktu z uczniami;
- omówienie podstawowych zasad diagnozy i oceny ucznia;
- zwrócenie uwagi na możliwości realizowania dodatkowych zajęć lekcyjnych –kółek zainteresowań, lekcji wyrównawczych, innych projektów, mających na celu wyrównanie szans edukacyjnych uczniów oraz możliwie pełne zagospodarowanie ich potencjału;
- omówienie korzyści płynących z pracy z portfolio językowym i zaproponowanie zakupu tego narzędzia na potrzeby pracy w szkole bądź w domu (lub wskazanie źródeł dostępu do jego elektronicznej wersji dostosowanej do wieku uczniów);
- wskazanie możliwości przygotowania uczniów do ich pierwszego egzaminu językowego, a więc do uzyskania certyfikatu potwierdzającego ich biegłość językową na poziomie określonym w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego lub możliwości objęcia wybranych uczniów programem przygotowania do szkolnych i międzyszkolnych konkursów językowych i olimpiad;
- podkreślenie znaczącej roli, którą mogą odegrać rodzice/opiekunowie w edukacji dziecka, także w zakresie podnoszenia jego motywacji do uczenia się języka obcego, choćby poprzez kontrolę stanu przygotowania do lekcji czy wykonania pracy domowej;
- zwrócenie uwagi na te postawy i zachowania rodziców/opiekunów, które mogą podnieść samoocenę dziecka oraz pozytywnie wpłynąć na jego motywację do uczenia się

języków obcych czy uczestniczenia w życiu szkoły – w tym miejscu warto przywołać zasady wychowania demokratycznego;

- omówienie ustawowych praw i obowiązków rodziców/opiekunów w kontekście formalnej edukacji (w tym językowej) ich dziecka, ze wskazaniem źródeł prawnych;
- podkreślenie, że ważny jest głos każdego rodzica/opiekuna, a tym bardziej jego aktywność poczyniona na rzecz nauki języków obcych dziecka/ucznia;
- przedstawienie harmonogramu kolejnych spotkań z rodzicami/opiekunami, ewentualne określenie zakresu tematycznego tych spotkań;
- zaproponowanie dogodnej formy kontaktu (np. listownego poprzez ucznia, telefonicznego, podając numer swojego telefonu, za pomocą poczty elektronicznej, podając swój adres e-mail, poprzez reprezentację grona rodziców, drogą cyklicznych ankiet ewaluacyjnych, poprzez zachęcenie do udziału w kolejnych spotkaniach, w szczególnych sytuacjach na drodze spotkań indywidualnych);
- przeznaczenie czasu na pytania rodziców/opiekunów oraz na odpowiedzi nauczyciela;
- przeznaczenie czasu na wnioski rodziców/opiekunów;
- postawienie do przemyślenia pytania otwartego, co rodzice/opiekunowie mogą uczynić, by wspomóc proces edukacji swoich dzieci, jakie są ich mocne strony w tym zakresie;
- pożegnanie się.

Odrębną uwagę warto przedstawić do rodziców/opiekunów uczniów, aby wczytali bądź wsłuchali się w słowa nauczyciela, aby potraktowali je poważnie i włączyli się w dialog, a później także we współpracę nad tym, co powinno być najcenniejsze – nad rozwojem ich dziecka. Z dziecięcej perspektywy nie jest najważniejsze, jak wysoko społecznie są postawieni rodzice/opiekunowie i jak duże są ich możliwości wspomaganie jego językowego rozwoju. Dużo ważniejsze jest, czy w ogóle angażują się w ten rozwój, czy znajdują na to czas i wykazują chęci, czy reprezentują i wspierają dziecko/ucznia w szkolnej społeczności, czy są nim zainteresowani, czy też pozostawiają bieg wydarzeń własnemu losowi, decyzjom innych. **Rodzice/opiekunowie bierni, prezentujący postawę wycofania, nie wspomagają swojego dziecka w trudnej sztuce uczenia się języka obcego. Trzeba sobie zdawać sprawę, że mogą zdarzyć się też tacy rodzice, jacy będą ten proces, nieświadomie lub nawet świadomie, utrudniać.** Uwagi na ten temat przedstawiono w pierwszej części rozważań. Pozostaje więc uczulić nauczyciela na takie trudne sytuacje, jakie mogą dotyczyć także jego uczniów.

3.3.1.2. Lekcja inauguracyjna i określenie zasad współpracy

Szczególnie ważnym wyzwaniem, z punktu widzenia pracy nauczycielskiej, jest przygotowanie lekcji inauguracyjnej (otwarcia). To w dużej mierze od jej przebiegu i oceny przez uczniów będą zależały późniejsze relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami. Tak będzie przynajmniej do czasu, aż obydwie strony tego szczególnego dialogu dostatecznie dobrze się poznają.

To właśnie ta pierwsza lekcja ma służyć wstępnej ocenie potencjału, m.in. wiedzy, doświadczeń oraz postaw uczniów. Podczas tej lekcji powinna zostać zawiązana nić porozumienia, powinny być ustalone zasady współpracy. Choć ważne jest wskazanie uczniom konsekwencji nieprzestrzegania tych zasad, to warto skoncentrować się na pozytywnej motywacji

i ukazać zalety postawy rzetelnej, pełnej zaangażowania. **Koncepcja niniejsza przewiduje partnerski model prowadzenia zajęć, opierający się na zasadach wychowania demokratycznego: akceptacji, współdziałaniu, uznaniu praw ucznia i udzieleniu mu rozumnej swobody, co jednoznacznie definiuje jeden z celów nadrzędnych udziału w lekcji – autonomię ucznia w uczeniu się.**

Pewne nieprzekraczalne granice wychowawczo-dydaktyczne powinny być uczniom jasno wyznaczone. Przynależność do społeczności szkolnej przynosi korzyści, ale i rodzi obowiązki. Uczniów należy więc uczulić, że na ostateczny model relacji w klasie będą miały wpływ również postawy i zachowania, które będą prezentowali podczas kolejnych zajęć, a w pewnym stopniu także wyniki nauczania.

Użytecznym narzędziem, które pozwala doprecyzować te zasady i niejednokrotnie może być wykorzystywane w późniejszym okresie, zwłaszcza przy rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów wychowawczych i konfliktów, jest kontrakt. Może to być umowa ustna. Doświadczenie pokazuje jednak, że jej forma pisemna, sygnowana zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów, być może także rodziców/opiekunów, jest bardziej wiążąca, głębiej zapada w pamięć uczniów, a tym samym jest przez nich bardziej przestrzegana. Zdecydowanie łatwiej jest bowiem przytoczyć poszczególne zapisy takiej umowy czy wskazać osoby, które do niej przystąpiły. Zwłaszcza wtedy, gdy kontrakt jest wyeksponowany lub gdy znajduje się w teczce każdego ucznia. Można do tego celu wykorzystać portfolio językowe ucznia. Tymczasem ustalenia słowne ulegają zatarciu wraz z upływem czasu.

Lekcja otwierająca kurs językowy powinna być także okazją do zapoznania uczniów z zakresem materiału oraz z ogólnymi i szczegółowymi celami nauczania. Nauczyciel powinien przedstawić uczniom pracownię, a także omówić metody i środki nauczania, które będzie stosował w procesie kształcenia. **Jest to doskonała okazja, aby zwrócić uwagę na ważną rolę uczniów w procesie kształcenia. Powinni mieć świadomość, że są pełnoprawnymi oraz cenionymi uczestnikami lekcji i że jest pożądane, aby aktywnie w niej uczestniczyli** – również na etapie planowania poszczególnych jednostek bądź projektów pozalekcyjnych.

Lekcja otwarcia służy ponadto omówieniu zasad oceny bieżącej i końcowej. Przede wszystkim jednak jest dla nauczyciela sposobnością do przedstawienia własnej osoby w jak najlepszym świetle, a przy tym do wzbudzenia w uczniach zainteresowania obcym językiem i kulturą, zaintrygowania ich, zmotywowania do aktywnego udziału w dalszych lekcjach. Zainteresowanie to powinno wynikać nie tylko z samych wartości, których dostarcza kontakt z językiem obcym i kulturą – te nie zawsze są przez uczniów uświadamiane. Powinno być konsekwencją pozytywnego wrażenia, które na uczniach wywrze nauczyciel – tak w zakresie merytorycznych kompetencji, jak cech osobowościowych.

3.3.1.3. Wybór podręcznika i pozapodręcznikowych materiałów nauczania

Pierwszym krokiem, który może przybliżyć nauczyciela do osiągnięcia stanu, w którym „uczniom chce się uczyć” i nauka języka obcego staje się względnie efektywna, jest dobór podręcznika, a następnie pozapodręcznikowych materiałów nauczania. To na nich bowiem w głównej mierze będzie się wspierał proces kształcząco-wychowawczy – tak w fazie lekcji, jak w ramach pracy własnej ucznia, m.in. podczas odrabiania tzw. pracy domowej.

Podręcznik – dotyczy to również innych materiałów – poza tym, że zgodny z podstawą programową, co oczywiście, **nie może być monotony**. Uwaga ta odnosi się zarówno do zakresu przekazywanych treści, jak i formy tego przekazu. Dobór ćwiczeń czy zadań powinien uwzględniać potrzebę różnicowania aktywności i poziomów trudności poszczególnych zadań, tak aby stwarzał szansę na indywidualizację w nauczaniu. Katalog ten powinien być jednocześnie wyważony z uwzględnieniem zasady, iż **u najmłodszych uczniów najpierw są rozwijane sprawności w zakresie słuchania i mówienia, a dopiero później, wraz z ich rozwojem psychomotorycznym, w zakresie czytania i pisania**. Równowaga wskazana jest także na etapie inicjowania poszczególnych aktywności. W nauczaniu języków obcych **ważne są bowiem nie tylko samodzielna praca ucznia, lecz także aktywność: w parze, w grupie, autoprezentacja na forum klasy, udział w projektach – zarówno tych sterowanych, jak i wymagających inwencji twórczej, wyobraźni**. Nie jest bez znaczenia stymulowanie ucznia do wykorzystywania nowych technologii, do czego również może i powinien służyć podręcznik.

Problematyka ta łączy się pod pewnymi względami z obecnością bądź brakiem w podręcznikach/innych materiałach nauczania treści z pogranicza kultur, a więc odnoszących się nie tylko do rodzimej kultury ucznia i jego rodzimego języka czy, co dominuje, do kultury i języka będących przedmiotem nauczania. Trzeba wyraźnie podkreślić, że w podręcznikach bądź innych materiałach **nie może zabraknąć kulturowego zróżnicowania**, ale w rozumieniu bardziej szczegółowym, czyli w zakresie: języków, wartości, tradycji, wyznania, pochodzenia społecznego, pochodzenia etnicznego, wyglądu fizycznego, sprawności vs niepełnosprawności, wieku, płci. Nawet jeśli głównymi bohaterami podręcznika są postaci zwierząt, co zdarza się często na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, wśród nich powinno panować takie zróżnicowanie, ponieważ takie też, niejednorodne, jest otoczenie ucznia. Sami uczniowie, o czym była już mowa, są także różni. **Przedstawiciele różnych kultur, języków, wyznań itd., powinni występować na kartach podręcznika nie w opozycji do siebie, nie w roli silniejszego i słabszego, lecz jako osoby równoprawne**.

Sięgając po podręcznik i inne materiały do nauki języka obcego, nauczyciel nie może zatem nie uwzględnić ich merytorycznej wartości, która przejawia się w szeroko rozumianej poprawności językowej oraz etycznej. O ile błędy językowe z góry dyskwalifikują taką „pomoc”, to często zapomina się, że zasygnalizowana powyżej dysproporcja społeczno-kulturowa, występująca np. pod postacią stereotypów czy negatywnych wzorców zachowań (zilustrowanych, opisanych, zwerbalizowanych), może wzbudzić w uczniu przeświadczenie, że dyskryminacja, defaworyzacja czy wykluczenie pewnych osób czy grup społecznych są czymś naturalnym. Także reklamy, które pomimo ministerialnych zaleceń nie są we współczesnych podręcznikach

rzadkością, mogą negatywnie wpłynąć na rozwój ucznia – jeśli nie językowy, to z pewnością osobowościowy i społeczny.

Podręcznik powinien być usystematyzowany. Każda jednostka lekcyjna, każdy rozdział powinien prowadzić ucznia – nauczyciela również – do jasno zdefiniowanego celu. Zawarta w podręczniku część ewaluacyjna ma służyć powtórzeniu, utrwaleniu, sprawdzeniu, czy zamierzony cel został rzeczywiście osiągnięty. Części takiej nie może zatem zabraknąć. Stanowi ona dla ucznia punkt odniesienia, buduje jego świadomość w zakresie posiadanych kompetencji, postępów w nauce, braków do uzupełnienia.

Jeżeli podręcznik zawiera w sobie zeszyt ćwiczeń, a takie rozwiązanie wydaje się najpraktyczniejsze, należałoby wymagać, aby znalazł się w nim klucz z rozwiązaniami. Z perspektywy systematyzacji przyswojonego materiału niezwykle użyteczne są też podsumowania, definicje, syntezy, reguły, tabele itd., których odnalezienie nie może nastęrczać uczniowi trudności i które powinny być klarowne, by dodatkowo nie utrudniać procesu ich rozumienia. **Za cenne trzeba również uznać słowniki oraz wykazy użytecznych zwrotów** – nie tylko tych wykorzystanych w treści podręcznika, lecz także ponadprogramowych.

Bezsporna wydaje się konieczność wyboru podręcznika estetycznego i przede wszystkim dobrze wydanego – trwałego. Szata graficzna podręcznika powinna być przyjazna (czytelna czcionka, stonowana, ale atrakcyjna kolorystyka, ciekawe ilustracje, w dobrej rozdzielczości, dostosowane do ucznia).

Podobnie jak ilustracje także polecenia do zadań powinny być czytelne. Na tym etapie kształcenia warto, aby były przetłumaczone na język polski. Za ich użyteczne dopełnienie należy uznać system piktogramów, informujących ucznia o rodzaju ćwiczenia, odsyłacze do zestawów ćwiczeń, do słownika, do źródeł dodatkowych zamieszczanych przez wydawnictwa w internetowych serwisach wsparcia dydaktycznego. Ciekawym i pomocnym rozwiązaniem są kolorystyczne oznaczenia poszczególnych lekcji, rozdziałów, części.

Argumentem przemawiającym za wyborem tego czy innego podręcznika, o ile spełnia powyższe kryteria, może być i to, czy został przygotowany również w formie elektronicznej, czy dopełniają go program nauczania, plan wynikowy, poradnik metodyczny, dodatkowe materiały foniczne i/lub multimedialne. A także, czy jest opatrzony systemem internetowego wsparcia ucznia/nauczyciela w postaci: rozszerzających treść kart pracy, dodatkowych zadań, tekstów, testów, scenariuszy i konspektów lekcji, szkoleń, doradztwa metodycznego itp. O ile dla ucznia mogą to być walory mało znaczące, co może mieć związek np. z jego niską świadomością i autonomią uczeniową, o tyle dla nauczyciela mogą się okazać nieprzecenioną pomocą.

W aktualnym stanie prawnym nauczyciel posiada wolny wybór, jeżeli chodzi o ocenę i dobór podręczników oraz innych materiałów nauczania języka obcego. Co więcej, sam może być autorem programu nauczania i program ten realizować ze swoimi uczniami²⁷. **Należy pamiętać jednak, że nie jest on jedynym użytkownikiem tych dokumentów. Głównym odbiorcą treści, jakie niesie ze sobą podręcznik czy inne materiały nauczania, są uczniowie. To przede wszystkim do ich potrzeb, zainteresowań, poziomu rozwoju psychiczne-**

²⁷ Kwestie te szczegółowo reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 752).

go, ale i możliwości intelektualnych, powinny być dostosowane materiały. Uwzględniając powyższe uwagi i nie rezygnując z własnej autonomii oraz potrzeb, powinien zatem dążyć, aby na etapie wyboru, zwłaszcza podręcznika, głos mogli zabrać również uczniowie. W dobie komercjalizacji wydawnictw edukacyjnych nie jest dziś trudnością uzyskać kompleksową informację na temat oferowanego podręcznika oraz uzupełniających go materiałów i usług. **Nie ma też większych problemów, aby pozyskać jego egzemplarz okazowy wraz z pakietem innych materiałów promocyjnych, które warto przetestować i omówić wspólnie z uczniami.** Z pewnością przyczyni się to do rozwoju ich autonomii w ocenie materiałów dydaktycznych, może też pozytywnie wpłynąć na wizerunek nauczyciela – jako osoby otwartej, profesjonalnej, zainteresowanej zdaniem i dobrem swoich uczniów. Perspektywa ucznia nigdy nie jest tożsama z perspektywą nauczyciela, toteż różnorodność opinii zawsze przyniesie wartość dodaną²⁸.

Poświęciwszy czas na omówienie podstawowych kryteriów doboru podręcznika do nauki języka obcego, **nie sposób nie odnieść się do kwestii pozapodręcznikowych materiałów nauczania.** To, że winny być one właściwie dobrane pod względem poziomu językowego, że należy je ocenić nie tylko pod kątem poprawności językowej, lecz także zawartości treści i niesionych z nimi informacji, nie ulega wątpliwości. **Merytoryczna i etyczna wartość materiałów dydaktycznych ma szczególne znaczenie, zwłaszcza dla pracy z uczniami młodszymi, toteż ich dobór należy prowadzić według kryteriów wskazanych na etapie opisu podręcznika.** Warto przy tym zadbać, aby były to materiały autentyczne i/lub przedstawiały w sposób rzetelny innojęzyczną i innokulturową rzeczywistość. Obraz ten powinien ucznia intrygować, zaciekawiać, wzbudzać jego pytania, motywować go do dalszych poszukiwań.

Pozapodręcznikowe materiały mają na celu nie tylko rozszerzanie proponowanych uczniom treści, różnicowanie formy przekazu tych treści oraz wypełnianie luk wszędzie tam, gdzie baza podręcznika okazuje się niewystarczająca bądź po prostu nieciekawa, zbyt trudna, nazbyt łatwa, rodzi wątpliwości natury merytorycznej itd. Takie materiały, w tym na etapie przygotowywania ich, poszukiwania i opracowywania, mogą stać się ważnym elementem procesu wdrażania uczniów do autonomii w uczeniu się.

Istnieje niezwykle bogactwo materiałów i treści, które odpowiednio zdydaktyzowane mogą stać się cennym dopełnieniem podręcznika do nauki języka obcego – niezależnie od wieku uczniów i reprezentowanego przez nich poziomu biegłości językowej. Należą do nich **różne kategorie tekstów autentycznych o charakterze informacyjnym**, prezentowanych nie tylko w formie tradycyjnej, drukowanej, lecz także za pomocą środków technicznych, takich jak: rzutnik multimedialny, komputer, tablet, czytnik e-booków, nawigacja samochodowa, odtwarzacz CD/DVD, odtwarzacz mp3/mp4. Są to np.:

- treści zaczerpnięte z obcojęzycznej prasy;
- prospekty reklamowe;
- ogłoszenia;
- mapy;

²⁸ Stale aktualizowany wykaz podręczników z podziałem ze względu na przedmiot i etap kształcenia znajduje się na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej (por. <http://www.men.gov.pl/podreczniki/>; dostęp: 21.1.2014 r.).

- przewodniki i katalogi turystyczne;
- katalogi mody;
- katalogi sklepów wysyłkowych;
- katalogi z projektami domów/ogrodów;
- menu restauracji;
- instrukcje obsługi;
- opisy na etykietach produktów spożywczych;
- opisy przedmiotów na ich opakowaniach, np. zabawek;
- krzyżówki;
- blogi internetowe.

Poza tekstami pisanymi do pozapodręcznikowych materiałów nauczania można zaliczyć **różnego rodzaju nagrania audio**, np.: wiadomości, komunikaty, zapowiedzi (np.: w windzie, na dworcu kolejowym), prognozy pogody, piosenki, słuchowiska, wiersze, audiobooki, spoty reklamowe, naturalne i aranżowane dialogi.

Zainteresowaniem uczniów będą zapewne cieszyły się wszelkiego typu **sekwencje wideo**, np.: fragmenty programów dziecięcych lub modzieżowych, wiadomości, filmy, audycje sportowe, spoty reklamowe, teledyski, skecze kabaretowe.

Szczególnie cennym źródłem dopełniającym podręcznik są **wytwory kultury danego obszaru językowego**, np.:

- literatura: książki, opowiadania, wiersze, bajki, baśnie, komiksy;
- muzyka: klasycy muzyki poważnej i popularnej, piosenki dla dzieci;
- klasyczne lub tzw. topowe filmy i przedstawienia teatralne;
- popularne programy kulturalno-rozrywkowe, np. kabarety, quizy;
- sztuka: malarstwo, fotografia, plakat, karykatura, rysunek i architektura;
- utwory wywodzące się z tradycji ludowej: wierszyki, rymowanki, przysłowia, wyliczanki, piosenki.

Praca z tymi materiałami pozwala na rozszerzenie technik nauczania o elementy narracji i dramy, m.in. polegającej na aranżacji scenek przypominających naturalne sytuacje dnia codziennego, odgrywaniu ról. Umożliwia również wykorzystanie ćwiczeń muzycznych związanych z rytmem, gier i zabaw ruchowych oraz typowo językowych – tzw. techniki ludyczne²⁹.

²⁹ Por. Siek-Piskozub 2001; Siek-Piskozub, Wach 2006.

Alternatywą dla tradycyjnych technik nauczania są otwarte formy pracy. Wspierają one rozwój autonomii uczących się oraz pozwalają na indywidualizację procesu nauczania języka obcego. Należą do nich m.in.: przystanki uczenia się i projekty, np. kulinarne, historyczne, krajoznawcze, typowo kulturalne, dotyczące tradycji/zwyczajów kulturowych, ukierunkowane na dialog międzykulturowy, np. udział w międzynarodowym forum dyskusyjnym czy wymiana korespondencji w międzynarodowej grupie uczniów, współredagowanie gazetki tematycznej, prowadzenie kroniki klasy, inne koła zainteresowań nawiązujące do wiedzy i doświadczeń poszczególnych uczniów. W tym przypadku **w zakres materiałów nauczania mogą być włączone najrozmaitsze przedmioty, które niekoniecznie zostały opatrzone opisem lub komentarzem w języku obcym. Ich adaptacja do potrzeb lekcji będzie polegała m.in. na tym, aby stworzyły one dogodny klimat, scenę, kontekst czy impuls, aby uczniowie zaczęli mówić dzięki nim, być może także o nich, w języku obcym.**

Do pozapodręcznikowych materiałów nauczania należy ponadto zaliczyć tradycyjne pomoce dydaktyczne, jak: słowniki, encyklopedie, repetytoria, zestawy testowe, fragmenty tekstów zaczerpnięte z innych podręczników, opracowane już scenariusze zajęć, karty pracy itd. – dostępne zarówno w wersji drukowanej, jak i elektronicznej.

Jest wiele źródeł materiałów pozapodręcznikowych. Jedne są płatne, inne z darmowym dostępem. Do najbardziej popularnych należy zaliczyć Internet, a w nim, poza wielojęzycznymi witrynami tematycznymi, zapewniającymi wręcz nieograniczony dostęp do interesujących treści, także specjalne serwisy dydaktyczne bądź portale służące do prezentacji, gromadzenia oraz wymiany tak samych materiałów, jak i doświadczeń nauczycieli wdrażających te treści. **Przed wszystkim warto odwiedzać serwisy wydawnictw edukacyjnych,** które specjalizują się w publikacji nie tylko szkolnych podręczników, lecz także szerokiej gamy materiałów dydaktycznych. **Ciekawe materiały można znaleźć również na stronach internetowych poszczególnych instytutów kultur i języków narodowych, w tematycznych serwisach Ośrodka Rozwoju Edukacji, w tym w bibliotece cyfrowej ORE, w infoserwisach nauczycielskich,** jak np.: portal społeczności oświatowej „Oświata”, serwis edukacyjny „Profesor”, polski portal edukacyjny „Interkl@sa”, portal „edulandia.pl”, portal wiedzy dla nauczycieli „Scholaris” czy dzięki takim popularnym portalom, jak: YouTube, ISSUU, Prezi. **Bogactwo materiałów digitalizowanych zapewniają już choćby obcojęzyczne stacje radiowe i telewizyjne** – zarówno internetowe, jak i odbierane w sposób tradycyjny. **Nie inaczej jest w przypadku czasopism językowych** dedykowanych nauczycielom języków obcych oraz uczniom, ale **i czasopism ogólnotematycznych,** które bardzo często udostępniają całe zeszyty bądź przynajmniej wybrane artykuły poprzez Internet. **Sztandarowym przykładem są tu „Języki Obce w Szkole” skierowane do nauczycieli różnych języków i różnych szczebli kształcenia.**

Oprócz źródeł internetowych bądź innych medialnych, **dostęp do szerokiej gamy materiałów pozapodręcznikowych zapewniają biblioteki – szkolne, publiczne, uniwersyteckie, przy instytutach kultur i języków narodowych bądź przy ambasadach.** Nie dość, że umożliwiają one wypożyczanie zasobów książkowych oraz digitalizowanych, to zdarza się, że aktualizując swoje zbiory, decydują się na nieodpłatne przekazanie części z nich zainteresowanym instytucjom kulturalno-oświatowym lub nawet osobom prywatnym.

Materiały pozapodręcznikowe można także pozyskać – osobiście lub angażując uczniów i rodziców/opiekunów, zwłaszcza podczas wyjazdów zagranicznych, ale również odwiedzając różnego rodzaju ośrodki kultury, centra transportu międzynarodowego, punkty informacji turystycznej, centra handlowe przy ważniejszych atrakcjach turystycznych regionu/miasta czy choćby restauracje, gdzie wszelkiego typu produkty oferowane do sprzedaży lub ulotki informacyjne są opisane i/lub udostępniane w kilku wersjach językowych. Warto także zachęcić uczniów do poszukiwań takich materiałów we własnych, domowych biblioteczkach. Bardzo często są przecież w posiadaniu obcojęzycznych kolekcji płyt CD czy obszernych filmografii DVD, które mają funkcję wyboru interesującej ścieżki językowej. W końcu materiały pozapodręcznikowe można zamówić w ramach pakietów promocyjnych, egzemplarzy okazowych lub zakupić.

3.3.1.4. Od planowania do realizacji: eklektyczny i innowacyjny charakter nauczania

Nie może być mowy o sprzyjającym środowisku kształcenia obcojęzycznego, jeżeli proces ten nie zostanie zdefiniowany czy też rozplanowany w koncepcji szkoły jako placówki oświatowej posiadającej pewną wizję i pełniącą szczególną misję, następnie w szkolnym planie nauczania, w końcu w harmonogramie pracy nauczyciela. Pozostawiając za sobą dwie pierwsze kwestie, warto zwrócić uwagę na rolę nauczyciela, którego działania zdają się mieć w kształceniu formalnym największe znaczenie.

Należy zwrócić uwagę, że faza planowania jest ważna nie tylko w kontekście przebiegu i powodzenia lekcji jako jednostki, lecz także zyskuje na znaczeniu w całym cyklu kształcenia. Cały zatem cykl powinien być nią objęty, tak aby programowe postulaty spójności czy logicznego i spiralnego układu treści mogły być zrealizowane. Dysponując podręcznikiem oraz programem nauczania, nauczyciel powinien więc szczegółowo zaplanować swoje działania dydaktyczne, uwzględniając w nich także czynności związane z ocenianiem oraz ewaluacją kursu i uczestniczących w nim uczniów. **Optymalnym rozwiązaniem byłoby przygotowanie co najmniej semestralnego zestawu konspektów lekcji. W toku nauczania ułatwia to pracę – pozwala skoncentrować się na rozszerzaniu czy na uatrakcyjnianiu materiału nauczania, nie zaś na poszukiwaniu wymaganego minimum.** Co więcej, możliwość elastycznego rozkładu zajęć, które zapewnia katalog konspektów lekcyjnych, stwarza szansę na szybkie reagowanie i zmienianie tematu oraz dostosowanie go do nieprzewidzianych sytuacji bądź okazji, takich jak: wycieczka, wizyta zagranicznego gościa, wydarzenie polityczne bądź kulturalne, a nawet nagłe zjawisko pogodowo-klimatyczne itd. Rozkład jednostek dydaktycznych w cyklu kształcenia powinien uwzględniać przy tym działania kontrolne. Do przygotowywanej bazy testów, sprawdzianów czy prac klasowych należy włączyć również te przeznaczone dla uczniów nieobecnych w terminie zerowym lub tych, którzy są niezadowoleni z uzyskanych wyników i chcieliby je poprawić. **Zasada indywidualizacji w nauczaniu obliguje, aby materiały te różnicować stosownie do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów.**

Konspekt lekcji (szczegółowy plan działań dydaktycznych) powinien natomiast obejmować (w rozkładzie czasowym):

- poszczególne fazy lekcyjne, jak: przywitanie, kontrolę pracy domowej, powtórzenie materiału, wprowadzenie nowego materiału, relaks, pracę własną, ciekawostki, sprawdzenie umiejętności, omawianie problemów bieżących itp.;
- cele lekcji;
- materiał (treści) nauczania;
- uzupełniający materiał nauczania (dla uczniów uzdolnionych i pracujących w wolniejszym tempie);
- katalog środków i materiałów dydaktycznych;
- metody i techniki nauczania oraz uczenia się;
- poszczególne typy ćwiczeń i zadań (nauczyciel powinien się z nimi wcześniej zapoznać i samodzielnie je rozwiązać);
- metody i techniki oceniania oraz odpowiadające im skale czy zasady;
- zadania przeznaczone do rozwiązania przez uczniów w ramach pracy własnej (domowej).

Należy mieć świadomość, że realizacja konspektu lekcji nie zawsze jest możliwa. Przyczyn niepowodzenia w tej materii może być wiele, np. awaria sprzętu, absencja uczniów, alarm przeciwpożarowy, inne zdarzenie/okoliczność. Dlatego też nauczyciel powinien być przygotowany na tego typu sytuacje. Jedną z form przygotowania może być dysponowanie konspektem alternatywnym, zbudowanym na podstawie innych metod i technik oddziaływania kształcąco-wychowawczego (por. Jaroszevska 2012: 29)³⁰.

Niejednorodność kontekstów edukacyjnych, szeroki zakres celów nauczania, a przede wszystkim opisane powyżej różnice w wiedzy, doświadczeniach i szeroko rozumianym potencjale intelektualnym uczniów powodują, że należy odwoływać się do różnych metod nauczania języka obcego w zależności od bieżących potrzeb i sytuacji³¹. Niewątpliwie tę skłonność, a jednocześnie umiejętność dostosowania się, swoistą plastyczność dydaktyka, należy uznać za istotny warunek kreowania środowiska wspierającego procesy uczenia się i nauczania języków obcych. Warto dodać, że łączenie tych elementów, a także **innowacyjność doboru form i metod kształcenia, w szczególności dzięki wykorzystaniu nowych technologii informacyjnych, powinny zmierzać do zbliżenia warunków nauczania do naturalnych**, w których zachodzą codzienne procesy komunikacyjne. Jest to możliwe nie tylko poprzez inscenizację, jak gdyby sztuczne formowanie kontekstu lekcji na wzór zdarzeń czy zjawisk realnych, lecz także przy użyciu możliwie dużej liczby rzeczywistych źródeł języka obcego i reprezentującej go kultury – także źródeł osobowych. **Nie jest więc bez znaczenia zdolność i chęć nauczyciela do poszukiwania w najbliższym, ale i w dalszym otoczeniu szkoły, miejsc, w których taki, w pewnym względmie naturalny, kontakt z obcością językowo-kulturową jest możliwy.**

³⁰ Por. też: Janowska 2010.

³¹ W literaturze przedmiotu podejście takie bywa również nazywane metodą eklektyczną (por. Pfeiffer 2001; Komorowska 2002; Żylińska 2007; Jastrzębska 2011).

Eklektyczm w nauczaniu języków obcych powinien również wyrażać się w upodmiotowieniu ucznia. Powinna go cechować wielostronność, a zatem i multisensoryczność przekazu/odbioru treści kształcących. Za warunek konieczny postulowanych rozwiązań należy uznać ograniczenie do minimum użycia języka polskiego na lekcji, co z kolei nie oznacza, że ucznia należy konfrontować wyłącznie z jednym językiem i jedną kulturą. **Budowanie kompetencji międzykulturowej, jak i wspieranie wielojęzyczności indywidualnej ucznia, to cele, które już tylko tym, że pojawiły się w politycznych koncepcjach kształcenia obcojęzycznego, zresztą i we współczesnej metodyce nauczania, powinny zachęcać, aby w nauczaniu języka obcego odwoływać się do różnych języków obcych i różnych kultur – zarówno wzbudzając zainteresowanie nimi, jak i bazując na dotychczasowych kompetencjach uczniów. Nie można wykluczyć, że uczniowie posiadają wiedzę z zakresu języków obcych.** Dotyczy to zwłaszcza wyższych poziomów kształcenia. Potrzebę taką unaocznia m.in. wdrażany obecnie międzynarodowy projekt FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* [System opisu pluralistycznego podejścia do języków i kultur], ukierunkowany na rozwijanie kompetencji uczniów na każdym poziomie edukacji w dziedzinie wielojęzyczności i wielokulturowości³².

Przyjazne środowisko kształcenia, za które odpowiada nauczyciel języka obcego, powinno zatem manifestować się tym, że poza przekazywaniem wiedzy przedmiotowej, tj. dotyczącej języka obcego/języków obcych i obcej kultury/obcych kultur, działalność dydaktyczna zmierza w nim także do rozwijania w uczniach postaw prospołecznych oraz motywacji do uczenia się i poznawania wartości z zakresu innych przedmiotów. Za równie ważne w tym względzie trzeba uznać przygotowywanie uczniów do samodzielnego uczenia się języka obcego poprzez wdrożenie stosownej polityki ich diagnozy, oceny i ewaluacji, oraz poprzez dostarczenie im szczegółowej wiedzy, w tym instrukcji i wzorców, na temat technik i strategii uczenia się w określonych, zróżnicowanych kontekstach sytuacyjnych – w szkole i poza nią.

3.3.1.5. Zasady diagnozowania i oceniania wobec motywacji uczniów

Procesy kontroli i oceniania uczniów stanowią nieodłączny element kształcenia. Przedmiot w tym przypadku nie jest ważny. Nauczyciel powinien być świadomy znaczenia tych procesów zarówno dla realizacji ustalonych celów edukacyjnych, jak i dla dobra samych uczniów – przecież chodzi o ich wszechstronny rozwój.

Niewątpliwie o jakości i skuteczności diagnozy oraz oceny będą przesądzały przygotowanie merytoryczne nauczyciela oraz jego predyspozycje osobowościowe. Niemniej procesy te powinny wspierać się na jasno zdefiniowanym kanonie norm i zasad; także etycznych. Być może to właśnie dlatego Przedmiotowy System Oceniania (PSO) nie jest systemem w pełni autonomicznym, którego stosowanie leży w gestii wyłącznie jednej osoby – nauczyciela.

Procesy kontroli i oceny uczniów na lekcji języka obcego powinny przebiegać w zgodzie z Wewnętrznymszkolnym Systemem Oceniania (WSO). To określone w nim zasady, opisane zazwyczaj w statucie szkoły, stanowią podstawę opracowania PSO. Warto pamiętać, że PSO nie

³² Por. Gwiazdecka, Zielińska 2011 i 2012; Candelier, Schröder-Sura 2012 (por. <http://carap.ecml.at/>; dostęp: 19.1.2014 r.).

może naruszać zapisów ministerialnego *Rozporządzenia z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. nr 83 z 2007 r., poz. 562 z późn. zm.). Określając szczegółowe warunki diagnozy, wskazuje ono jednocześnie **konkretne cele oceniania**:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu własnego rozwoju;
- motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- dostarczanie rodzicom/opiekunom prawnym i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz o specjalnych uzdolnieniach ucznia;
- umożliwianie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Uznając diagnozę i ocenę za kluczowe czynniki, które określają przyjazne bądź nieprzyjazne środowisko kształcenia, a tym samym stymulują lub obniżają poziom zmotywowania ucznia do nauki bądź w ogóle aktywności w środowisku szkolnym, **zaleca się, aby formułując PSO, stosować się nie tylko do przepisów prawa, lecz także wykorzystać wskazówki przedstawione w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego.**

Na tej podstawie możliwe staje się określenie funkcji, które powinny z kolei pełnić autonomicznie bądź łącznie narzędzia przedmiotowego oceniania. Wśród najważniejszych **należy wymienić funkcje: diagnostyczną, kontrolną, informacyjną, wychowawczą, korekcyjną, motywacyjną, podsumowującą, klasyfikacyjną oraz prognostyczną.** Przedmiotowe rozporządzenie wskazuje ponadto na rodzaje ocen, które nauczyciel, w ramach swoich kompetencji, jest zobligowany stosować czy też wystawiać. Są to **oceny bieżące**, śródroczne i roczne (semestralne) oceny klasyfikacyjne. Mogą być wyrażone w zapisanych stopniach, symbolach i opisach. Mogą to być także reakcje słowne (np. pochwały, pouczenia, reprimendy, nagany) lub typowo fizyczne, tzn. w mowie ciała (np. uśmiech i wyraz uznania na twarzy bądź grymas rozczarowania, potakiwanie lub zaprzeczenie ruchem głowy, oklaski, uścisk dłoni). **Oceny wystawiane przez nauczyciela mogą mieć przy tym charakter bezpośredni (wówczas są skierowane bezpośrednio do ucznia) bądź pośredni (wtedy są przekazane za pośrednictwem rodziców/opiekunów prawnych).**

W procesie oceniania, zwłaszcza uczniów starszych i psychofizycznie ukształtowanych, choć nie tylko, istotne znaczenie trzeba przypisać samoocenie i autorefleksji. Ten szczególny rodzaj oceny w dużym stopniu jest warunkowany osobowością ucznia, zasobami wiedzy na temat technik oceniania własnej osoby, jego osobistą autonomią, a także modelem relacji z nauczycielem. **Godne uwagi są tu szczególnie trzy narzędzia, które warto wykorzystać.** Pozwalają one uczniowi³³ – samemu lub przy współdziałaniu nauczyciela – rejestrować, śledzić, podsumowywać i prezentować rozwój i aktualny poziom kompetencji oraz doświadczeń, w tym w zakresie języków obcych i spotkań międzykulturowych. Należą do nich:

- **EUROPASS** – narzędzie, na które składa się zestaw elektronicznych dokumentów utworzonych w ramach Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: 1) Curriculum

³³ Niekiedy i nauczycielowi, jak ma to miejsce np. w przypadku autobiografii spotkań międzykulturowych.

- Vitae, 2) Paszport Językowy, 3) Europass Mobilność, 4) Suplement do Dyplomu, 5) Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe³⁴;
- **Europejskie Portfolio Językowe** – to dokument, a właściwie zestaw przeznaczony do wspierania autonomii uczniów w procesie uczenia się języków obcych oraz poznawania obcych kultur. Na pakiet składają się: **1) Paszport Językowy** prezentujący profil językowy oraz podsumowanie międzykulturowych doświadczeń ucznia, **2) Biografia językowa** będąca zapisem wydarzeń związanych z nauką języków i wyrażająca jego osobistą refleksję na temat własnych strategii uczenia się oraz potrzeb i celów nauki oraz **3) Dossier**, w którym uczeń gromadzi swoje prace i dokumenty związane z edukacją językową³⁵.
 - **Autobiografia Spotkań Międzykulturowych** – to pakiet edukacyjny przygotowany pod patronatem Rady Europy, narzędzie szczególne, wysublimowane, przyjmujące postać biografii zmierzającej do ustalenia wyjściowego poziomu, a następnie stopniowego rozwijania takich kompetencji i postaw społecznych, jak: szacunek dla inności, empatia, uznanie tożsamości, tolerancja dla niejednoznaczności, wiedza, umiejętność odkrywania i interakcji, elastyczność w zachowaniu, świadomość procesów komunikacji, umiejętność interpretowania i odnoszenia się (dostrzeganie różnic i podobieństw), krytyczna świadomość kulturowa, nastawienie na działanie. Proces ten odbywa się na podstawie zestawu pytań, podpowiedzi, opisów, wyjaśnień, rysunków, które mają za zadanie wzbudzić i ukierunkować refleksję ucznia na konkretne, doświadczone bądź hipotetyczne spotkanie z przedstawicielem innej kultury³⁶.

Innym, równie cennym źródłem informacji o uczniu jako podmiocie nauczania/uczenia się, które może mieć wpływ na kierunek i efektywność tych procesów, jest ocena wystawiana przez rówieśników uczących się w tej samej grupie. Także pozaszkolna aktywność ucznia, w tym jego udział w projektach edukacyjnych czy świadectwa potwierdzające jego szczególne kompetencje np. znajomość języków obcych.

Nauczyciel języka obcego dysponuje szeroką gamą metod i technik kontroli oraz oceny aktywności i postępów ucznia, dzięki którym może realizować wyznaczone rozporządzeniem cele. Ważne, aby i uczeń, i jego rodzice/opiekunowie prawni posiadali wiedzę o zasadach użycia tych metod i technik. Tym bardziej że ta kwestia pozostaje również wymogiem prawnie ukonstytuowanym. Regulacje w zakresie stosowania systemu oceniania powinny stać się treścią powszechnie dostępnego Przedmiotowego Systemu Oceniania (PSO). Dokument ten nie może pozostawiać wątpliwości co do okoliczności użycia tej czy innej

³⁴ Narzędzie to może okazać się cenne zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela (por. <http://europass.cedefop.europa.eu/pl/home>; dostęp: 21.1.2014 r.)

³⁵ Europejskie Portfolio Językowe jest adresowane do uczniów w różnym wieku. Dotychczas ukazały się jego wersje przeznaczone dla uczniów: 1) w wieku od 3 do 6 lat, 2) w wieku od 6 do 10 lat, 3) w wieku od 10 do 15 lat, 4) uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów w wieku powyżej 16 lat, 5) dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych oraz 6) dla dorosłych. Szczegółowe informacje na stronie: <http://www.ore.edu.pl/s/1046>.

³⁶ W skład pakietu wchodzi następujące części: 1) *Wprowadzenie*, 2) *Kontekst, koncepcje, teorie*, 3) *Pojęcia do przedyskutowania*, 4) *Wskazówki dla osób wspierających uczenie się (nauczycieli, edukatorów, przedstawicieli organizacji pozarządowych)*, 5) *Autobiografia Spotkań Międzykulturowych*, 6) *Autobiografia spotkań międzykulturowych dla młodszych uczniów* (por. Byram i in. 2011). Autobiografia spotkań międzykulturowych w całości, w wersji polskojęzycznej, jest dostępna pod adresem: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_pl/AIE_autobiography_pl.pdf.

noty oceniającej. Choć odnosi się do różnych form aktywności (sprawności), powinien jednak zachowywać wewnętrzną spójność i logikę.

W odniesieniu do nauczania języka obcego w katalog podstawowych metod i technik kontrolowania, oceniania oraz dokumentowania osiągnięć uczniów należy włączyć zatem metody i techniki ukierunkowane na analizę³⁷:

- 1) sprawności werbalnych;**
- 2) form pisemnych;**
- 3) innych aktywności.**

W grupie pierwszej ocenianiu podlegają kompetencje ucznia w zakresie szeroko pojętej konwersacji lub innego typu wypowiedzi ustnej (zakres słownikowy, gramatyczna, stylistyczna i fonetyczna poprawność, płynność, umiejętność interakcji, spójność). **W grupie drugiej** ocenianiu podlegają poprawność i zakres treści bądź udzielonych odpowiedzi w różnego typu sprawdzianach pisemnych, kartach pracy, pracach domowych oraz w zeszytcie ucznia. **W grupie trzeciej** ocenie podlegają: indywidualna praca na lekcji/praca domowa, umiejętność współpracy w grupie i postawy prospołeczne/proedukacyjne, umiejętność praktycznego wykorzystania nabytych kompetencji komunikacyjnych, udział w projektach o charakterze językowo-kulturowym, prace plastyczno-techniczne. W ocenie są wykorzystywane zapisy nauczyciela w dzienniku/arkuszach obserwacji ucznia, zapisy ucznia w arkuszach samooceny, np. w jego portfolio językowym, a także przedmiotowe oceny i certyfikaty wystawione przez inne wiarygodne osoby i instytucje.

Do najczęściej stosowanych wskaźników oceniania, niezależnie od rodzaju ocenianych kompetencji, należy zaliczyć: stopnie wyrażone w sześciostopniowej skali i odpowiadające im opisy słowne, piktogramy/symbole o pozytywnym/negatywnym zabarwieniu (np. +/-), punktację z przypisaną oceną (ujęcie procentowe), wyrażenia opisujące wykorzystywane w ocenie opisowej.

W kontekście kreowania przyjaznego środowiska, w którym nauczanie/uczenie się będzie dostarczało uczniom przyjemności, co należy wiązać z ich większym zaangażowaniem w naukę języka obcego, trzeba uznać, że:

Zróznicowane formy kontroli muszą być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, zwłaszcza gdy posiadają oni orzeczenie o niepełnosprawności, dysfunkcji bądź deficycie. **Ocenianie powinno być jawne i zrozumiałe (dla ocenianego) oraz sprawiedliwe (trafne, rzetelne, obiektywne)**. Nie może być przy tym postrzegane jako kara, lecz powinno pełnić wiele innych, wymienionych powyżej funkcji.

W Przedmiotowym Systemie Oceniania (PSO) należy określić szczegółowe zasady nie tylko oceniania, lecz także warunki czy wypadki odwołania się ucznia od wystawionej już oceny

³⁷ Nawiązując do celów nauczania określonych w podstawie programowej, można przyjąć, że chodzi tu o kompleksową kontrolę i ocenę kompetencji ucznia w zakresie sprawności receptywnych, produktywnych oraz w zakresie interakcji i mediacji.

w przypadkach, gdy się z nią nie zgadza. **O ile wystawieniu oceny pozytywnej sprzyja jej upublicznienie na forum klasy, o tyle w przypadku oceny negatywnej należy zachować ostrożność. Niezadowolający wynik warto skonsultować z uczniem na osobności lub w obecności jego rodziców/opiekunów prawnych.** Zarówno na dobrą, jak i na złą ocenę ucznia ma wpływ wiele czynników. Ich szczegółowa analiza jest bardzo ważna zwłaszcza w przypadku oceny negatywnej. Choć oceny, a tym bardziej oceny podsumowujące dłuższy okres aktywności ucznia, są podstawą do wyrobienia zdania/opinii na jego temat, to nigdy nie powinny się przyczyniać do etykietowania czy faworyzowania uczniów. **Każdy uczeń powinien mieć takie same szanse wyjściowe, jak gdyby nauczyciel nie miał o nim żadnych informacji. Ocena powinna być przy tym wypadkową różnych informacji o uczniu. Powinna uwzględniać zarówno jego możliwości i zgromadzone na tym potencjale wiedzę oraz kompetencje merytoryczne i praktyczne, jak poziom zaangażowania oraz postawę w procesie kształcenia** (por. Jaroszevska 2012: 42 i n.).

3.3.1.6. Udział rodziców/opiekunów uczniów w lekcji „otwartej”

Pierwsze spotkanie nauczyciela języka obcego z rodzicami/opiekunami uczniów jest szczególnie ważne, zwłaszcza gdy nauczyciel nie jest im jeszcze znany, gdy dopiero rozpoczyna pracę z daną grupą uczniów. Nie jest to jednak spotkanie ostatnie. Podczas kolejnych spotkań **współpraca pomiędzy nauczycielem a rodzicami/opiekunami powinna się zacieśniać. Im bardziej uda się ich zaangażować w edukację językową uczniów i im większe będzie ich zainteresowanie, tym łatwiej będzie im zrozumieć specyfikę nauczania, dostrzec trudności, zauważyć i docenić wysiłek ich dzieci.** Ważne, aby stworzyć im warunki na osobistą ocenę, na refleksję na temat tego procesu, ale i zawodowych kompetencji oraz rzeczywistej aktywności nauczyciela. Jak już powiedziano, **oceny wystawiane wyłącznie na podstawie wyników nauczania bądź na podstawie relacji dostarczanych przez dzieci – te z natury rzeczy są bardzo subiektywne – mogą być ocenami chybionymi. Co więcej, mogą powodować utrudnienia w opisywanej tu trójpodmiotowej relacji: nauczyciel – uczeń – rodzice/opiekunowie.**

Okazją, aby pogłębić wiedzę rodziców/opiekunów, utwierdzić w przekonaniach lub rozwiązać ich wątpliwości, jest zaproszenie ich na lekcję pokazową, tzw. lekcję otwartą. Podczas takiej lekcji będą mogli nie tylko ocenić pracę nauczyciela języka obcego, lecz także obserwować, w jaki sposób na lekcji pracują i zachowują się ich pociechy. Jakie mają i jednocześnie, jakie stwarzają problemy. Może to być doświadczenie ciekawe zarówno dla rodziców/opiekunów, jak i dla samych uczniów. Ich pozytywne wrażenia z takiej lekcji w znaczącym stopniu mogą zażywić na dalszej współpracy z nauczycielem, jak również na opinii na temat własnego dziecka.

Jednocześnie, po takiej lekcji warto zorganizować spotkanie z rodzicami/opiekunami, aby odpowiedzieć na ich pytania, ustosunkować się do ich uwag czy wyjaśnić niezrozumiałe dla nich kwestie. Jest to też dogodna okazją, aby zaprezentować pracownię językową, zademonstrować atuty zastosowania takich, a nie innych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. To także szansa na aktywizację rodziców/opiekunów do udzielenia pomocy przy reorganizacji pracowni językowej, urządzaniu na nowo jej wystroju, uzupełnianiu braków.

Udział rodziców/opiekunów w lekcji „otwartej” jest formą wymiany informacji użyteczną szczególnie na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, gdy poziom kompetencji uczniów nie stanowi istotnej bariery dla rodziców/opiekunów, nawet tych, którzy nie znają języków obcych. To od zaangażowania rodziców i inwencji nauczyciela będzie jednak zależało, czy ta metoda będzie realizowana również w nauczaniu uczniów starszych.

3.3.2. Rola, zadania i odpowiedzialność uczniów

Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia obcojęzycznego czy też upodmiotowienie ucznia w tym procesie zaliczono do podstawowych warunków niezaburzonego, a więc harmonijnego rozwoju jego osoby. Jest to stan wielce pożądaný w perspektywie coraz bardziej złożonych wymagań stawianych przez dynamicznie zmieniające się środowisko, w którym uczeń wzrasta i jest zmuszony do podejmowania kolejnych, coraz bardziej odpowiedzialnych ról społecznych. Dotyczy to sfery życia osobistego i rodzinnego, otoczenia szkolnego, życia zawodowego, w końcu zupełnie nowego, kulturowo obcego środowiska. Nieumiejętność wyrażania swojej podmiotowości i manifestowania potrzeb, a także skłonność do uzależnienia się od decyzji innych osób oraz bierność, a nawet wycofanie, wynikające z lęku przed przejściem odpowiedzialności za własne działania bądź po prostu z braku stosownych kompetencji, to cechy czy postawy, które w obliczu tych zmian z całą pewnością będą utrudniały samorealizację ucznia – poczucie szczęścia i życiowej satysfakcji. Z kolei te uczucia mogą znajdować źródło w edukacji szkolnej, choć jest to tylko jedno z wielu dostępnych bądź niedostępnych uczniowi źródeł.

Z tego powodu **pierwsze lata edukacji dziecka, w tym lata szkolne, uznaje się za najważniejsze dla procesu rozwijania autonomii dziecka/ucznia, będącej przejawem i jednocześnie warunkiem jego podmiotowej aktywności.** Tym bardziej że jest to czas, kiedy proces jej kształtowania cechuje najwyższa efektywność. Uogólniając, przesądzają o tym cechujące ucznia:

- niski poziom wiedzy, kompetencji i doświadczeń;
- wysoka plastyczność rozwojowa;
- duża podatność na wpływ środowiska zewnętrznego;
- wyjątkowa zdolność adaptacji;
- naturalna motywacja do uczenia się.

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że jest to potencjał szczególny, lecz sam w sobie nie gwarantuje on sukcesu. Istotną rolę w procesie zagospodarowywania tego potencjału odgrywają rodzice/opiekunowie ucznia, także szkoła, a w szczególności nauczyciel, który poprzez swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą wpływa na środowisko kształcenia, które może uczynić przyjaznym lub nieprzyjaznym, co pokrótce już scharakteryzowano. Warto jednak dopowiedzieć, iż środowisko to mogą współkształtować również uczniowie, zwłaszcza wtedy gdy zostaną odpowiednio pokierowani.

3.3.2.1. Wiedza, kompetencje, doświadczenia a uczniowska autonomia

Podstawowym wkładem ucznia w środowisko kształcenia obcojęzycznego, m.in. w systemie formalnym, jest jego potencjał osobowościowy i intelektualny, a więc postawy wobec szkoły i motywacja do uczenia się, zdolności vs różnego typu deficyty, posiadana przez niego wiedza, nabyte dotychczas kompetencje oraz jego indywidualny багаж doświadczeń. Wdrażając ucznia do autonomii w uczeniu się, także takiej, jaka umożliwia mu lepsze funkcjonowanie w środowisku szkolnym ujmowanym w kategoriach relacji społeczno-kulturowych czy w kategoriach systemu potrzeb, praw, obowiązków i wymagań, nauczyciel i inne wspomagające go osoby odgrywają istotną rolę w tym procesie. Pod warunkiem, że rzeczywiście odwołują się do tych wartości, że uwzględniają je w planie swoich działań. Jest to ważne, gdyż **dzięki stopniowemu rozwijaniu autonomii ucznia, wskazane wartości, które wnosi on w mury szkolne, a następnie sukcesywnie rozwija, uzyskując wsparcie i przyzwolenie nauczyciela/innych osób, nabierają coraz większego znaczenia** – tak dla samego ucznia, jak dla nauczyciela.

Można zatem przyjąć, że **wraz z rozwojem uczniowskiej autonomii, jego środowisko kształcenia staje się dla niego bardziej przyjazne**. Po pierwsze dlatego, że coraz **efektywniej potrafi on zagospodarować swój potencjał**, o którym była tu mowa. Po drugie, gdyż **wydatnie wzrasta zakres pomocy, która może mu być udzielona z zewnątrz**. Pod pojęciem pomocy należy rozumieć wszelką działalność kształcąco-wychowawczą, a w jej ramach: coraz bardziej wysublimowane metody, strategie, techniki, narzędzia, środki, materiały, a także coraz szerszy zakres treści nauczania, z którymi uczeń jest zaznajamiany i z których coraz wydajniej może korzystać. To w naturalny sposób przekłada się na przyrost jego możliwości uczenia się i osiąganie coraz wyższych poziomów kompetencyjnych w tym zakresie. Wzmaga również rozwój kompetencji typowo społecznych. Zakładając indywidualizację w nauczaniu, trzeba uznać, że taki przyrost jest możliwy u każdego z uczniów, niezależnie od różniących ich osobowościowych, intelektualnych czy społeczno-kulturowych właściwości, choć naturalnie tempo tego procesu będzie niejednorodne.

Wdrażanie ucznia do autonomii polega na:

- kreowaniu przez nauczyciela sytuacji, w których uczniowie pracują samodzielnie.
- wspieraniu ucznia w rozwijaniu umiejętności umożliwiających samodzielną naukę.
- przygotowaniu ucznia do przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się.
- przyznaniu uczniom prawa do decydowania o ukierunkowaniu i przebiegu swojej nauki

Dzięki takiemu przygotowaniu uczeń autonomiczny poprzez swoją podmiotową działalność, która staje się coraz bardziej skuteczna, kreuje pozytywny obraz środowiska, w którym funkcjonuje. Zatem jednocześnie wpływa na środowisko nauczyciela, czyniąc je bardziej przyjaznym.

Autonomia, zaangażowanie, wysoki poziom zmotywowania ucznia, jego uzdolnienia i odpowiadająca im stymulacja dydaktyczna bardzo często decydują, czy i w jakim tempie uczeń osiąga założone cele kształcenia. Jeżeli cele te osiąga, zwykle spotyka się z przyjazną reakcją otoczenia, w szczególności ze strony rodziców/opiekunów i nauczyciela.

Jeśli ich nie osiąga, lecz wykazuje determinację, aby to zmienić, a więc w pełni, na miarę swoich możliwości, angażuje się w proces kształcenia, wówczas również może liczyć, że najbliższe środowisko będzie mu sprzyjało. W każdym razie według takiego standardu warto postępować.

3.3.2.2. Liderzy grupy

Za wątpliwe należy uznać stwierdzenie, że w jednej grupie nauczania są „lepsi” i „gorszy” uczniowie, choć w języku potocznym pada ono zapewne dość często. Kształtując szerszy pogląd na tę kwestię, do czego zmierza m.in. niniejszy poradnik, należałoby raczej przyjąć, iż **wśród uczniów są jednostki bardziej lub mniej predestynowane do uczenia się języków obcych.** Przejawia się to w zdolnościach, motywacji, pilności, zaangażowaniu, szeroko pojętej sprawności intelektualnej, usposobieniu osobowościowym itd. Cechy te nie zawsze muszą być skumulowane. Nie zawsze też zostają odkryte i wykorzystane. Jednakże w przyjaznym środowisku, w którym istotną rolę odgrywa m.in. nauczyciel, uczniowie tacy mają realne szanse osiągnąć znacznie wyższy poziom biegłości językowej bądź osiągnąć większą skuteczność kompetencji międzykulturowej niż wielu innych uczących się w tej samej grupie. Co więcej, mają szansę dokonać tego w znacznie krótszym czasie. Nie oznacza to, że są „lepsi” od innych. Są po prostu bardziej wydajni. Dysponują większymi możliwościami w uczeniu się i poziom ich kompetencji jest wyższy, przez co wyróżniają się na tle swoich koleżanek i kolegów. Mogło przyczynić się do tego również ich pochodzenie społeczno-kulturowe, wsparcie i kompetencje rodziców/opiekunów czy choćby wcześniejsze doświadczenia w uczeniu się języków obcych.

Niewątpliwie tacy uczniowie, przy splocie wyszczególnionych wyżej cech i pod warunkiem że są autorytetem dla innych uczniów, wykazują postawę otwartą oraz charakteryzują ich cechy przywódcze, można nazwać „liderami” grupy (por. Misiak 2003). W kontekście budowania przyjaznego środowiska kształcenia trzeba dalej stwierdzić, że **liderzy mogą okazać się nieprzecenieni – zarówno jeśli chodzi o wspomaganie procesu nauczania/uczenia się języka obcego, jak i w sprawach typowo organizacyjnych, a nawet wychowawczych.** Nie mniej ważna może być ich rola podczas rozwiązywania klasowych konfliktów czy na etapie integrowania grupy uczniów, wzbudzania w nich motywacji, przekonywania do pewnych racji itp. Warunkiem ich skuteczności są jednak, poza tym, co już zostało powiedziane, ogólna akceptacja w grupie oraz wsparcie nauczyciela.

Liderów, zwłaszcza tych w dziedzinie języków obcych, należy zatem angażować możliwie często w proces nauczania. Uznanie ze strony nauczyciela, pogłębienie ich autonomicznych kompetencji są ważnym krokiem w kierunku stworzenia przyjaznego środowiska kształcenia – dla nich samych oraz dla innych uczniów. Jeżeli nie są na tyle śmiali bądź uważają, że ich kompetencje są niewystarczające, aby podejmować takie działania, powinni uzyskać od nauczyciela pomoc, instrukcję, stosowną zachętę.

Liderom grupy należy umożliwić:

- podejmowanie dodatkowych prac, wykraczających poza program nauczania;
- przygotowywanie prezentacji na zadany/wybrany temat;
- wygłaszanie referatów;
- prowadzenie fragmentów lekcji;
- reprezentowanie grupy na forum klasy;
- przewodzenie grupie podczas pracy grupowej/projektowej;
- udzielanie pomocy innym uczniom, tak w klasie, jak poza nią;
- angażowanie się w rolę mediatora w sytuacjach konfliktowych;
- podjęcie roli łącznika pomiędzy uczniami a nauczycielem;
- udział i współorganizowanie projektów edukacji pozaformalnej;
- przygotowanie się do konkursów językowych i udział w tych konkursach;
- reprezentowanie klasy/szkoły podczas szkolnych i pozaszkolnych imprez, uroczystości, konkursów, wyjazdów itd.

Warto podkreślić, że w grupie uczniów może być nawet kilku liderów, choć ich autorytet, popularność, zaufanie, a tym samym i zdolność wpływania na innych uczniów, nie zawsze muszą wzrastać na fali tych samych wybitnych kompetencji czy osiągnięć. Niezależnie od źródeł czy też przyczyn, które doprowadziły ich do pozycji lidera, mając na względzie ich siłę sprawczą, która może być przychylna nauczycielowi bądź nie, wskazane są wykorzystywanie ich potencjału i współpraca z nimi. Jeżeli są liderami w dziedzinie innej niż języki obce, warto ten potencjał angażować na poziomie edukacji pozaformalnej, przy okazji realizacji różnego typu projektów będą mogli wykorzystać swoje mocne strony. **Ważne jest również utrzymywanie dobrych relacji z tymi liderami, którzy nie są zainteresowani edukacją językową.** Mogą bowiem w istotny sposób zaważyć na motywacji pozostałych uczniów – wzbudzić ją bądź osłabić. W każdym z tych przypadków trzeba jednak pamiętać, że nawet **liderzy, pomimo popularności, znajdują się w grupie ryzyka.** Z perspektywy innych uczniów odnoszą przecież spektakularne sukcesy. Są eksponowani w swoim środowisku, niekiedy faworyzowani. Należy tego unikać, gdyż rozwijające się na tym gruncie poczucie niesprawiedliwości lub zawiści, występujące u innych uczniów, może w konsekwencji wzbudzić wobec nich postawy bądź zachowania negatywne: defaworyzację, dyskryminację, całkowite wykluczenie z grupy, agresję.

Zasięg autorytetu i wpływów lidera bywa różny. Nie zawsze obejmuje całą grupę nauczania, czego również należy mieć świadomość, bo niekiedy różni liderzy mogą mieć różne zdania na temat nauki języków obcych.

3.3.2.3. Zespoły zadaniowe

Nieuzewnętrzniona aktywność indywidualna i podjęcie roli lidera w nauce języków obcych mają pewną cechę wspólną – w dużej mierze dotyczą pojedynczego ucznia, choć występujące tu różnice w manifestacji postaw i zachowań są zazwyczaj skrajnie różne. Tymczasem kreowanie środowiska wsparcia dla uczniów rozwijających swoje kompetencje językowe i międzykulturowe powinno również zmierzać do uaktywniania tych osobowości i właściwych im potencjałów w relacjach społecznych. **Kompetencje te służą w głównej mierze porozumiewaniu się między ludźmi, a ich rozwój jest możliwy w gruncie rzeczy dzięki dialogowi, interakcji i współpracy. Założenie takie skłania do wystosowania kolejnej uwagi, iż nauczanie języka obcego powinno się odbywać również poprzez pracę uczniów w zespołach zadaniowych.**

Zespoły zadaniowe można rozumieć jako pracę w parach bądź większych grupach. Taka nazwa wskazuje co prawda na przedmiotową specjalizację takich zespołów, lecz chodzi tu głównie o:

- precyzyjne i zrozumiałe dla uczniów wyznaczenie celów pracy;
- przydzielenie zadań uczniom wchodzącym w skład zespołu, jak również ustalenie ról oraz zdefiniowanie zakresu kompetencji i obowiązków uczniów;
- wskazanie metod, środków i narzędzi umożliwiających wykonanie zadania;
- dookreślenie warunków pracy, np. określenie ram czasowych, miejsca, zakresu pomocy nauczyciela itp.;
- ustalenie kryteriów oceny.

Zespoły zadaniowe z powodzeniem mogą funkcjonować na poziomie nauki formalnej. Jakość ich pracy oraz spektrum możliwości wzrasta jednak niepomiernie, jeśli wdrożyć je na poziomie edukacji pozaformalnej – przy realizacji różnego typu projektów, o czym dalej.

W tym miejscu warto jedynie zaakcentować szczególną wartość tej formy współpracy między uczniami. Jeżeli nauczanie ma się wspierać na zasadzie indywidualizacji i jednocześnie nosić cechy nauczania włączającego, to **integrowanie uczniów o różnym potencjale uczenia się i społecznym do wykonania jakiegoś zadania czy projektu wydaje się rozwiązaniem optymalnym.** Przyznanie pracy zespołom zadaniowym, w których każdy uczeń jest zobligowany do aktywności – na miarę swoich możliwości – stwarza szansę na zaistnienie zarówno liderom, jak i uczniom niewyróżniającym się. Co więcej, umożliwia zagospodarowanie potencjału uczniów z problemami w nauce bądź doświadczonych przez niepełnosprawność czy inne dysfunkcje i deficyty. Jest to możliwe dzięki różnicowaniu trudności subzadań czy ograniczaniu vs rozszerzaniu zakresów obowiązków, jakie poszczególni uczniowie mają wykonać. **Praca w zespołach zadaniowych jest dogodną okazją do zaakcentowania mocnych stron uczniów, które w czasie pracy samodzielnej bądź zbiorowej bywają niezauważone.**

Dużą zaletą tej formy pracy jest ponadto możliwość autonomizowania uczniów, w tym celowania na nich odpowiedzialności za wykonanie zadania. Praca w zespołach zadaniowych sprzyja także wdrażaniu uczniów do samooceny – ukierunkowanej na członków zespołu oraz na własną osobę. Nie są bez znaczenia społeczne konsekwencje pracy w zespołach. **Zespoły**

integrują różnych uczniów – taki jest cel. Uczniowie mają możliwość obserwowania się nawzajem, wspierania się, motywowania i uczenia się od siebie. Są konfrontowani z innymi wzorcami zachowań, stają się współodpowiedzialni, muszą więc przestrzegać z góry ustalonych reguł. Wiedzą, że gdy nie wykonają zadania, gdy niewystarczająco się w nie zaangażują, ucierpi na tym wizerunek całej grupy. Choć ostatecznie ocenę za wykonaną pracę wystawia nauczyciel, to trudno zaprzeczyć, i uczniowie mają tego świadomość, że **każdy członek zespołu podlega wewnętrznej ocenie dokonywanej przez pozostałych członków. Ocena ta może zaważyć na dalszych relacjach. Presja grupy jest w tym przypadku szczególnie istotna.**

3.3.2.4. Forum klasy

Forum klasy to miejsce i/lub sposób komunikacji między uczniami bądź między uczniami a nauczycielem. Nie chodzi tu o formę komunikacji elektronicznej, za pośrednictwem Internetu, choć i taką możliwość należy dopuścić. Chodzi raczej o kontakt bezpośredni, w którym uczestniczą wszyscy uczniowie.

Aby dopełnić wypowiedź w sprawie udziału ucznia w procesie kształcenia i jego realnego wpływu na ten proces, co ponownie kieruje uwagę na problem autonomii, ale i diagnozowania uczniowskich potrzeb, trzeba powrócić myślą do zasady demokratycznego wychowania. W myśl tej zasady, **wszyscy uczniowie mają równe prawa, a ich zdanie, opinia, ocena, sugestia, skarga, pomysł powinny być wnikliwie rozpatrzone, poddane ocenie, przedyskutowane. Przede wszystkim jednak uczniowie powinni mieć możliwość wyrażenia swoich myśli.** Taką możliwość zapewnia właśnie forum klasy.

Może ono służyć rozstrzygnięciu klasowych sporów, także tych w relacji nauczyciel – uczeń. Może być miejscem czy też czasem, w którym planuje się kolejne projekty, rekrutuje członków zespołów zadaniowych, rozdziela zadania, dokonuje wspólnych ocen, podsumowań. Udział w forum to także okazja do omówienia bądź przypomnienia zasad współpracy, m.in. poprzez odczytanie kontraktu. Na forum mogą być oceniani uczniowie, może być również oceniany nauczyciel – wszyscy na równych prawach, z zachowaniem podstawowych norm i zasad etycznych. To szczególne miejsce, gdzie pochwały i wyróżnienia zyskują moc sprawczą – motywują wyróżnionych i przysłuchujących się. To w końcu doskonałe miejsce na wdrożenie wspomnianego pokrótce projektu *Autobiografia Spotkań Międzykulturowych*, który dopuszcza nie tylko indywidualną i partnerską refleksję na temat tożsamości, inności i obcości językowej czy kulturowej, lecz także jej zbiorową formę – właśnie na forum klasy.

Warto od czasu do czasu przeznaczyć lekcję na powołanie klasowego forum.

3.4. Poziom edukacji pozaformalnej

3.4.1. Współpraca wewnątrzszkolna

Istnieje wiele możliwości wsparcia i promocji kształcenia obcojęzycznego – zarówno na poziomie wewnątrzszkolnym, jak i poprzez współpracę z placówkami/institucjami zewnętrznymi w Polsce i za granicą. Niezależnie od charakteru takiego wsparcia, **wszystkie aktywności, które wykraczają poza indywidualną działalność nauczyciela języków obcych oraz jego uczniów, podejmowaną w ramach lekcji przedmiotowej, i ingerują w ogólny ład i porządek szkoły, a więc można im przypisać status szkolnych wydarzeń, imprez, uroczystości, projektów, wycieczek itd., powinny być starannie zaplanowane i ujęte w kalendarzu wydarzeń szkoły na dany rok szkolny.** Ważne są też powołanie zespołów zadaniowych i wskazanie osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych punktów programu oraz umiejętny przydział czynności dodatkowych poszczególnym nauczycielom i/lub rodzicom/opiekunom. Do grona osób szczególnie zaangażowanych w ten proces należeć będą np.: przewodniczący zespołu nauczycieli języków obcych, lider wspomaganiania uczniów uzdolnionych, organizator konkursów przedmiotowych, organizator wyjść do teatru/domu kultury, opiekun gazetki szkolnej, opiekun samorządu szkolnego, itp. **Organem nadzorującym całe przedsięwzięcie każdorazowo będzie dyrektor szkoły.**

Budowanie sprzyjającego środowiska kształcenia obcojęzycznego przez organizację różnego typu form edukacji pozaformalnej jest więc zadaniem złożonym i długofalowym. Powinno uwzględniać analizę potrzeb i możliwości uczniów, a także analizę potrzeb i możliwości szkoły – w rozumieniu: zaplecza logistycznego, źródeł finansowania czy choćby zapewnienia fizycznej opieki nad uczniami.

Niezbędna jest zatem współpraca z:

- nauczycielem i/lub nauczycielami języków obcych;
- dyrektorem szkoły;
- nauczycielami innych przedmiotów;
- Radą Pedagogiczną;
- Samorządem Uczniowskim;
- Radą Rodziców;
- Radą Szkoły, o ile taka została powołana.

Przedstawiciele tych organów mogą wnosić swoje uwagi, pomysły, zastrzeżenia itd.

3.4.2. Współpraca z rodzicami/opiekunami uczniów

Pomimo że wsparcie czy też zaangażowanie rodziców/opiekunów uczniów manifestuje się najczęściej na poziomie wewnątrzszkolnej współpracy – Rada Rodziców jest przecież pełnoprawnym organem szkolnym – warto wystosować osobną uwagę na temat ich udziału

w organizowaniu różnego typu form edukacji pozaformalnej ukierunkowanej na kształtowanie wśród uczniów – m.in. ich dzieci – kompetencji obcojęzycznych i międzykulturowych.

Ich aktywny udział w tym procesie – tak w roli specjalistów, jak osób z grupy wsparcia logistycznego – umożliwiają zapisy *Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz.U. nr 96 z 2003 r., poz. 873 z późn. zm.), jak również przepisy szczegółowe, których dostarcza *Ustawa o Systemie Oświaty*, w których określono rolę i miejsce działań prowadzonych w szkole na zasadzie wolontariatu. Przywołując dziewiąty punkt artykułu 39 niniejszej ustawy, należy przypomnieć, że dyrektor szkoły „**stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki**”. Wolontariatu może zatem podjąć się również rodzic/opiekun.

Uwzględniając zaś bogactwo i różnorodność wiedzy, doświadczeń i kompetencji rodziców/opiekunów, które jak już sygnalizowano, nawet nie mając związku z obcymi językami i kulturami, mogą się okazać niezwykle cenne z punktu widzenia pozaformalnych form kształcenia wdrażanych w szkole bądź poza jej obszarem, warto zatem raz jeszcze podkreślić szczególną rolę rodziców/opiekunów uczniów.

Jeżeli są wśród nich nauczyciele języków obcych, ambasad, szkół językowych, wydawnictw edukacyjnych, korporacji międzynarodowych, lotnisk bądź innych tego typu instytucji, gdzie język obcy i obce kultury są wartością szczególną i jednocześnie używa się go na co dzień, pozostaje zachęcić ich do podjęcia inicjatyw, które będą zmierzały, aby ich dzieci, w gronie bliskich im rówieśników z klasy, zyskały szansę na zetknięcie się z innością, mogły ją zobaczyć, poznać i jej posłuchać oraz dotknąć.

Rodzice/opiekunowie, którzy zawodowo nie są związani z obcymi językami i kulturami, lecz w innym stopniu mogą wspomóc szkolne projekty edukacji pozaformalnej, również nie powinni rezygnować z takiej pomocy. Nie jest ona bowiem mniej znacząca. Mogą oni wspierać szkołę np.:

- angażując się osobiście w przygotowanie wystroju wnętrz;
- dysponując czasem, angażując się w opiekę nad uczniami;
- nagłaśniając i propagując szkolne projekty w lokalnych mediach;
- pozyskując sponsorów dla tego typu działalności;
- zapewniając transport;
- zapewniając nagłośnienie i obsługę techniczną przy organizacji imprez, konkursów;
- prowadząc kronikę: fotografując, opisując, prowadząc stronę internetową itd.;
- angażując znane osoby, które specjalizują się w obcych językach i kulturach;
- organizując napoje i wyżywienie;
- fundując nagrody;
- i inne.

Na tym poziomie edukacji współpraca rodziców/opiekunów jest więc niezwykle ważna. Co więcej, ważna jest ich konsolidacja, tak aby wszelkie dysproporcje społeczne, w wykształceniu, w sposobie bycia, jakie w naturalny sposób będą się ujawniać, zeszyły

na plan dalszy. Osią ich działalności powinno być bowiem wspieranie poszczególnych projektów, które niewątpliwie można uznać za ważny element przyjaznego środowiska kształcenia – zresztą nie tylko językowego, lecz także w ujęciu całościowym: wychowawczego.

Rodzice powinni jednak nie tylko uczestniczyć w pozaformalnej edukacji swoich dzieci, lecz także inspirować i motywować w tej materii – nauczyciela języka obcego, dyrektora szkoły, przede wszystkim zaś swoje pociechy. Ich zdanie jest na tym polu szczególnie ważne, podobnie jak duża jest, wbrew pozorom, ich odpowiedzialność.

3.4.3. Współpraca instytucjonalna/zewnętrzna

Współpraca instytucjonalna o charakterze zewnętrznym ma na celu rozszerzenie możliwości kształcenia obcojęzycznego uczniów danej szkoły/klasy. Może być ukierunkowana na projekty realizowane na terenie szkoły. Może także obejmować przedsięwzięcia dużo bardziej złożone, jak organizację wyjazdów czy przygotowywanie projektów otwartych, angażujących nie tylko społeczność szkolną, lecz także środowiska zewnętrzne. Nie musi więc dotyczyć wyłącznie organizacji zajęć strictly językowych, lecz może odnosić się do szerszej palety spotkań czy aktywności o charakterze kulturalno-oświatowym, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca na promocję języków obcych i obcych kultur lub na dialog międzykulturowy.

Chodzi tu przede wszystkim o pozyskanie dodatkowego potencjału w postaci:

- wsparcia merytorycznego, które mogą zapewnić profesjonalne kadry reprezentujące instytucje zewnętrzne;
- wsparcia lokalowego lub technicznego w zakresie nieosiągalnym dla szkoły;
- organizacji dodatkowych kontekstów edukacyjnych, których szkoła również nie jest w stanie sama zorganizować;
- środków materialnych niezbędnych do pokrycia kosztów zabezpieczenia logistycznego dla danego przedsięwzięcia, a także np. pozwalających na ufundowanie różnego typu nagród;
- inspiracji.

Wartości te mogą wnieść w mury szkolne lub po prostu zapewnić różnego typu instytucje znajdujące się w najbliższym otoczeniu szkoły bądź specjalizujące się w określonej działalności – interesującej przede wszystkim z punktu widzenia wartości językowo-kulturowych, choć nie tylko. Można do nich dotrzeć różnymi kanałami informacyjnymi, np.: drogą listowną, poprzez kontakt telefoniczny, za pośrednictwem poczty internetowej, za pośrednictwem określonych osób, np.: rodziców/opiekunów, dyrektora szkoły, nauczyciela, przedstawiciela samorządu itd., lub na drodze osobistego kontaktu, który inicjują nauczyciel języka obcego bądź jego uczeń/uczniowie.

Na etapie tego kontaktu **istotne jest, aby mieć gotowy projekt lub przynajmniej zarys koncepcyjny danego przedsięwzięcia, w które miałyby się zaangażować instytucja zewnętrzna – to ważna uwaga zwłaszcza dla inicjatorów pozaformalnych form kształcenia językowego. Przygotowanie do projektu wstępnej analizy mocnych i słabych stron (analiza SWOT), szans i zagrożeń cechujących szkołę pozwoli bowiem w sposób bardziej**

precyzyjny określić udział instytucji zewnętrznej w tym projekcie.

Do instytucji czy organów, które w największym stopniu zdają się predestynowane do udziału w pozaszkolnych formach edukacji językowej uczniów, ponieważ posiadają wskazany powyżej potencjał, można zaliczyć:

- władze samorządowe;
- wydawnictwa edukacyjne;
- instytuty języków i kultur narodowych;
- ambasady;
- właściwe wydziały uczelni wyższych;
- inne instytucje kulturalno-oświatowe, jak np.: domy kultury, kina, teatry, biblioteki miejskie, muzea;
- szkoły/miasta partnerskie, w szczególności zagraniczne;
- liderów środowiska lokalnego, posiadających wiedzę, doświadczenie i/lub rozpoznanie w zakresie obcych języków i kultur;
- innych sponsorów, którzy będą skłonni wziąć udział w danym przedsięwzięciu, choć ich działalność nie jest związana z problematyką edukacji obcojęzycznej i dialogu międzykulturowego;
- przedstawicieli trzeciego sektora – zarówno tych działających w wymiarze lokalnym, jak i ogólnopolskie fundacje czy stowarzyszenia specjalizujące się we wspieraniu różnego typu form aktywności kulturalno-oświatowej, zwłaszcza skierowanej do grup społecznych z obszarów defaworyzowanych, co nie jest jednak warunkiem koniecznym.

3.4.4. Typologia form pozaformalnej edukacji obcojęzycznej

W ramach współpracy wewnątrzszkolnej proponuje się następujące działania i aktywności, którym można przypisać status form edukacji pozaformalnej, ukierunkowanej na rozwijanie u uczniów kompetencji obcojęzycznych i międzykulturowych bądź przynajmniej na rozwijanie ich językowo-kulturowej świadomości³⁸:

- Zajęcia wyrównawcze dla uczniów mających trudności w nauce języka obcego;
- Koła języków obcych dla uczniów zmotywowanych, uzdolnionych i pasjonatów zainteresowanych poznawaniem obcych języków i kultur;
- Konkurs językowy bądź językowo przedmiotowy skierowany do uczniów danej szkoły realizowany według zasad ligi zadaniowej;
- Dodatkowe zajęcia z języka obcego dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej i III gimnazjum ukierunkowane na przygotowanie ich do testów językowych wchodzących w skład egzaminów kończących dany etap edukacyjny;
- Wkraczanie na lekcji języków obcych w pozaklasową przestrzeń szkoły;

³⁸ Na etapie organizacji szkolnych wycieczek, niezależnie od ich celu i charakteru, nieprzecenione mogą okazać się kompleksowe poradniki poświęcone szeroko pojętemu krajoznawstwu i turystyce w szkołach i placówkach oświatowych (por. np. Łozińska, Szczugiel 2001; Domerecka 2008; Drogosz 2009).

- Konkursy czytelnicze dotyczące literatury obcojęzycznej na danym poziomie nauczania – na poziomie biblioteki mogą mieć charakter ilościowy, na poziomie nauczyciela języka obcego – jakościowy;
- Prelekcje i akcje aktywizujące, mające na celu zapoznanie uczniów z zasobami obcojęzycznymi biblioteki/medioteki i zachęcenia ich do korzystania z tych zasobów;
- Odwoływanie się do nazewnictwa w języku obcym na lekcjach przyrody, geografii, biologii, fizyki, matematyki, chemii, religii, plastyki, muzyki, wos-u, zajęciach technicznych, wf-u i innych – mogą temu służyć bloki zajęć prowadzone w systemie *team teaching* (nauczyciel języków obcych + nauczyciel przedmiotu);
- Pogadanki przygotowane i prowadzone przez wychowawcę i nauczyciela języków obcych na temat efektywnego uczenia się języka obcego;
- Szkolne konkursy znajomości języków i kultur;
- Językowe podchody organizowane na terenie szkoły – bazujące na wskazówkach i zadaniach przygotowywanych w języku obcym;
- Szkolny klub filmu obcojęzycznego – projekcje filmów w oryginalnej wersji językowej, także własnych nagrań, scenek i wywiadów w języku obcym;
- Szkolna „kronika podróżnika”, którą tworzą uczniowie, np. na podstawie wakacyjnych wyjazdów, zdjęć i pamiątek przywiezionych z zagranicy;
- Szkolny teatr obcojęzyczny;
- Europejski dzień języków i kultur – tematyczny wystrój szkoły, szkolna akademicka;
- Projekt kulinarny: „Kuchnie Europy”, „Kuchnie świata”;
- Konkurs recytatorski poezji i/lub prozy obcojęzycznej;
- Festiwal piosenki obcojęzycznej;
- Dzień piosenki obcojęzycznej będący okazją do wykorzystania szkolnego radiowęzła;
- Wystawy prac uczniów związanych z wielojęzycznością i międzykulturowością – mogą być połączone z pokazami zdjęć;
- Dzień „otwartych drzwi” na lekcji języka obcego – zajęcia dla rodziców/opiekunów, dziadków;
- Szkolny Festiwal Nauki – prezentacje tematyczne przygotowywane przez uczniów w języku obcym, np. na temat noblistów, twórców, sportowców, gwiazd filmu itd.;
- Publikacje przygotowywane przez uczniów w języku obcym w szkolnej gazecie, która może być dystrybuowana wśród uczniów lub być eksponowana w kąciaku językowym w szkolnej gablocie – wywiady, relacje, recenzje itp.;
- Wycieczki do miejsc użyteczności publicznej o charakterze turystycznym i międzynarodowym, jak międzynarodowe dworce kolejowe, lotniska, muzea, atrakcje turystyczne, w których uczniowie mogą spotkać się z wielojęzycznością i wielokulturowością i w których można zaaranżować ćwiczenia komunikacyjne wykorzystujące ów naturalny kontekst;
- Zielone szkoły o profilu językowo-kulturowym;
- Wycieczki zagraniczne;
- Kursy języków obcych w okresie ferii zimowych i wakacji organizowane i częściowo dofinansowane przez szkołę, także przy wsparciu władz samorządowych;

- Wprowadzenie w planie pracy rady pedagogicznej szczegółowej analizy wyników egzaminów zewnętrznych z języków obcych, opracowanie strategii działań na rzecz podniesienia efektywności nauki języków obcych w placówce.

Te i podobne działania integrują społeczność szkolną, budują silną i pozytywną więź emocjonalną między uczniami, nauczycielami, rodzicami/opiekunami uczniów. Ich **dopełnieniem mogą być projekty wykraczające poza mury szkolne**, często realizowane przy zewnętrznym wsparciu wspomnianych powyżej instytucji bądź osób. Można do nich zaliczyć:

- Udział uczniów w kolejnych etapach konkursów/olimpiad języków obcych;
- Udział szkolnego teatru w międzyszkolnym regionalnym/wojewódzkim przeglądzie teatrów obcojęzycznych;
- Udział uczniów w międzyszkolnym regionalnym/wojewódzkim konkursie piosenki obcojęzycznej;
- Współpraca z domami kultury, w tym z młodzieżowym domem kultury – nagrywanie lub prezentowanie przed szerszym gronem odbiorców: kolęd w różnych językach, spektakli w obcych językach, clipów, skeczy, scenek;
- Współpraca z kinami – organizowanie dla uczniów pokazów filmów z oryginalną ścieżką językową;
- Prelekcje tematyczne, połączone np. z pokazami slajdów, prowadzone przez znane postaci: podróżników, przedstawicieli świata nauki bądź innych liderów środowiska lokalnego, mające na celu zapoznanie uczniów z kulturą danego regionu;
- Organizacja i/lub udział w językowo-kulturowej grze miejskiej;
- Współpraca z Uniwersytetami Trzeciego Wieku, klubami seniora – organizowanie przez uczniów, nauczycieli i rodziców/opiekunów, w ramach wolontariatu, tematycznych wieczorków muzyczno-tanecznych dla seniorów, np.: z muzyką włoską, francuską, niemiecką, starszymi amerykańskimi przebojami, lub z muzyką charakterystyczną dla danego okresu/regionu, np. walce angielskie, wiedeńskie, tango itp. Ważne jest, aby angażować uczniów zarówno w przygotowania oprawy muzycznej, jak i w prezentowanie informacji o wykonawcach, gatunkach muzycznych. Warto w tym przypadku odwoływać się do języków i kultur;
- Współpraca z miejscowymi zakładami graficznymi – prace plastyczne uczniów są podstawą przygotowania druku pocztówek świątecznych z życzeniami w językach obcych czy kalendarzy z nazwami miesięcy i dni tygodnia w językach obcych. Ich dystrybucja wśród władz, przedstawicieli środowiska lokalnego, zaprzyjaźnionych instytucji, rodziców/opiekunów itp., może być okazją do promocji szkoły i uczniowskich talentów artystycznych;
- Współpraca z wydawnictwami, publikującymi podręczniki i materiały dydaktyczne do nauki języków obcych, obejmująca np.: 1) uczestnictwo uczniów i nauczycieli w lekcjach pokazowych i kulturowych organizowanych przez wydawnictwa w danej placówce; 2) uczestnictwo nauczycieli języków obcych w konferencjach metodycznych organizowanych przez wydawnictwa; 3) pozyskiwanie materiałów dydaktycznych do klasopracowni, takich jak: plakaty, fiszki, plansze i inne;

- Współpraca z uczelniami wyższymi – zapraszanie studentów, wykładowców na spotkania tematyczne, warsztaty, a także odwiedziny uczniów w stosownych wydziałach neofilologicznych;
- Nawiązanie współpracy z przedstawicielami ambasad – organizowanie spotkań połączonych ze zwiedzaniem danej placówki, z prelekcją tematyczną;
- Wizyty w szkole przedstawicieli zagranicznych przedsiębiorstw, firm i instytucji itp., wywiady, prelekcje, a także odwiedziny uczniów w takich placówkach;
- Międzynarodowe projekty korespondencyjne dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów – np. projekt „Misie w podróży” lub podobne³⁹;
- Międzynarodowe projekty korespondencji e-mailowej z zagraniczną szkołą partnerską – np. „Das Bild des Anderen” (Goethe-Institut);
- Gry e-mailowe – np. „Mediterrania”, „Odyssee” (Goethe-Institut);
- Międzynarodowe spotkania młodzieży, np. Krzyżowa – Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży – Miejsce Pamięci – Akademia Europejska;
- Europejska współpraca szkół w ramach projektu e-Twinning;
- Międzyszkolna wymiana młodzieży, np. z miast partnerskich inicjowana przez uczniów i nauczycieli przy wsparciu władz samorządowych;
- Współpraca z instytucjami kultury i języka, np. British Council, Alliance Francaise, Goethe-Institut, Österreich Institut, Istituto Italiano di Cultura, Instituto Cervantes – odwiedziny, pozyskiwanie materiałów, wnioski o stypendia;
- Wymiany młodzieżowe i Wolontariat Europejski w ramach Programu Erasmus+ (Akcja 1. Mobilność edukacyjna – Mobilność młodzieży).

Szczególnie mocno w tym kontekście należy zaakcentować potrzebę współpracy ze środowiskiem lokalnym. Warto nagłaśniać, co dobrego dzieje się w szkole, upowszechniać inicjatywy, chwalić się osiągnięciami. Tak samo ważna są obecność i aktywny udział szkoły w ważnych wydarzeniach lokalnych i uroczystościach związanych z obchodami świąt państwowych. Integracja szkoły ze środowiskiem buduje tożsamość placówki, jej pracowników i uczniów. Jest przyczynkiem do tworzenia więzi z Małą Ojczyzną.

Współpraca międzynarodowa to z kolei otwarcie szkół na świat. Jest szczególnie pożądana w placówkach z obszarów defaworyzowanych, staje się bowiem dla nich szansą na nawiązanie i podtrzymanie dialogu międzykulturowego, który zwłaszcza w miejscowościach położonych na peryferiach jest po prostu utrudniony.

³⁹ Projekt „Miś w podróży” ma wiele odmian. Jego inicjatorką jest nauczycielka szkoły podstawowej z Berlina, Gila Gappa. Misie stworzyły już swój klub i podróżują po całym świecie, także po Polsce (zob. klub misiów: <http://www.schule.de/bics/son/wir-in-berlin/teddy/>; dostęp: 26.1.2014 r.). Projekt można zmodyfikować i zrealizować w każdej klasie. Dla przykładu uczniowie danej klasy wraz z nauczycielem wybierają i kupują pluszaka, a następnie nadają mu imię. Zwierzątko towarzyszy uczniom w szkole i w czasie wolnym od zajęć, odwiedza ich w domach. Zadaniem uczniów jest opisywanie wydarzeń oczami pluszaka, dokumentacja w postaci rysunków, zdjęć, podpisów, biletów, etykiet produktów itp. jest podstawą do wspólnie tworzonego dziennika/kroniki. Na przykład po miesiącu pluszak ze swoją kroniką wyrusza w podróż do wybranej wcześniej klasy w szkole za granicą. Tamtejsi uczniowie krok po kroku zapoznają się z kroniką, poznają życie swoich polskich kolegów. Ich polski gość towarzyszy im w nauce, odwiedza ich w domu, uczestniczy w wycieczkach. W ten sposób powstaje nowy dziennik. Po miesiącu zwierzątko wraca do swojej klasy i opowiada poprzez nową kronikę o swoich zagranicznych doświadczeniach.

3.4.5. Wybrane przykłady pozaklasowych form edukacji obcojęzycznej

Wyjście z klasy jest dla uczniów zazwyczaj bardzo atrakcyjne. Konieczne jest jednak wypracowanie zasad pracy i współdziałania. Będą one dotyczyły takich aspektów, jak:

1. właściwe zachowanie wobec spotkanych osób – w przypadku pytań, udzielanie im uprzejmej odpowiedzi, że chodzi o projekt z języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego;
2. właściwe zachowanie się – na ulicy, w lesie, w środkach komunikacji i w miejscach publicznych;
3. konsolidacja pracy członków grupy – ta od momentu zawiązania do zakończenia zadania musi pozostać spójna, a jej członkowie możliwie jak najbardziej zaangażowani.

Konieczne są jednak wypracowanie zasad pracy i współdziałania oraz doskonałe przygotowanie organizacyjne i logistyczne nauczyciela. Należy wyznaczyć teren/trasy, precyzyjnie określić cele, sformułować zadania, opracować kwestionariusze pytań, określić czas, niezbędny do rozwiązania poszczególnych zadań oraz uprzedzenia o realizacji projektu czy ćwiczeń osób zainteresowanych, np. dyrekcji, pracownika sekretariatu, innych nauczycieli, kierownika sklepu itd. Trzeba zadbać, aby każdy uczeń miał do realizacji zadanie ujęte w precyzyjny sposób, był zaangażowany i pracował w warunkach autentycznej komunikacji, konstruktywnej współpracy uczniów. Oceniać można nie tylko prawidłowość rozwiązań, lecz także zaangażowanie i oryginalność.

3.4.5.1. Zabawa w podchody na terenie szkoły lub poza szkołą

Nauczyciel określa cel lekcji i opracowuje zadania, które będą ukryte w „skrzynkach kontaktowych”. Następnie wyznacza teren oraz dwie trasy i dostosowuje je do czasu trwania zajęć lekcyjnych. W tym celu powinien przejść wybraną trasę z zegarkiem w ręku i doliczyć czas na realizację zaplanowanych zadań. Do przygotowania skrzynek i ich zawartości będą potrzebne pudełka, koperty, nożyczki, klej, kartki, pisaki, kostki do gry itp. Gdy wszystko jest przygotowane, nauczyciel zapoznaje uczniów z zasadami gry i dzieli ich na dwie grupy. Ponieważ nie powinni bez opieki poruszać się po szkole ani opuszczać jej terenu, zaleca się, aby każdej grupie towarzyszył nauczyciel/opiekun koordynujący kwestie organizacyjne i językowe. Uczniowie mogą też wspólnie z nauczycielem przygotować zadania dla drugiej grupy i opracowywać trasę, przystanki oraz sposób ukrycia skrzyneczek z zadaniami.

Przykładowe zadania w skrzynkach:

1. znany uczniom, pocięty na fragmenty wiersz/tekst piosenki – zadaniem jest ułożenie fragmentów we właściwej kolejności i przyklejenie ich na kartkę;
2. sformułowanie i zapisanie rady do 5 problemów np.: *Anię boli brzuch, Maria jest smutna, Sebastian zgubił książkę, państwu Nowakom zepsuł się samochód, pani Ali zabrakło soli;*
3. 12 ponumerowanych pytań, dwie kostki do gry. Każda z osób w grupie rzuca kostką i losuje pytanie. Nie można przy tym odpowiadać na to samo pytanie dwa razy, można natomiast kilka razy rzucać kostką tak, aby liczba oczek wskazała numer pytania, na które nie ma jeszcze odpowiedzi. Odpowiedzi uczniowie konsultują ze sobą i notują pod pytaniami. Pytania należy dostosować do poziomu językowego uczniów i do ćwiczonego zakresu tematycznego. Proponowane pytania:
 - *Podaj nazwy czterech zup w języku obcym/czterech części garderoby, którą nosi się w zimie/którą noszą kobiety itp.?*
 - *Wymień nazwy miesięcy letnich/zimowych/od ostatniego do pierwszego/które mają 30 dni itp.?*
 - *Wymień nazwy dni tygodnia od ostatniego do pierwszego?*
 - *Wymień nazwy czterech dolegliwości/czterech lekarzy specjalistów/sześciu części ciała/czterech zawodów?*
 - *Wymień nazwy pięciu pojazdów?*
 - *Wymień nazwy 6 przyborów szkolnych?*
 - *Podaj nazwy czterech państw sąsiadujących z Polską/czterech języków obcych?*
 - *Podaj nazwy pięciu kwiatów/pięciu owoców/pięciu warzyw/pięciu dzikich zwierząt/pięciu zwierząt domowych/pięciu kolorów/pięciu zabawek itp.?*
 - *Podaj poprawnie dzisiejszą datę?*
 - *Podaj aktualną godzinę?;*
4. Sformułowanie recepty na sukces w szkole – Uczniowie wyjmują kartkę z następującą lub podobną radą: *Trzeba być pilnym, odrabiać lekcje, uczyć się systematycznie, regularnie chodzić do szkoły, pomagać innym.* Ich zadaniem jest przekształcenie tej recepty na tryb rozkazujący;
5. Uczniowie odsłuchują piosenkę np. o zwierzątkach/potravach/pojazdach itp. Ich zadaniem jest wyszukanie spośród powycinanych zwierząt/potrav/pojazdów tych, które występują w piosence, naklejenie ich na kartkę, pokolorowanie i podpisanie;
6. Uczniowie losują z dwóch kopert po jednej karcie. Jedna z nich przedstawia charakterystyczną postać np.: nauczyciela, lekarza, strażaka, piłkarza, koszykarza, kierowcę. Druga karta przedstawia czynność, np.: badanie pacjenta, podlewanie kwiatów, gotowanie obiadu, szukanie kluczy, czesanie włosów, mycie zębów itd. Każdy uczeń pantomimicznie przedstawia wylosowaną rzez siebie postać i towarzyszącą jej czynność. Pozostali uczniowie zgadują i notują odpowiedzi. Oczywiście językiem komunikacji jest język obcy.

Ostatni przystanek „podchodów” to wskazówka dotycząca miejsca spotkania z drugą grupą, np.: *Idźcie teraz 30 metrów prosto, a następnie w prawo, wejdźcie na pierwsze piętro, trzecie drzwi po lewej stronie itp. Tu na was czekamy.* Na każdym przystanku może być dodatkowo ukryty fragment hasła, w postaci przedmiotu, ilustracji itp. Znalezienie wszystkich elementów daje rozwiązanie.

Warto, aby drogę do poszczególnych przystanków nieco urozmaicić dodatkowymi zadaniami, np.: *W drodze do następnego celu zaśpiewajcie piosenkę „Panie Janie”.* Drogę do następnego

*celu pokonajcie w podskokach/idąc gęsięgo/uśmiechając się do siebie/wymyślając śmieszne kroki/
/w milczeniu/krokiem poloneza/na palcach, itp.*

Podchody kończą się w ustalonym wcześniej czasie spotkaniem obu grup. Grupy prezentacją rozwiązania. Uczniowie dzielą się ze sobą i nauczycielami wrażeniami, mówią, co im się podobało najbardziej, co było trudne, co ich rozbawiło. Nie ma tu wygranych i przegranych. Liczy się dobra, sprzyjająca pracy atmosfera. Zadania muszą być dostosowane do możliwości językowych uczniów.

3.4.5.2. Przystanki mówienia w szkole lub na boisku

To ćwiczenie jest ukierunkowane na komunikację i warto wykorzystać w nim grupę studentów lub osób władających danym językiem obcym. Do realizacji ćwiczenia potrzebnych jest kilka stolików. Stoliki to zaaranżowane miejsca, gdzie „znane postaci” ze świata mediów, sportu czy polityki udzielają wywiadów (mile widziane są charakteryzacja i rekwizyty). Uczniowie otrzymują od nauczyciela tyle kwestionariuszy pytań, ilu jest zaproszonych gości. Zadają gościom pytania i notują odpowiedzi. Na każdą rozmowę należy przeznaczyć 2–4 minuty. Następnie przy wolnych stolikach lub na ławkach uzupełniają swoje notatki. Na następnej lekcji prezentują swój najlepszy wywiad. Aby uatrakcyjnić zabawę, można wprowadzić do niej element quizu bądź kalambur poprzedzających wywiad, których celem będzie odgadnięcie przez grupę uczniów bądź jednego z uczniów, za kogo przebrał się gość udzielający wywiadu. Warto wykorzystać klasowy aparat fotograficzny do upamiętnienia spotkania ze „znanymi postaciami”.

3.4.5.3. Szkolni odkrywcy

Po uzgodnieniu z dyrekcją i pracownikami szkoły uczniowie zostają podzieleni na grupy. Każda grupa nadaje sobie nazwę i losuje zestaw zadań. Na wykonanie każdego zadania jest przyznany limit czasowy. Zadania mogą dotyczyć tych samych pomieszczeń, ale innych ich aspektów. Koniecznie trzeba rozplanować kolejność miejsc odwiedzanych przez daną grupę, tak aby uniknąć chaosu i obecności dwóch grup w tym samym miejscu i czasie. Zadania mają formę quizu. Uczniowie wyruszają na poszukiwania. Zadania pozwalają na ćwiczenie słownictwa związanego z przeznaczeniem i wyposażeniem pomieszczeń oraz nazw kolorów, przyimków i liczebników.

Przykładowe pytania:

1. *Ile krzesel/stołów/okien jest na stołówce/w pokoju nauczycielskim?*
2. *Co wisi na ścianie w sekretariacie/w gabinecie dyrekcji/na korytarzu na parterze/w pokoju nauczycielskim/w pracowni fizyki?*
3. *Jakie meble znajdują się w gabinecie dyrekcji/w sekretariacie/w pokoju nauczycielskim/w gabinecie psychologa?*
4. *Gdzie stoi szafa/biurko/regał w sekretariacie/pracowni chemicznej/gabinecie dyrekcji?*
5. *Ile samochodów/rowerów jest zaparkowanych przed szkołą?*
6. *Ile szafek ubraniowych w szatni ma klasa 3b? itd.*

Po powrocie do klasy uczniowie prezentują wyniki. Mogą to robić w postaci quizu dla pozostałych grup. Pytania muszą oczywiście odpowiadać warunkom logistycznym szkoły. Poszczególne pomieszczenia powinny być przy tym uprzednio zaadaptowane do potrzeb danego zadania/pytania.

Inną wersją ćwiczenia jest odkrywanie otoczenia szkoły. Uczniowie w zdefiniowanych grupach i pod okiem nauczyciela wychodzą z budynku szkoły. Obserwują wszystko, co znajduje się wokół niej. Starają się uchwycić jak najwięcej szczegółów, sporządzają notatki. Po spacerze wracają do klasy i w grupach przygotowują quiz dla pozostałych uczniów. Pytania dotyczą budynku szkolnego z zewnątrz (np. kolor elewacji, liczba okien na danym piętrze, liczba drzwi, liczba ławek na boisku itp.) i otoczenia szkoły (np. liczba, marki i kolory pojazdów zaparkowanych przy szkole, roślinność, pogoda, budynki znajdujące się blisko szkoły itp.).

3.4.5.4. Zajęcia kulinarne na stołówce

Do ćwiczenia potrzebne są: kosz z owocami, deseczki do krojenia, nożyki, obieraczki do owoców, duża salaterka, serweta do przykrycia zawartości koszyka, kubeczki jednorazowe lub talerze, widelce, serwetki, ewentualnie bita śmietana w sprayu, wiórki czekoladowe. Uczniowie mogą przynieść je z domu.

Nauczyciel przygotowuje z uczniami sałatkę owocową. W koszyku pod serwetą ma różne owoce, np.: pomarańcze, gruszki, śliwki, winogrona, ananasa, kiwi, banany, brzoskwinie, jabłka itp. Uczniowie siedzą przy dużym połączonym stole. Przed nimi leżą deseczki do krojenia i nożyki do obierania owoców. Każdy uczeń kolejno podchodzi do nauczyciela i losuje owoc. Nauczyciel podaje nazwę owocu w języku obcym, uczniowie powtarzają, opisują kolor i kształt. Gdy wszystkie owoce są na stole, uczniowie myją owoce, obierają je i kroją w kostkę. Wszystko wrzucają do dużej salaterki. To okazja do powtarzania nazw owoców, przyborów kuchennych i czynności związanych z przygotowaniem sałatki. Gdy wszystkie owoce są dobrze wymieszane w misce, uczniowie nakładają sałatkę do kompotierek/jednorazowych kubeczków i dekorują bitą śmietaną, posypują czekoladowymi wiórkami i wspólnie zjadają swoje „dzieło”.

Jeśli uczniowie znają już nazwy owoców, wtedy z koszyka losują owoc z zawiązanymi oczami i zgadują, co to jest, angażując zmysł dotyku i węchu. W analogiczny sposób można zaaranżować przygotowanie sałatki jarzynowej.

Inną możliwością jest wspólne przygotowanie dekoracyjnych kanapek. Jest to doskonałą okazją do ćwiczenia nazw produktów spożywczych – rodzaje pieczywa, wędliny, nabiał, dżem, miód, warzywa, masło, nazwy naczyń i sztućców, nazwy czynności takich, jak: krojenie, smarowanie, układanie, wączanie, próbowanie, jedzenie, zmywanie, sprząatanie itd.

Zajęcia kulinarne są okazją do wspólnego przygotowania i spożywania posiłku, do rozmowy na temat zdrowego żywienia. Integrują zespół klasowy.

3.4.5.5. Ćwiczenia na sali gimnastycznej/na boisku/na korytarzu/w parku

W pierwszej wersji ćwiczenia nauczyciel we współpracy z nauczycielem wf-u opracowuje sekwencje ćwiczeń w języku obcym (biegi, podskoki, wymachy, skłony, skręty, szybko, wolno itp.). Następnie przeprowadza rozgrzewkę i ćwiczenia gimnastyczne w języku obcym.

W drugiej wersji ćwiczenia nauczyciel wciela się w rolę rybaka i stoi przodem do dzieci, a tyłem do ściany, bramki czy wyznaczonej szarfą przestrzeni. Uczniowie stoją kilkanaście metrów przed nim w swobodnej grupie. Razem chórem pytają w języku obcym: *Rybaku, rybaku, jak głęboka jest woda?* Nauczyciel–Rybak podaje wymyśloną głębokość, np.: 5 cm, 1 m, 5 m itd. Uczniowie pytają: *Jak mamy przejść?* Nauczyciel–Rybak podaje nazwę zwierzątka, która ma sugerować sposób, w jaki uczniowie będą się poruszać, np.: *jak żabka, jak pingwin, jak żyrafa, jak lew, jak słoń* itd. Może też wykorzystać nazwy pojazdów, np.: *jak samolot, jak rakieta, jak pociąg, jak rower, jak kajak, jak narty* itd. Wtedy uczniowie starają się przedostać do znajdującej się za nauczycielem ściany, bramki, szarfy. Nauczyciel–Rybak próbuje zaś „złapać” spośród przechodzących uczniów jednego lub dwóch pomocników. Gra kończy się, gdy wszyscy są pomocnikami rybaka. Jeśli uczniowie znają już zasady, także mogą być rybakami i kierować grą.

3.4.5.6. Zabawa na basenie/na plaży

Nauczyciel przygotowuje w porozumieniu z nauczycielem wf-u/trenerem/ratownikiem zestaw ćwiczeń dla swoich uczniów w języku obcym do wykonania na brzegu i w wodzie. Po przygotowaniu się do kąpieli uczniowie stoją na brzegu i wykonują pod dyktando nauczyciela rozgrzewkę przed wejściem do wody (ruchy ramion i głowy, skłony, wymachy, podskoki, itd). Następnie ćwiczą w wodzie również pod dyktando nauczyciela (podskoki, klaskanie pod wodą i nad wodą, pajacyk, poruszanie stopą pod wodą, marsz w miejscu itd.). Następnym zadaniem może być pływanie jak: piesek, żabka, *delfin, rekin*, a także wyścigi pływackie na krótkich odcinkach (*machamy tylko rękoma, tylko nogami, płyniemy na brzuchu, na plecach*). Zadania muszą mieć charakter motywujący, sprawiać uczniom radość i być dostosowane do ich motorycznych i językowych umiejętności.

3.4.5.7. Zadania rozwijające fantazję uczniów podczas przerwy/spaceru

Moje ulubione miejsce w szkole:

Uczniowie otrzymują zadanie, aby odwiedzić przy okazji swoje ulubione miejsce w szkole, zamknąć oczy i wsłuchują w odgłosy, starają się skoncentrować na pojawiających się obrazach, odczuciach. Szukają inspiracji do napisania historyjki, scenki, wiersza.

Wierszowane impresje:

Uczniowie podczas przerwy bacznie obserwują dyżurujących, przechodzących obok nauczycieli, przyglądają się rozmawiającym kolegom, starają się uchwycić nastrój, kolory, światło, dźwięki. Te wrażenia są podstawą do napisania wiersza/piosenki/dialogu.

Wymyślone wywiady:

Podczas spaceru czy przerwy uczniowie obserwują uważnie osoby wokół siebie – na korytarzu, na przystanku autobusowym, przed witryną sklepową, itp. Wybierają jedną lub dwie osoby. Zapamiętują ich wygląd i ubiór. Zadaniem jest udzielenie odpowiedzi na przygotowane wcześniej przez nauczyciela pytania, np.:

1. *Gdzie są teraz te osoby, co robią, ile mają lat?*
2. *Jak wyglądają, jak są ubrane, jakie mają cechy charakteru?*
3. *Gdzie mieszkają?*
4. *Jaką wykonują pracę/kim są z zawodu?*
5. *Jaka jest ich sytuacja rodzinna?*
6. *Czy są szczęśliwe/smutne?*
7. *O co zapytałyby siebie nawzajem?*
8. *Co dodałyby na swój temat? itp.*

Pytania takie czy podobne są podstawą przygotowania „wywiadów” z zaobserwowanymi osobami i ich odegranie w parach.

3.4.5.8. Wizyta w supermarkecie

Uczniowie otrzymują listę pytań i udają się z nauczycielami do supermarketu. Warto w tej sytuacji o celu wizyty uprzedzić wcześniej kierownictwo sklepu.

Przykładowe pytania:

1. *Jak nazywa się sklep?*
2. *W jakie dni i w jakich godzinach jest otwarty?*
3. *W jakie dni i w jakich godzinach jest zamknięty?*
4. *Zapisz wszystkie słowa w języku angielskim/niemieckim/francuskim, które udało ci się znaleźć w sklepie?*
5. *Zrób listę produktów pochodzących z Wielkiej Brytanii i Irlandii, z Francji, z Niemiec, z Austrii, ze Szwajcarii itd.?*
6. *Napisz, jakie widzisz wady, a jakie zalety sklepu?*
7. *Narysuj plan sklepu i przygotuj w domu na następną lekcję jego opis?*
8. *Co znajduje się w najbliższym sąsiedztwie sklepu?*

3.4.5.9. Teatr obcojęzyczny

Nauczyciel wyszukuje w Internecie informacje na temat teatrów obcojęzycznych, także amatorskich, i nawiązuje kontakt z osobą odpowiedzialną za kwestie organizacyjno-programowe. Ustala cenę, termin, wybiera sztukę zgodnie z poziomem umiejętności językowych uczniów, np. klasykę baśni – *Brzydkie kaczątko*, *Czerwony Kapturek*, *Kopciuszek* czy sztukę współczesną, dedykowaną dzieciom/młodzieży. Aktorów można zaprosić do szkoły, a jeszcze lepiej na scenę najbliższego domu kultury czy teatru. Praca nad sztuką może mieć kilka etapów.

W pierwszej fazie uczniowie na lekcji zapoznają się z tekstem sztuki, z didaskaliami. Na podstawie tych ostatnich wnioskuje o wyglądzie bohaterów, ich cechach charakteru, o scenografii.

Mogą przygotować rysunki i plakaty zapowiadające przedstawienie. Mogą wcielać się w postaci i odgrywać wybrane scenki. To okazja do pracy ze słownictwem, ćwiczenia właściwej artykulacji i intonacji. **Druga faza** to wizyta w teatrze czy domu kultury. Uczniowie są oprowadzani przez aktorów, wchodzą na scenę, do garderoby, do sali prób. Poznają dzięki temu słownictwo związane z teatrem (np. scena, kurtyna, kostiumy, rekwizyty, charakteryzacja, próba, widownia, oklaski itd.). **W fazie trzeciej** uczniowie są widzami i oglądają przedstawienie. Warto wcześniej zadbać, żeby każdy z uczniów miał przydzielone jakieś zadanie. Zadania mogą się wiązać z grą aktorską, ze słownictwem pojawiającym się w sztuce, z kostiumami, rekwizytami czy scenografią. **Faza czwarta** to kolejne, szkolne zajęcia z języka obcego. Uczniowie prezentują wyniki swoich obserwacji, dzielą się z nauczycielem wrażeniami. Uczestnictwo uczniów w przedstawieniu obcojęzycznym jest dobrą okazją do zainteresowania ich teatrem. Może być inspiracją dla przygotowania sztuki w języku obcym dla uczniów innych klas, szkół, dla rodziców czy dla seniorów z pobliskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku lub Klubu Seniora. Ciekawym rozwiązaniem jest także zaangażowanie rodziców w przygotowanie sztuki dla dzieci (Teatr Rodziców) czy projektu teatralnego pozwalającego na wspólne zaangażowanie w przygotowanie przedstawienia w języku obcym uczniów, rodziców, absolwentów, seniorów. Takie przedstawienie może być ważnym wydarzeniem nie tylko w życiu kulturalnym szkoły, lecz także lokalnego środowiska.

3.4.5.10. Film obcojęzyczny

Istnieje wiele opracowań na temat metodyki pracy z filmem na lekcji języka obcego, z poszczególnymi jego sekwencjami, ścieżką dźwiękową, samym obrazem, stopklatką itd. Film obcojęzyczny może być także wydarzeniem szkolnym, gdy jego prezentacja odbywa się w ramach tematycznych/językowych wieczorków filmowych, na które poza uczniami zapraszani są rodzice i seniorzy czy przedstawiciele lokalnego środowiska. Dobrze, jeśli filmy są prezentowane w oryginalnej wersji językowej, dodatkowo z napisami w danym języku obcym. Fabułę można wcześniej przybliżyć uczniom (nie zdradzając zakończenia), tak samo jak wprowadzić podstawowe słownictwo. Uczniowie podczas projekcji mogą koncentrować się na konkretnej postaci, np. gdy mają przygotować jej opis i charakterystykę, bądź na scenerii, potrawach, zwierzętach, pojazdach itp. Ważne, aby filmy były dobrane tematyką do grupy wiekowej uczniów.

Ciekawą możliwością, z punktu widzenia prezentacji pracy uczniów nad językiem, jest wykorzystanie kilkunastominutowych filmów animowanych, posiadających ścieżkę dźwiękową bez sekwencji dialogowych (np. dostępny w Internecie film *Rinnsteinpiraten*). Filmy tego typu nadają się do wykorzystania niezależnie od nauczanego języka. Uczniowie podkładają podczas oglądania swoje głosy i odgrywają przygotowane wcześniej do konkretnych scenek dialogi. Praca może być podzielona na kilka faz. **W fazie pierwszej** nauczyciel swoim opowiadaniem, najlepiej z odpowiednią modulacją głosu i wykorzystaniem rekwizytów, wprowadza uczniów w temat filmu. Następnie zgodnie ze swoją koncepcją wprowadza słownictwo, ćwiczy struktury, wyrażanie emocji: zdumienia, zachwytu, strachu, szczęścia, zadowolenia itd., pracuje z dialogami. **W fazie drugiej** uczniowie oglądają film, koncentrują się na jego fabule, następnie oglądają film po raz drugi, podkładają swoje głosy, odgrywają „na żywo” dialogi między

bohaterami, nazywają przedmioty, wyrażają emocje. **W kolejnej fazie** rysują obrazki do swojej ulubionej scenki, zapisują dialogi, bawią się w przygotowane przez nauczyciela *memory*, np. do rzeczowników występujących w filmie, itd. Możliwości jest wiele i zależą one od inwencji nauczyciela. Do pracy z danym filmem można wielokrotnie wracać – jest to doskonały sposób powtórzenia słownictwa i zwrotów.

Opisany powyżej rodzaj pracy z filmem zazwyczaj bardzo angażuje uczniów. Nadaje się zatem do zaprezentowania (po uprzednim przećwiczeniu) na lekcji otwartej dla rodziców/opiekunów. Rodzice/opiekunowie siadają z tyłu klasy i obserwują, jak dzieci, ćwiczą w parach dialogi, powtarzają słownictwo, a następnie odgrywają swoje językowe role podczas projekcji filmu. Dla rodziców/opiekunów udział w takiej lekcji ma podwójną korzyść. Z jednej strony pozwala poznać kulisy pracy na lekcji języka obcego, z drugiej daje możliwość obserwowania zachowania dziecka podczas lekcji, które nierzadko odbiega od rodzicielskich wyobrażeń.

3.4.5.11. Gra miejska

Warto pokusić się o przygotowanie i przeprowadzenie gry miejskiej w rodzinnej/najbliższej miejscowości, a nie tylko podczas dalszej wycieczki, związanej ze zwiedzaniem ważnych ośrodków miejskich Polski. Gra nawiązuje do podchodów. Jej przygotowanie wymaga starannego planowania i koordynacji pracy wielu osób, dlatego warto stworzyć w tym celu zespół nauczycieli kilku przedmiotów i zaangażować do współpracy rodziców/opiekunów, przedstawicieli domu kultury itp. Do udziału w grze można zaprosić uczniów, ich rodzeństwo, rodziców, dziadków i przedstawicieli lokalnej społeczności. Gra miejska pozwala zintegrować mieszkańców, poznać historię, ważne miejsca, zabytki i zakamarki miasta. Jej trasa będzie przebiegać na ulicach, skwerach, przystankach, boisku szkolnym, lokalnym bazarku itp. W każdym z wybranych miejsc będą czekać na graczy niespodzianki, zadania do wykonania i zagadki do rozwiązania. Gra miejska, niezależnie od przyjętego profilu tematycznego, może służyć promocji wielojęzyczności. Gracze mogą np. podążać tropami złodzieja, który skradł z kilku języków i ukrył obcojęzyczne słowa. Ich odnalezienie w ukrytych tekstach dotyczących miasta, jego mieszkańców, budowli itd. pozwala na rozszyfrowanie hasła i ocalenie języków przed zniknięciem. Wykorzystane materiały mogą być w języku obcym z tłumaczeniem na język polski lub też w kilku językach. Wszystko zależy od pomysłu zespołu organizującego grę miejską⁴⁰.

3.4.5.12. Inne źródła inspiracji

Wielu przykładów dobrej praktyki w zakresie nauczania języków obcych w sposób innowacyjny i zarazem atrakcyjny dostarcza baza projektów realizowanych w ramach konkursu *European Language Label* [*Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych*]. Z racji różnorodności tych projektów oraz ich dużej liczby pozostaje tu zachęcić Czytelnika do odwiedzenia oficjalnej witryny internetowej *ELL* – <http://ell.org>.

⁴⁰ Wskazówki, jak zorganizować grę miejską, można znaleźć w Internecie, np. pod adresem: http://mmk.e.org.pl/eakademia/eakademia_scenariusze_gra.html; dostęp: 31.1.2014 r. W warunkach pracy lekcyjnej warto natomiast skorzystać z planszowej gry edukacyjnej *Z Europkiem przez Europę*: <http://www.ore.edu.pl/s/874>.

pl/, jak również do zapoznania się z kolejnymi raportami, w których szczegółowo opisano nagrodzone projekty.

Dostęp do opisów innowacyjnych projektów z zakresu nauczania języków obcych oraz promowania wielojęzyczności i międzykulturowości zapewnia również europejska baza projektów *European Language Label* udostępniana pod adresem internetowym: http://ec.europa.eu/education/language/label/label_public/index.cfm?lang=PL. Ciekawe propozycje, m.in. z tego gatunku, można znaleźć ponadto na platformie programu *Uczenie się przez życie*, pod adresem: <http://www.llp.org.pl/> Czytelnik zyskuje możliwość przeglądania baz projektów: *Adam, Eve, European Shared Treasure* czy *Dobre Praktyki w Polsce* realizowanych w ostatnich latach w ramach siedmiu programów: *Comenius, Erasmus, eTwinning, European Language Label, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Wizyty Studyjne*. I w tym przypadku przegląd najciekawszych propozycji ułatwiają roczne raporty wydawane pod patronatem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, najczęściej udostępniane za pośrednictwem serwisu *ISSUU*. Warto dodać, że każdy z tych programów posiada własną stronę internetową, na której zainteresowany Czytelnik uzyska szczegółowe informacje⁴¹.

3.5. Poziom nieformalnego uczenia się

Innowacyjny charakter nauczania/uczenia się języka obcego można wesprzeć dodatkowymi działaniami, które uczeń może podejmować we własnym zakresie lub przy pomocy osób mu najbliższych – niekoniecznie nauczyciela języka obcego. Jednak z punktu widzenia kreowania przyjaznego środowiska kształcenia obcojęzycznego to właśnie **interwencja nauczyciela jest wysoce pożądana, aby taką działalność ucznia zainicjować**. Co więcej, aby i jego najbliższe otoczenie było skłonne wspierać go w tych działaniach. Warto zatem podkreślić, że **rolą nauczyciela są** uświadamianie, dostarczanie wskazówek i motywowanie – uczniów oraz ich rodziców/opiekunów. Na tym kończy się jego udział w procesie nieformalnego uczenia się jego podopiecznych. Jego **celem jest w tym przypadku wdrożenie uczniów do autonomii w uczeniu się metodami niekonwencjonalnymi**.

3.5.1. Świadomość i zaangażowanie rodziców/opiekunów uczniów

Dużo większa rola spoczywa w tym kontekście na barkach rodziców/opiekunów ucznia, choć ci, jak można się domyślić, nie zawsze zdają sobie z tego sprawę, nie zawsze też wykazują chęć, **aby wspierać swoje dziecko w nauce języka obcego**.

⁴¹ W tym kontekście, poza wspomnianymi raportami programowymi, warto polecić choćby publikację pt.: *LINGO: 50 sposobów na motywowanie uczących się do nauki języka* (Komisja Europejska 2004), *Program „Uczenie się przez całe życie”. Języki dla Europy. 30 projektów zachęcających do nauki języków* (Komisja Europejska 2007), ale również *Bazar dobrych praktyk, czyli nauczyciel dla nauczycieli. Metody aktywizujące* (Szybowicz 2012).

A mogą to robić na co najmniej trzy sposoby:

1. dostarczając środki i narzędzia lub organizując sprzyjające okoliczności do uczenia się, czyli finansowo i logistycznie;
2. dostarczając pozytywnych wzorców, można by rzec: kultywując tradycję uczenia się języka obcego, a także współuczestnicząc w tym procesie wspólnie z dzieckiem;
3. motywując swoje dziecko do nauki.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że **nie chodzi tu wyłącznie o wykupienie dziecku udziału w komercyjnym kursie językowym czy zorganizowanie mu korepetycji bądź dodatkowych konwersacji**, najlepiej z rodzimym użytkownikiem danego języka, choć oczywiście, jeżeli są ku temu możliwości i dziecko wykazuje motywację, aby w ten sposób się dokształcać, warto z takich możliwości skorzystać. Chodzi jednak raczej o coś innego.

3.5.2. Znaczenie środowiska rówieśniczego

Warto dopowiedzieć, że **o nieformalnym uczeniu się języka obcego, być może nawet kilku języków obcych, może zadecydować środowisko rówieśnicze dziecka**. Na jego dobór rodzice/opiekunowie najczęściej nie mają co prawda wpływu, ale mogą w określony sposób wypowiadać się na ten temat, np. zwracając uwagę na kompetencje czy zainteresowania językowe poszczególnych koleżanek i kolegów dziecka lub na ich sukcesy w dziedzinie języków obcych. Mogą także podjąć próby zainteresowania ich językami obcymi, choćby poddając pewne pomysły, jak uczyć się ich w sposób przyjemny i niewymagający wysiłku, kierując uwagę dziecka również na języki.

3.5.3. Typologia form nieformalnego uczenia się języków obcych

Mówiąc o nieformalnym uczeniu się języków obcych, trzeba zdawać sobie sprawę, że jeżeli już do niego dochodzi, to zazwyczaj proces ten przebiega w sprzyjającym środowisku kształcenia. Wynika to z faktu, że aby uczyć się w ten sposób, dziecko musi wykazywać motywację, musi też posiadać niezbędne środki bądź narzędzia lub też znajdować się w sytuacjach z natury dogodnych, wspomagających procesy uczenia się. Wspomniano już, że najdogodniejszym środowiskiem dla takiej nauki jest immersja, a więc całkowite zanurzenie w środowisku obcojęzycznym. O ile dziecko nie wywodzi się z rodziny wielojęzycznej i/lub wielokulturowej, to praktycznie jedyną okazją, aby móc w takim środowisku się zanurzyć, jest **wakacyjny wyjazd zagraniczny** – z rodzicami lub w ramach zorganizowanych form wypoczynku dzieci i młodzieży, takich jak: kolonie, obozy, ale także wyjazdowe kursy językowe. Te ostatnie wydają się najbardziej pożądane z punktu widzenia efektywnego rozwijania kompetencji językowo-kulturowych. Należą jednak także do najdroższych.

Drugą formą uczenia się nieformalnego, zaliczaną do najefektywniejszych, jest wspomniane już **uczenie się języka obcego w kontakcie z prywatnym nauczycielem/**

korepetytorem – najlepiej, aby miał on status *native speaker*⁴², a więc był rodzimym użytkownikiem języka. Jest to forma osiągalna zwłaszcza w dużych miastach, gdzie oferta lekcji prywatnych, udzielanych np. przez zagranicznych studentów, jest zazwyczaj duża.

Formą trzecią, dostępną praktycznie dla każdego dziecka, które posiada w domu komputer i łącze internetowe⁴³, są **wszelkiego rodzaju aktywności w sieci, polegające na obcowaniu z treściami obcojęzycznymi**. Może to być kontakt ukierunkowany na rozrywkę i relaks, jak np.: przeglądanie witryn internetowych, czytanie blogów, czytanie elektronicznych wydań czasopism, komiksów, ebooków, oglądanie filmów i wideoklipów, słuchanie muzyki, granie w obcojęzyczne gry sieciowe czy wymiana korespondencji graficznej bądź kontakt foniczny i wideofoniczny za pośrednictwem komunikatorów internetowych typu: Gadu-Gadu, Skype, ICQ ze znanymi dziecku przedstawicielami obcych kultur i języków lub po prostu z rodziną mieszkającą za granicą.

Może to być również **zaplanowane, poddane dydaktyzacji uczenie się na bazie powyższych materiałów**, a ponadto z wykorzystaniem typowo dydaktycznych gier językowych, testów językowych, słowników, encyklopedii, translatorów (tekstowych i głosowych), kursów multimedialnych, internetowych chatbotów lub linguabotów.

Czwartą formą nieformalnego uczenia się języków obcych jest **korzystanie przez dziecko z innych urządzeń teleinformatycznych, jak: telefon, tablet, czytnik ebooków, odtwarzacz mp3, odtwarzacz mp4, ale też z tradycyjnej telewizji i radia czy odtwarzacza CD/DVD**, które zapewniają dostęp do różnych kategorii materiałów i treści w oryginalnej wersji językowej – te wyszczególniono na etapie omawiania pozapodręcznikowych materiałów nauczania. I w tym przypadku można dokonać rozróżnienia na materiały dydaktyzowane, jak choćby: radiowe i inne audio kursy językowe czy audiofiszki, kursy telewizyjne i kursy wideo, oraz na materiały pozbawione dydaktyzacji. Będą to: piosenki, elektroniczne wersje książek, różne gatunki filmów, programów rozrywkowych, informacyjnych itd.

Piątą formę uczenia się nieformalnego stanowią **czytanie bądź słuchanie przez dziecko tradycyjnie publikowanej literatury dziecięcej i młodzieżowej w oryginalnej wersji językowej**, np.: bajek, opowiadań, wierszy, lektur, komiksów, jak również obcowanie z innymi materiałami publikowanymi. Może to być również **korzystanie ze specjalistycznych fiszek językowych lub etykiet językowych naklejanych na przedmioty najbliższego otoczenia**.

Możliwości te warto uświadamiać uczącym się i ich rodzicom/opiekunom już od pierwszego etapu edukacyjnego. Ich wykorzystanie, tak w gronie rodzinnym lub rówieśniczym, jak w toku indywidualnego uczenia się, w połączeniu z kształceniem formalnym i pozaformalnym da tak pożądany w nauce języka obcego efekt współdziałania, który jest wręcz niezbędny dla zapewnienia efektywności edukacji obcojęzycznej.

⁴² Należy pamiętać jednak, że nie każdy *native speaker* posiada wystarczające przygotowanie metodyczne, aby nauczać języka obcego.

⁴³ W przypadku braku komputera warto korzystać ze stanowisk komputerowych udostępnianych w szkolnej i/lub miejskiej bibliotece. W przypadku braku Internetu niewielkim nakładem czasu i za drobną opłatą jednorazową można uzyskać dostęp do darmowego Internetu dystrybuowanego przez firmę Aero2 Sp. z o.o. Oferta ta wygasa w grudniu 2016 roku.

3.6. Poziom doskonalenia kadr

Zmierzając do podsumowania poradnika na temat budowania przyjaznego środowiska kształcenia obcojęzycznego na trzech pierwszych etapach szkolnej edukacji, nie można pominąć niezwykle istotnej kwestii – oceny oraz rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych. Uznając duże znaczenie organu prowadzącego oraz nadzorującego działalność szkoły, szczególnie rolę dyrektora i zatrudnionych innych nauczycieli i pracowników, z całą stanowczością należy podkreślić, że z perspektywy dydaktyczno-wychowawczej i w przyjętym tu kontekście rozważań **postać nauczyciela języka obcego jest kluczowa**. Zatem ukierunkowując tok wypowiedzi właśnie na jego osobę, warto przywołać kilka podstawowych zasad, które określają jego miejsce w systemie edukacji, nie tylko koncentrując się na właściwym podmiocie jego działalności – uczniu, lecz także na nim samym. Znakomicie nadają się do tego celu słowa Christophera Daya – angielskiego profesora specjalizującego się w dziedzinie zawodowego rozwoju nauczycieli:

1. Nauczyciele są największym atutem szkół. Pośredniczą oni w przekazywaniu wiedzy, umiejętności oraz wartości. Nauczyciele będą mogli realizować swoje cele edukacyjne tylko wtedy, gdy będą dobrze przygotowani do zawodu i gdy będą w stanie utrzymać, a nawet zwiększyć swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Zatem wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się oraz polepszania ich wyników.
2. Jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest wpojenie swoim uczniom skłonności do uczenia się przez całe życie. Zatem muszą oni demonstrować własne zaangażowanie i entuzjazm dla takiego uczenia się.
3. Ciągły, trwający przez całą karierę, rozwój zawodowy jest konieczny, by dotrzymać kroku zmianom oraz dokonywać rewizji i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję tego, czym jest dobre nauczanie.
4. Nauczyciele uczą się w sposób naturalny w ciągu całej swojej kariery. Jednakże uczenie się tylko na podstawie doświadczenia ostatecznie ogranicza rozwój.
5. Przemyślenia i działania nauczycieli to rezultat wzajemnego oddziaływania historii ich życia, obecnej fazy rozwoju, otoczenia klasowego i szkolnego oraz szerszych społecznych i politycznych kontekstów, w jakich pracują.
6. Uczniowie różnią się motywacjami, podejściem do nauki, zdolnościami i pochodzeniem. Zatem nauczanie jest procesem złożonym. Chociaż złożoność ta może zostać zmniejszona, na przykład poprzez odpowiednie przygotowanie otoczenia, efektywne nauczanie zawsze będzie wymagało zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych umiejętności, a także osobistego i zawodowego zaangażowania, a więc połączenia odpowiednich myśli i uczuć.
7. Sposób, w jaki rozumiany jest program nauczania, ma związek z kształtowaniem przez nauczycieli ich osobistych i zawodowych tożsamości. Zawartość programowa i wiedza dydaktyczna nie mogą zatem być oddzielone od potrzeb osobistych i zawodowych ani celów moralnych danego człowieka. Wynika z tego, że rozwój zawodowy musi być z nim ściśle związany.
8. Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą oni być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się.
9. Sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela.
10. Za planowanie i wspieranie rozwoju przez całą karierę są wspólnie odpowiedzialni nauczyciele, szkoły, rządy” (Day 2004: 17-18).

3.6.1. Ewaluacja dydaktyczno-wychowawczej działalności nauczycieli języków obcych

Jak wynika z zapisów przywoływanej już *Ustawy Karta Nauczyciela* czy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. nr 168 z 2009 r., poz. 1324 z późn. zm.)⁴⁴, **każdy nauczyciel, także nauczyciel języka obcego, podlega okresowej ocenie. Może to być ocena wpisująca się w plan ewaluacji szkoły lub odnosić się wyłącznie do konkretnego nauczyciela: jego osiągnięć, postaw, aktywności itd.**

Jak wynika z zapisów prawnych, **każda taka ocena, niezależnie czy ukierunkowana na placówkę czy na poszczególnych członków kadry dydaktycznej, powinna pociągać za sobą efekt wspomaganie**, przez które należy rozumieć „działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków”. Należałoby dopowiedzieć: a zatem także na rozwój kadry, czyli m.in. nauczycieli języków obcych. Do takiego rozwoju mogą się przyczynić jednak nie tylko oceny prowadzone w ramach nadzoru pedagogicznego, lecz także działalność zmierzająca do samooceny nauczyciela. **Poza prowadzeniem własnego dossier nauczyciel powinien więc opracować stosowne narzędzia, dzięki którym będzie mógł uzyskać informacje na swój temat także od uczniów i ich rodziców/opiekunów.**

Do gromadzenia danych na swój temat nauczyciel może wykorzystywać:

- cykliczne ankiety ewaluacyjne wypełniane przez uczniów;
- rozmowę z uczniami na forum klasy;
- założenie klasowej księgi skarg i zażaleń;
- dystrybucję anonimowej ankiety oceniającej wśród rodziców/opiekunów uczniów;
- otwartą rozmowę z rodzicami/opiekunami uczniów.

Każda ocena nauczyciela powinna dostarczać szczegółowych informacji na temat pożądanego kierunku zmian, jakie powinien on wprowadzić do swojego warsztatu pracy. Aby można było mówić o skuteczności takiej oceny i w dalszej kolejności o jej ewaluacyjnym, a więc w pewnym sensie naprawczym charakterze, należy taką ocenę dopełnić systemem nagród i kar. Koncentrując się na kwestii pierwszej, można przyjąć, że system taki powinien uwzględniać działania motywacyjne podejmowane przede wszystkim przez dyrektora szkoły, a polegające na:

1. okazywaniu zainteresowania pracą nauczyciela, jak również sferą jego życia osobistego i uwzględnianiu rodzących się na tym tle potrzeb;
2. okazywaniu zainteresowania zdaniem oraz pomysłami nauczyciela i, jeżeli jest to uzasadnione, ich wdrażaniu;

⁴⁴ Dopełnieniem tych zapisów jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 1538).

3. obdarzaniu nauczyciela zaufaniem i wspieraniu jego autonomii w ramach przysługujących mu kompetencji;
4. dawaniu nauczycielowi nagród w postaci:
 - pochwał;
 - wyróżnień;
 - dyplomów;
 - nagród pieniężnych (z budżetu szkoły, na podstawie złożonych wniosków o przyznanie nagrody burmistrza dzielnicy, prezydenta miasta, kuratora oświaty, ministra edukacji narodowej);
 - składając wnioski o odznaczenie nauczyciela medalem Komisji Edukacji Narodowej.
5. zachęcaniu nauczyciela do rozwoju i wspieraniu go w tym poprzez, np.:
 - finansowanie bądź współfinansowanie studiów, kursów, szkoleń itd.;
 - pokrywanie kosztów dojazdów nauczyciela na szkolenie;
 - udzielanie urlopu szkoleniowego/dni wolnych na poczet udziału w szkoleniu;
 - przyznawaniu dodatku finansowego z tytułu podniesienia kwalifikacji.

3.6.2. Typologia form doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych

Na podstawie obowiązujących przepisów w szkołach powinien być zorganizowany, i tak się zwykle dzieje, wewnętrzny system doskonalenia nauczycieli obejmujący wszystkich członków Rady Pedagogicznej, w tym nauczycieli języków obcych. W ramach tego systemu, którego zasady funkcjonowania precyzuje stosowny regulamin ustanawiany wewnętrznie, prowadzona jest działalność mająca na celu diagnozę potrzeb i oczekiwań nauczycieli w zakresie podniesienia bądź uzupełnienia ich kwalifikacji zawodowych, co **ma zmierzać do:**

1. rozwoju kompetencji dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli;
2. doskonalenia metod ich pracy;
3. wzmocnienia autonomii działania i rozwoju pożądanych cech osobowości;
4. poprawienia komunikacji i współpracy w Radzie Pedagogicznej lub w relacjach nauczyciele – rodzice, a w konsekwencji;
5. ogólnej poprawy jakości pracy szkoły.

Wewnętrzny system doskonalenia nauczycieli obejmuje:

1. doskonalenie indywidualne (samokształcenie);
2. doskonalenie wewnętrzne (realizowane na terenie szkoły);
3. doskonalenie zewnętrzne (poza miejscem pracy):
 - szkoleniowe rady pedagogiczne;
 - szkoleniowe posiedzenia zespołów samokształceniowych;
 - warsztaty;
 - narady;
 - konferencje metodyczne;
 - seminaria;

- lekcje otwarte;
- kursy kwalifikacyjne;
- studia podyplomowe;
- prace opiekunów stażu;
- prace zespołów przedmiotowych;
- prelekcje przygotowane przez nauczycieli;
- dzielenie się wiedzą z innymi nauczycielami;
- spotkania ze specjalistami.

Doskonalenie ma zwykle charakter dobrowolny – w sytuacjach uzasadnionych może być obligatoryjne i obejmować konkretnego nauczyciela, a niekiedy wszystkich członków Rady Pedagogicznej – i następuje bądź na wniosek zainteresowanego nauczyciela, bądź poprzez skierowanie go na stosowny kurs przez dyrektora szkoły po uprzednim zasięgnięciu opinii Rady Pedagogicznej, w szczególności koordynatora odpowiedzialnego za organizację wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, który bywa też nazywany **liderem WDN.**

Innym istotnym czynnikiem jest świadomość nauczycieli, w tym ich gotowość do doskonalenia się w zawodzie. Może to być doskonalenie z zakresu szeroko rozumianej psychopedagogiki, jak ukierunkowane typowo na rozwój kompetencji przedmiotowych, w tym przypadku językowych i/lub metodycznych.

W pierwszym przypadku paleta tematyczna dostępnych kursów i szkoleń jest niezwykle bogata i może dotyczyć takich obszarów problemowych, jak:

- aspekty zarządzania procesem edukacyjnym (np. planowanie, organizowanie, motywowanie, ewaluacja);
- współpraca z uczniami, nauczycielami, rodzicami/opiekunami itd.;
- warsztat pracy nauczyciela (np. diagnozowanie i ocenianie, metody i techniki nauczania, projekty edukacji pozaformalnej);
- aspekty psychologiczne i pedagogiczne (motywacja, autonomia, stres, agresja, wypalenie zawodowe, specjalne potrzeby edukacyjne)⁴⁵.

Powiatowe Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, jak również Instytuty Rozwoju Edukacji mają również w swojej ofercie, warto dodać, że niekiedy objętej wsparciem z grantów właściwych miejscowo Kuratorów Oświaty bądź Ministerstwa Edukacji Narodowej, także **seminaria, konsultacje, warsztaty, szkolenia, kursy językowe, kursy e-learningowe oraz kwalifikacyjne pedagogiczno-metodyczne dla nauczycieli języków obcych**. Tematy proponowanych szkoleń obejmują tematykę dotyczącą metodyki nauczania języka obcego (np.: niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych, praca z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcjach języków obcych, style uczenia się a techniki pracy z uczniem na lekcjach języka obcego, praca metodą projektu na lekcjach języków obcych), jak i problematykę organizacji procesu dydaktycznego (np.: *konstruowanie nowych i modyfikacja*

⁴⁵ Przykłady z oferty szkoleniowej Powiatowego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku: http://www.nam.home.pl/podn/index.php?option=com_content&view=article&id=253&Itemid=221; dostęp: 26.1.2014 r.].

dostępnych programów nauczania w zakresie języków obcych, hospitacja lekcji języka obcego, projekt internetowy w procesie realizacji podstawy programowej).

Godnym polecenia ośrodkiem, który w skali krajowej rozwija sieć wsparcia w zakresie doskonalenia zawodowego, m.in. nauczycieli języków obcych, jest Ośrodek Rozwoju Edukacji. W ramach działalności ORE, Wydział Rozwoju Kompetencji Językowych realizuje szereg projektów i programów edukacyjnych wspierania szkół i placówek w obszarze szeroko rozumianej edukacji językowej. W ramach podejmowanych działań wydział opracowuje i publikuje materiały informacyjne i metodyczne, tworzy i wspiera funkcjonowanie ogólnopolskich sieci eksperckich działających w obszarze edukacji językowej; w tym w zakresie nauczania dwujęzycznego, wczesnoszkolnej edukacji językowej oraz nauczania języka polskiego jako obcego. Podejmuje również działania wspierające wdrażanie i promocję polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w zakresie edukacji językowej ze szczególnym uwzględnieniem polityki wielojęzyczności. Dzięki współpracy z krajowymi i zagranicznymi instytucjami edukacyjnymi ułatwia wymianę doświadczeń i promuje innowacyjne rozwiązania dotyczące działań wspierających rozwój kompetencji językowych.

Do bogatej oferty różnego typu form doształcania nauczycieli języków obcych⁴⁶ Ośrodka Rozwoju Edukacji należy dodać oprócz praktycznych warsztatów poświęconych najnowszym trendom w nauczaniu języków obcych (np.: *„Wykorzystanie tablicy interaktywnej i tabletów w nauczaniu języka angielskiego”*, *„CLIL – włączanie języka obcego w edukację wczesnoszkolną”*, *„Współczesny język rosyjski i metodyka nauczania języka rosyjskiego jako obcego”*, *„Europejskie Portfolio Językowe – Od autonomicznego nauczyciela do autonomicznego ucznia”*, *„Frankofonia na lekcjach języka francuskiego – zasady nowej ortografii”*) liczne konferencje tematyczne, takie jak np.: *Uczniowie z mniejszości narodowych w polskiej szkole*, *Motywacja w edukacji językowej*, *Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole*. Realizowane projekty takie jak: DELFORT – doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego, nauczanie dwujęzyczne, szkoła wobec wyzwań migracyjnych, wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, nowoczesne technologie czy zmieniająca się szkoła owocują licznymi opracowaniami, tak o charakterze teoretycznym czy w postaci diagnoz edukacyjnych, jak typowo użytkowymi publikacjami, np. scenariuszami zajęć, modelami pracy itd. Materiały te są udostępniane nieodpłatnie w Bibliotece Cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji lub bezpośrednio na stronie internetowej ośrodka.

Na szczególną uwagę zasługuje Internetowy Serwis Edukacyjny ORE będący bardzo użyteczną wyszukiwarką zapewniającą dostęp do ogólnopolskiej bazy różnego typu form doskonalenia kadry szkolnej, w tym nauczycieli języków obcych.

Ośrodek Rozwoju Edukacji jest także wydawcą internetowego czasopisma edukacyjnego „Trendy”, które jest platformą wymiany myśli o charakterze naukowym, popularnonaukowym oraz dydaktyczno-metodycznym, z których niewątpliwie warto korzystać, wzbogacając zarówno swoją wiedzę, jak i czerpiąc inspirację.

⁴⁶ Podobnie jak Inne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli tak Ośrodek Rozwoju Edukacji swoją ofertę kieruje do szerokiego grona kadry szkół różnych szczebli i typów kształcenia, także do kadry zarządzającej oświatą.

Pozostając przy publikacjach edukacyjnych, poza zalecaną najnowszą literaturą przedmiotu, **warto przywołać** także inne czasopisma, które już na stałe wpisały się w system (samo)doskonalenia nauczycieli języków obcych (i nie tylko). Należą do nich m.in.:

- „Edukacja i Dialog”;
- „E-mentor”;
- „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”;
- „Modern English Teacher”;
- „The Teacher’s Magazine”;
- „English Teaching professional”;
- „Le Francais dans le Monde”;
- „Frühes Deutsch”;
- „FremdspracheDeutsch”;
- „Hallo Deutschlehrer”.

Niewątpliwie **za podstawowe źródło wiedzy, wspomagające rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych, należy też uznać informacje i materiały zamieszczane na stronie i tematycznych podstronach Ministerstwa Edukacji Narodowej czy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej**. Wiele ciekawych informacji, a jednocześnie materiałów wspomagających rozwój można pozyskać, śledząc **internetowe serwisy edukacyjne**, np.:

- Portal społeczności oświatowej „Oświata”;
- Serwis edukacyjny „Profesor”;
- Polski portal edukacyjny „Interkl@sa”;
- Portal „edulandia.pl”;
- Portal wiedzy dla nauczycieli „Scholaris”;
- „Portal oświatowy”;
- Portal „Edukacja–Internet–Dialog”.

Równie cenne i inspirujące mogą okazać się serwisy internetowe poszczególnych projektów edukacyjnych realizowanych w wymiarze europejskim, jak: **European Profiling Grid (EPG), FREPA, Europass, Eurydice**, poszczególnych programów wchodzących w skład programu „**Uczenie się przez całe życie**”, jak np.: **European Language Label, Comenius, eTwinning, Leonardo da Vinci** i i innych realizowanych w Polsce w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i Programu Kapitał Ludzki dzięki Fundacji Rozwoju Sytemu Edukacji, a owocujących nie tylko różnorodną gamą tzw. dobrych praktyk w edukacji, lecz także licznymi konferencjami, szkoleniami, warsztatami, często prowadzonymi na zasadzie e-learningu. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na nowy unijny program edukacyjny **Erasmus+**, który od 1 stycznia 2014 r. zastąpił siedem wcześniejszych programów realizowanych w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” i będzie realizowany w latach 2014-2020. Odsyłając do strony programu, należy jedynie zaznaczyć, że jego zadaniem będzie m.in. wspieranie rozwoju kadry oświatowej, tak poprzez krajowe projekty szkoleniowe, jak w ramach wyjazdów zagranicznych.

Bogatą ofertę doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych zapewniają także różnego typu placówki komercyjne, które funkcjonują niemal w każdym większym

mieście. Tu znów warto wskazać kilka przykładów, aby pokazać możliwości i zakresy tematyczne poszczególnych kursów:

- Nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym;
- Jak uczyć gramatyki komunikatywnie?;
- Projekt na lekcji języka niemieckiego;
- Jak przygotować ucznia do matury „po nowemu”?;
- „Deutsch nach Englisch” – nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego;
- Testy językowe;
- Jak uczyć języków obcych dzieci z dysleksją?;
- Jak uczyć języków obcych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną?;
- Prowadzenie i ocenianie ustnego egzaminu maturalnego;
- Jak uczyć się języków obcych?;
- Techniki teatralne w nauczaniu języków obcych.

Interesująca jest również oferta zagranicznych instytutów języka i kultury, o których już wspomiano. Dla nauczycieli języków obcych organizują one kursy językowe, kwalifikacyjne i doskonalące w Polsce i za granicą, warsztaty, seminaria, konferencje, udostępniają bezpłatne materiały internetowe. Opis szczegółowej oferty poszczególnych ośrodków można znaleźć na ich stronach internetowych. **Bogatą ofertę szkoleniową, głównie z zakresu metodyki nauczania oraz zmian w systemie prawnym, proponują również liczne i bardzo aktywne wydawnictwa edukacyjne,** dodatkowo umożliwiając korzystanie z rozbudowanych serwisów internetowych obsługiwanych przez ekspertów danego szczebla kształcenia. **Znaczną rolę odgrywają tu także nauczycielskie i naukowe towarzystwa,** które np. przy organizacji konferencji naukowych organizują również warsztaty metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Do najważniejszych należy zaliczyć:

- Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (PTN);
- Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego (PSNJNI);
- Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce (IATEFL);
- Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce;
- Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców Języka Rosyjskiego;
- Stowarzyszenie Nauczycieli i Przyjaciół Języka Hiszpańskiego PROF-ES.

Nie sposób nie przytoczyć co najmniej kilku przykładów zaczerpniętych z programów uczelni wyższych, które chcąc podążać za współczesną myślą glottodydaktyczną i jednocześnie dostrzegając potrzeby rynku, proponują coraz bardziej wyspecjalizowane kursy czy **studia podyplomowe, pozwalające nauczycielom podnieść swoje kompetencje bądź nawet przekwalifikować się.** Wśród tych najciekawszych można wyróżnić:

- Studia podyplomowe w specjalności nauczycielskiej w zakresie przygotowania pedagogicznego do nauczania danego języka obcego;
- Studia podyplomowe dla nauczycieli w zakresie nauczania drugiego przedmiotu: przygotowanie do nauczania danego języka obcego;

- Studia podyplomowe dla nauczycieli w zakresie zintegrowanego nauczania przedmiotów niejęzykowych i języka obcego (ang. CLIL);
- Studia podyplomowe w zakresie przygotowania pedagogicznego do wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w specjalności danego języka obcego;
- Studia podyplomowe w zakresie metodyki nauczania języka obcego;
- Studia podyplomowe w zakresie kształcenia nauczycieli języków romańskich;
- Studia podyplomowe w zakresie kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego;
- Kwalifikacyjne Studia Podyplomowe Kształcenia Nauczycieli Języków Trzecich;
- Studia podyplomowe w zakresie emisji i higieny głosu;
- Kurs dokształcający w Zakresie Konstruowania Gier Edukacyjnych w Nauczaniu Języków Obcych;
- Kurs dokształcający w Zakresie Nowych Technologii w Nauczaniu Języków Obcych.

Na koniec warto przywołać często bagatelizowane, a nie mniej ważne, **możliwości własnego rozwoju nauczyciela**, w szczególności w zakresie podniesienia kompetencji merytorycznych (językowych i międzykulturowych), poprzez:

- korzystanie z wszelkich dostępnych mediów obcojęzycznych (radia, telewizji, Internetu);
- aktywny kontakt z rodzimymi użytkownikami danego języka, który staje się możliwy nie tylko dzięki wyjazdom zagranicznym, lecz także dzięki tym mediom;
- korzystanie z obcojęzycznych audiobooków;
- uczestnictwo w kursach e-learningowych;
- audiokursy językowe;
- sięganie do literatury obcojęzycznej, niekoniecznie dydaktycznie profilowanej;
- pracę z *Autobiografią Spotkań Międzykulturowych*;
- wymianę wiedzy i doświadczeń z innymi nauczycielami języków obcych.

Zakończenie

Ujmując powyższe rozważania w syntetyczną całość, można uznać, że **kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych są umocowane naukowo światopoglądy nauk humanistyczno-społecznych, w szczególności z zakresu pedagogiki i dydaktyki języków obcych.** Należą do nich: ustawiczność edukacji, podmiotowość i motywacja w nauczaniu, multisensoryczność i wielokontekstowość kształcenia, naturalność kontekstów edukacyjnych i związany z tym uitylaryzm nauczania, integracja międzyprzedmiotowa, autonomizacja i ewaluacyjność kształcenia, adekwatność celów nauczania do potrzeb i możliwości uczących się, a więc indywidualizacja, czy choćby tolerancja, zrozumienie i akceptacja dla inności językowej, kulturowej bądź po prostu osobniczej, z którą uczniowie stykają się zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Budowanie przyjaznego środowiska kształcenia obcojęzycznego, dostarczającego tych wartości, jest niezwykle ważne. **I choć system szkolny, w którym uczniom chce się uczyć, a ich potencjał jest zagospodarowany optymalnie, i w którym nauczyciele dostrzegają sens swojej pracy, i czerpią z niej satysfakcję, jest systemem dużo bardziej złożonym i jego konstytuowanie się wymaga znacznego zaangażowania sił, środków oraz czasu, nie oznacza to, że jest to wizja nierealna do przeprowadzenia.**

W poradniku niniejszym zaproponowano szereg działań naprawczych, które – na bazie obowiązujących regulacji formalno-prawnych oraz potencjału, który stwarzają zróżnicowane i przyjazne środowisko kształcenia – umożliwiał te działania, co najmniej na sześciu poziomach.

1. **Poziom pierwszy dotyczy wstępnych działań organizacyjnych** i obejmuje: prawodawstwo, problem *lingua franca* i ostateczną decyzję o włączeniu danego języka obcego do planu nauczania, ustalenia wynikające z zasady kontynuacji, podział na grupy zaawansowania i określenie liczebności grup uczniowskich, a także dobór kadry dydaktycznej.
2. **Poziom drugi – wsparcia logistycznego** – dotyczy takich zagadnień, jak: wyposażenie pracowni językowej, wyposażenie szkolnej biblioteki/medioteki, adaptacji innych pomieszczeń budynku szkoły i wykorzystania infrastruktury szkoły w czasie pozalekcyjnym.
3. **Poziom trzeci to poziom edukacji formalnej**, w którym na plan pierwszy należy wysunąć role i zadania, a także kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli języków obcych, a w dalszej kolejności role, zadania i odpowiedzialność uczniów. To także poziom, na którym istotne role wspomagające powinni odgrywać dyrektor szkoły oraz pozostali członkowie zespołu pedagogicznego, jak również rodzice/opiekunowie prawni uczniów.
4. **Poziom czwarty dotyczy edukacji pozaformalnej.** Tu niezwykle istotne jest dookreślenie kompetencji i zasad współpracy wewnątrzszkolnej (pomiędzy nauczycielem języka obcego a dyrektorem szkoły, nauczycielami innych przedmiotów, radą pedagogiczną i samorządem uczniowskim), współpracy z rodzicami/opiekunami prawnymi uczniów, a ponadto niezwykle rozległej kooperacji instytucjonalnej/zewnętrznej (z wydawnictwami edukacyjnymi, z instytutami języków i kultur narodowych, z właściwymi wydziałami uczelni wyższych, z innymi instytucjami kulturalno-oświatowymi, z władzami samorządowymi, z liderami środowiska lokalnego, z przedstawicielami trzeciego sektora,

z miastami/szkołami partnerskimi). Intensyfikacja współpracy pomiędzy tymi podmiotami jest wręcz kluczowa dla pokonania bariery formalizmu i włączenia w program szkolny oraz pozaszkolny możliwie szerokiej oferty kulturalno-oświatowej, dzięki której nauczanie/uczenie się języków obcych może stać się nie tylko atrakcyjne dla uczniów, lecz także efektywne. Współpraca ta jest też niezbędna, gdyż umożliwia pozyskanie środków finansowych, materialnych czy osobowych na tego typu działalność projektową.

5. **Poziom piąty jest poziomem uczenia się nieformalnego**, który tylko pozornie plasuje się poza systemem szkolnym. Choć główne role odgrywają tu sami uczniowie, a także ich rodzice/opiekunowie prawni, niekiedy i rówieśnicy, to szeroko pojęte środowisko szkolne okazuje się nieprzecenione na etapie kształtowania ich świadomości oraz motywowania, aby w czynnościach dnia codziennego znaleźli czas i miejsce na (samo)kształcenie językowe.
6. **Poziom szósty, ostatni, to poziom doskonalenia kadr**. Zachodzi tu wielowymiarowa ewaluacja działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli języków obcych, ustalone są formy i źródła finansowania ich doskonalenia zawodowego. Jest to poziom budowania motywacji do pracy i samorozwoju kadry dydaktycznej.

Szczegółowa analiza tych poziomów utwierdza w przekonaniu, że edukacja formalna jest tylko jednym z trzech zasadniczych ogniw systemu nauczania języków obcych. Dwa pozostałe: edukacja pozaformalna i nieformalne uczenie się zbyt często spychane są na plan dalszy. Tymczasem o efektywizacji kształcenia językowego, poza wydłużeniem czasu nauczania, można mówić dopiero wówczas, gdy wszystkie te ogniwa zostaną właściwie i z rozmysłem włączone w system glottodydaktyczny. Co więcej, gdy zostaną zespolone w ciąg wzajemnie uzupełniających się działań i zdarzeń, w których uczniowie i nauczyciele języków obcych odgrywają główne role, lecz na każdym etapie swojej działalności są wspomagani przez szereg innych, niekiedy równie ważnych postaci. Tu wypada przypomnieć: nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nauczycieli innych przedmiotów wszystkich szczebli kształcenia, rodziców/opiekunów prawnych uczniów, bibliotekarzy szkolnych, dyrektorów szkół, przedstawicieli organów prowadzących i nadzorujących działalność placówek oświatowych, przedstawicieli wydawnictw edukacyjnych, środowisk politycznych i świata nauki. Wszyscy oni – wspólnie – winni tworzyć przyjazne środowisko, które w świetle powyższych ustaleń należy uznać za nieprzeceniony czynnik wsparcia edukacji obcojęzycznej w systemie kształcenia obowiązkowego.

Autorka poradnika wyraża nadzieję, że zapoznanie się z przedłożonymi tu treściami zmotywuje i jednocześnie ułatwi Czytelnikom (Adresatom) kreowanie takiego właśnie, przyjaznego środowiska. Jednocześnie podkreśla, że do intensyfikacji tego procesu niezbędne jest włączenie powyższej problematyki w program kształcenia i doskonalenia kadr. Warto jednak pamiętać, że istotą kształcenia, w szczególności na poziomie edukacji obowiązkowej, jest wszechstronny rozwój uczniów, stąd zalecane szkolenia nie mogą prowadzić do międzyprzedmiotowej konkurencji – faworyzacji przedmiotu język obcy nowożytny i dla jego korzyści defaworyzacji innych przedmiotów szkolnych. **Podnoszenie jakości kształcenia obcojęzycznego może odbywać się wyłącznie poprzez nauczycielską współpracę i międzyprzedmiotową integrację wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i dydaktycznie oraz wychowawczo uzasadnione.**

Należy przypuszczać, że podniesienie tej jakości pozytywnie wpłynie również na efektywność nauczania i w ostatecznym rozrachunku przyczyni się do samorealizacji uczniów, zintegruje społeczność szkolną, poprawi relacje międzyuczniowskie, nie pozostanie bez wpływu na poziom satysfakcji kadry dydaktycznej, a także poprawi wizerunek szkoły jako instytucji, której przyświeca jasno określony cel i która ten cel, tę szczególnie ważną misję, osiąga z pełnym zaangażowaniem dostępnych sił i środków.

Wykaz literatury

„Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli”, nr specjalny 6/2008 pt. *O autonomii*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/323/J%C4%99zyki+obce+6-2008_BC.pdf; dostęp: 6.1.2014 r.

„Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 3/2011 (22) pt. *Kompetencje Kluczowe*. Radom: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli: http://meritum.mscdn.pl/meritum/pliki/cale_numery/2011_3.pdf; dostęp: 3.1.2014 r.

Abramowska B. E. i in. (2012), *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*. W: „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka”, nr 3. Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 7/2012: <http://www.rpo.gov.pl/pliki/13490881580.pdf>; dostęp: 27.12.2013 r.

Badura-Strzelczyk G. (1998), *Pomóż mi zrobić to samemu: jak wykorzystać idee Marii Montessori we współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bartkowiez Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.) (2007), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bednarkowa W. (2011), *O talentach w szkole, czyli 7 wspaniałych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

Bernacka D. (2001), *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Białobrzaska K., Kawula S. (red.) (2006), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Biel K., Kusztal J. (red.) (2012), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Blachnik-Gęsiarz M., Kukła D. (red.) (2008), *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna.

Bogdanowicz K. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.

Bogdanowicz M., Smoleń M. (red.) (2004), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.

Bolten J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

Borczyk E. (2004), *Sukces w glottodydaktyce* W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2004, s. 7-12: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=93&dirids=1>; dostęp: 18.12.2013 r.

Boyd D., Bee H. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zys i S-ka.

Braunek M. (2013), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=426&dirids=1>; dostęp: 3.1.2014 r.

- Brophy J. (2012), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzywca A. L. (2013), *Być dyrektorem szkoły. Poradnik dla tych, którzy nie wiedzą w co ręce włożyć*. Gdynia: Wydawnictwo Innowacyjne Novae Res.
- Buchner C. (2004), *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Kielce: Jedność/Herder.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., del Carmen Méndez Garcia M. (2011), *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [Autobiography of Intercultural Encounters. Council of Europe 2009]: <http://www.scholaris.pl/frontend,4,1041291.html>; dostęp: 21.1.2014 r.
- Candelier M., Schröder-Sura A. (2012), *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej W: „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2012, s. 4-11*: http://www.jows.pl/sites/default/files/Sura_PDF.pdf; dostęp: 19.1.2014 r.
- Celuch M. (2012), *Organy szkoły – zadania, kompetencje, korzyści ze współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Praktyka Sp. z o.o.
- Chodkowska M. (red.) (2003), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J. (2012), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/461/analiza_dostepnych_narzedzi_diagnostycznych.pdf; dostęp: 12.1.2014 r.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2013), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego: <http://www.diagnoza.com/>; dostęp: 26.12.2013 r.
- Czerwińska K. (2008), *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Day C. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R. (1998), *Słownik synonimów*. Warszawa: Świat Książki.
- Delors J., Al Mufti I., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Quero M. P., Savané M.-A., Singh K., Stavenhagen R., Suhr M. W., Nanzhao Z. (1996), *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf; dostęp: 4.1.2014 r.
- Dolata R. (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Domagała-Zyśk E., Karpińska-Szaj K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Domerecka B. (2008), *Jak organizować szkolną turystykę? Cele edukacyjne, finansowanie, transport, bezpieczeństwo, sytuacje kryzysowe*. Warszawa: Wydawnictwo MUNICIPIUM S.A.

Domerecka B., Leśniewska I., Sikora R., Tałań P. (2012), *Poradnik dla dyrektora szkoły podstawowej. Ramowe plany nauczania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/268/poradnik_dla_dyrektora_sp_ramowe_plany_nauczania.pdf; dostęp: 4.1.2014 r.

Dörnyei Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drogosz M. (2009), *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych. Poradnik dla dyrektorów i kadry pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.

Dunaj B. (red.) (1996), *Słownik współczesnego języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.

Dyrda B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

EACEA (2011), *Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie. Wydanie 2011*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. Bruksela: Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), 2011] : http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KD_ict_PL.pdf; dostęp: 3.1.2014 r.

EACEA (2012), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Key Data on Education in Europe 2012. Bruksela: Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), 2012] : http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KD_2012_PL.pdf; dostęp: 3.1.2014 r.

Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej (2012), *Raport: „Bariera rośnię - język angielski w gimnazjach wiejskich. Analiza”*. Warszawa: Fundacja Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej: http://efrwp.pl/theme/site/userfiles/files/raport%2001_02_12%20C.PDF; dostęp: 22.12.2013 r.

Eurydice (2007), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2006]: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/clil_pl.pdf; dostęp: 3.1.2014 r.

Eurydice (2009), *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2008]: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PL.pdf; dostęp: 14.1.2014 r.

Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Fronckiewicz B., Stefaniak A. (2010), *Ewaluacja w szkole*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2010), *Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji. Część*

druga: polsko-angielska. Opracowanie: Kolanowska E., Warszawa: FRSE: http://issuu.com/frse/docs/czesc_ii_glosariusz_terminow_i_pojec; dostęp: 15.12.2013 r.

Futyma S. (2012), *Edukacja wobec zmysłowej natury człowieka. Od unilateralności do komplementarności*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Gajewska-Dyszkiewicz A., Grudniewska M., Kulon F., Kutyłowska K., Paczuska K., Rycielska L., Szpotowicz M. (2013), *Raport tematyczny: „Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych: <http://eduentuzjasci.pl/pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html>; dostęp: 23.12.2013 r.

Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Gardner H. (2009), *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.

Gawroński K., Stefan A. (2006), *Zarządzanie placówką oświatową*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.

Gębał P. E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Golinowska S. i in. (2003), *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski* przygotowana przez Zespół Zadaniowy do Spraw Reintegracji Społecznej pod przewodnictwem Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej – Jerzego Hausnera: <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf>; dostęp: 26.12.2013 r.

Gordon T. (2007), *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Gwiazdecka E., Zielińska J. (2011), *Baśniowy świat języków*. Warszawa: Fundacja Aspekty.

Gwiazdecka E., Zielińska J. (2012), *Językowe podróże Kota w Butach*. Warszawa: Fundacja Aspekty.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2005), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Herbst M. (red.) (2012), *Decentralizacja oświaty. Biblioteczka Oświaty Samorządowej. Tom 7*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [siedmiotomowy cykl publikacji dostępny również na stronie internetowej ORE].

Hirszel K., Szczepanik R., Zbonikowski A., Modrzejewska D. (red.) (2010), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Iluk J. (2006), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.

Jaroszevska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Jaroszevska A. (2009), *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych* W: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 83-93.

Jaroszevska A. (2012), *Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kurs podstawowy na poziomie IV.0 (dla rozpoczynających naukę języka niemieckiego od podstaw)*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o.: http://www.nowaera.pl/dmdocuments/WT_Proгнаucz_IV0_n.pdf; dostęp: 21.1.2014 r.

Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej: https://www.men.gov.pl/images/pdf/DZSE/men%20poradnik_internet.pdf; dostęp: 27.12.2013 r.

Jastrzębska E. (2011), *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kaim A., Gugniewicz A. (2007), *Edukacja bez wykluczenia – ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*. Gdańsk: Fundacja Przestrzenie Dialogu: http://www.przestrzeniedialogu.org/download/edukacja_bez_wykluczenia.pdf; dostęp: 27.12.2013 r.

Kapcia A., Kulesza D., Rudnik J. (2012), *Poradnik dla dyrektora gimnazjum. Ramowe plany nauczania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/269/poradnik_dla_dyrektora_gimnazjum_ramowe_plany_nauczania.pdf; dostęp: 04.1.2014 r.

Karpeta-Peć B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

Karpińska-Szaj K. (2000), *Kilka uwag o sukcesie w nauce języka obcego* W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2000, s. 4-11.

Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Karpińska-Szaj K. (red.) (2011), „Neofilolog”, tom 36 pt.: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. Katowice: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.

Kawula S., Brągiel J., Janke A. (2006), *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Komeński J. A. (1657/1964), *Najnowsza metoda nauczania języków* W: Komeński J. A. (1964), *Pisma wybrane. Wybór, wstęp i redakcja: Suchodolski B/, przekład: Remerowa K.*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich / Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 181-264.

Komisja Europejska (2003), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [*Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2002].

Komisja Europejska (2004), *LINGO: 50 sposobów na motywowanie uczących się do nauki języka*: http://issuu.com/edj2010/docs/50_sposobow_motywowania_uczacych_sie_jezyka_pl; dostęp: 31.1.2014]. Komisja Europejska (2005). *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2002]: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf; dostęp: 28.12.2013 r.

Komisja Europejska (2007). *Program „Uczenie się przez całe życie”. Języki dla Europy. 30 projektów zachęcających do nauki języków*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich: http://issuu.com/edj2010/docs/jezyki_dla_europy_30_projektow_zachecajacych_do_na; dostęp: 31.1.2014 r.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013b), *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Raport Eurydice. Wydanie 2012*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2012]: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDFL2012_PL.pdf; dostęp: 3.1.2014 r.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013c), *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport Eurydice. Wydanie 2013*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 Edition. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2012]: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDT2013_pl_0.pdf; dostęp: 13.1.2014 r.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013a), *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej. Raport Eurydice*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2012]: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/Developing_Key_Competences_pl.pdf; dostęp: 28.12.2013 r.

Komisja Wspólnot Europejskich (2008), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: „Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie”* COM(2008) 566 wersja ostateczna [Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment {SEC(2008) 2443}, {SEC(2008) 2444},{SEC(2008) 2445}. Bruksela, 18.9.2008 r.]: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_pl.pdf; dostęp: 2.1.2014 r.

Komisja Europejska (2006), *Classification of learning activities – Manual* [Klasyfikacja zajęć edukacyjnych – podręcznik]. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich: <http://www.istat.it/en/archive/52132>; dostęp: 16.12.2013 r.

Komorowska H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

Komorowska H. (red.) (2011), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia. Edukacja językowa dzisiaj: podręcznik akademicki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Konopnicki J. (1966), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Krajewska A. (2009), *Nauczanie wielozmysłowe – stara metoda w nowoczesnej szkole?* W: Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 189-199.

Krieger-Knieja J., Piotrowski S. (red.) (2011), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się: o kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Kruszewski K. (2005), *O nauczaniu i uczeniu się w szkole* W: Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 109-144.

Kukołowicz T. (red.) (1996), *Szkoła – nauczyciel – uczeń*. Lublin: Wydział Nauk Społecznych KUL. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.

Kulpa J. (1997), *Korelacja w nauczaniu* W: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 290-291.

Kupisiewicz Cz. (2004), *Niepowodzenia szkolne (przyczyny i dydaktyczne środki zaradcze)* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III (M–O)*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 652-661.

Kurzyna-Chmiel D. (2009), *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.

Kutyłowska K. (2013), *Polityka językowa w Europie: Raport analityczny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kwiecińska R., Kowal S., Szymański M. (red.) (2007), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Leśniewska K., Puchała E. (2011), *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://www.scholaris.pl/resources/zip-resource/id/66101>; dostęp: 6.1.2014 r.

Leśniewska K., Puchała E., Zaremba L. (2011), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży: Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej: <http://www.scholaris.pl/zasob/66100>; dostęp: 27.12.2013 r.

Levitas A. (red.) (2012), *Strategie oświatowe. Biblioteczka Oświaty Samorządowej. Tom 1*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [siedmiotomowy cykl publikacji dostępny również na stronie internetowej ORE].

Lewicka-Mroczek E. (2011), *Proces uczenia się uczniów w gimnazjum* W: Komorowska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia. Edukacja językowa dzisiaj: podręcznik akademicki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 140-159.

Lewowicki T. (1997), *Indywidualizacja w kształceniu* W: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 251-256.

Lipiński K., Węgierekiewicz P., Figiel A., Klimek J. (2010), *Raport: „Angielski – czyja szansa?”*. Warszawa: Fundacja Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej: http://efrwp.pl/theme/site/userfiles/files/rap_angielski.pdf; dostęp: 22.12.2013 r.

Lloyd J., Mitchinson J. (2008), *Księga wiedzy i niewiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo „Świat Książki”.

Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Łozińska W., Szczugiel B. (2001), *Zielona szkoła. Poradnik dla nauczycieli organizujących zajęcia w terenie*. Warszawa: Agencja SUKURS.

Łuczak B. (2000), *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*. Poznań: G&P Oficyna Wydawnicza.

Łysek J. (red.) (1998), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Mackiewicz M. (red.) (2010), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu.

Mencel M. (2009), *Rada szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010), *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*. Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/2.pdf>; dostęp: 27.12.2013 r.

Misiak W. (2003), *Lider* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom II (G–Ł), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 1073-1077.

Misiołek K. (red.) (2002), *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach.

Muras M., Ivanov A. (red.) (2006), *Raport: Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej: http://rszarf.ips.uw.edu.pl/wykluczenie/raport_undp.pdf; dostęp: 27.12.2013 r.

Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Niemiec J., Popławska A. D. (red.) (2009), *Podmiotowość we współczesnej edukacji: oglądy – intencje – realia*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Nowak A. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.

Nowak A. (red.) (2012), „Chowanna”, tom 1(38): *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: <http://www.chowanna.us.edu.pl/vol/ch38.pdf>; dostęp: 26.12.2013 r.

Ochmański M. (red.) (1998), *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli a psychopedagogiczne czynniki rozwoju ucznia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Otwinowska-Kasztelanica A., Woynarowska-Sołdan M. (red.) (2010), „Języki Obce w Szkole”, nr specjalny 6/2010 pt.: *CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=265&dirids=1>; dostęp: 3.1.2014 r.

Pamuła M. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2008), *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (online: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/273/Inteligencje+wielorakie+calosc+24Xl.pdf>); dostęp: 12.1.2014).

Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2009), *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka francuskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/149/Inteligencje+wielorakie+_+FR_all.pdf; dostęp: 12.1.2014 r.

Parlament Europejski i Rada UE (2006), *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)* W: Dziennik Urzędowy UE L 394, s. 10-18: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>; dostęp: 28.12.2013 r.

Pawlak M. (red.) (2011), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-artystyczny UAM w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.

Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.) (2009), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.

Pery A. (2012), *Status dyrektora szkoły: poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Perzycka E. (red.) (2006), *Nauczyciel jutra*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.

Polak K. (2003), *Kształcenie wielostronne* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom II (G–Ł), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 932-935.

Popławska A. D. (red.) (2009), *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej: konteksty – działania – zagrożenia*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Poraj A., Całek G. (2009), *Rodzice w szkole. Poradnik dla Rad Rodziców*. Warszawa: Instytut Inicjatyw Pozarządowych: http://www.ngos.pl/rodzice_w_szkole.pdf; dostęp: 26.1.2014 r.

Potyra A. (red.) (1994), *Jak osiągnąć sukces w nauczaniu języków obcych: materiały z konferencji SPNJO filii UW w Białymstoku*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW.

Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku (2014), *Szkolenia w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli*: http://www.nam.home.pl/podn/index.php?option=com_content&view=article&id=253&Itemid=221; dostęp: 26.1.2014 r.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2002), *Psychologia wychowawcza. Tom 1–2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Puślecki W. (2005), *Pełnomocność: szkoły, uczniów, nauczycieli* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV (P), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 317-338.

Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=272&dirids=1>; dostęp: 15.12.2013 r.

Rada UE (2008), *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie kompetencji międzykulturowych* (2008/C 141/09) W: Dziennik Urzędowy UE C 141, s. 14-16: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0014:0016:PL:PDF>; dostęp: 28.12.2013 r.

Radziwiłłowicz W. (2004), *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Rafał-Łuniewska J. (2011), *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>; dostęp: 27.12.2013 r.

Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Sadura P. (2012), *Raport Fundacji Amicus Europae: Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa: Fundacja Aleksandra Kwaśniewskiego „Amicus Europae”: http://www.feswar.org.pl/fes2009/pdf_doc/raport-3.pdf; dostęp: 26.12.2013 r.

Sajdak A. (2003), *Indywidualizacja w nauczaniu* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom II (G–Ł), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 298-306.

Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Siek-Piskozub T., Wach A. (2006), *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sikorski W. (2005), *Podmiotowość w procesie nauczania* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV (P), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 454-456.

Sobańska-Jędrych J., Karpeta-Peć B., Torenc M. (2013), *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=556&dirids=1>; dostęp: 22.12.2013 r.

Sobol E. (red.) (2002), *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Strategia Rozwoju Kraju 2020. Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo – Załącznik do uchwały nr 157 Rady Ministrów z dnia 25 września 2012 r. w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kraju 2020 W: „Monitor Polski” z dnia 22 listopada 2012 r., poz. 882: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/POZ_za._7_SSRK_2020.pdf; dostęp: 26.12.2013 r.

Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J. (red.) (2007), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².

Suchecka E. (2012), *Uczymy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.

Szarfenberg R. (2006), *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej – Uniwersytet Warszawski: <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2006.4.pdf>; dostęp: 26.12.2013 r.

Szluz B., Walc W. (red.) (2011), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: współczesne wyzwania*. Rzeszów: KORAW Dorota Koczub.

Szpotowicz M. (2011), *Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej* W: Komorowska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia. Edukacja językowa dzisiaj: podręcznik akademicki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 123-139.

Szpotowicz M. (2012), *Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa, czyli czego egzamin nie sprawdza* W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2012, s. 34-41: <http://www.jows.pl/node/30>; dostęp: 4.1.2014 r.

Szpotowicz M., Sikorzyńska A., Szulc-Kurpaska M., Trzcńska B., Gregorczyk J., Czarnecka-Cicha B. (2009), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny* W: *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 61-72.

Szybowicz I. (red.) (2012), *Bazar dobrych praktyk, czyli nauczyciel dla nauczycieli. Metody aktywizujące*. Szczecin: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli: http://www.zcdn.edu.pl/dokumenty/publikacje/bazar_dobrych_praktyk.pdf; dostęp: 31.1.2014 r.

Szyling G. (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2002), *Rada Szkoły – Rada Oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Taraszkiewicz M., Karpa A. (2010), *Razem w szkole – Nauczanie wielozmysłowe. Poradnik dla nauczyciela. Klasa I–III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Francja: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>; dostęp: 27.12.2013 r.

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Francja: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>; dostęp: 27.12.2013 r.

Vasta R., Haith M. M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Watkins A. (red.) (2009a), *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-PL.pdf>; dostęp: 27.12.2013 r.

Watkins A. (red.) (2009b), *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf; dostęp: 14.1.2014 r.

Wiatrowski Z. (2003), *Kształcenie ustawiczne dorosłych* W: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom II (G–Ł), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 903910.

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

Wilczyńska W. (2011), *Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych* W: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-artystyczny UAM w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 47-63.

Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wspólnoty Europejskie (2007), *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf; dostęp: 28.12.2013 r.

Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów* W: „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1 (20) 2011 pt.: „Specjalne potrzeby edukacyjne”, s. 2-7.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zbonikowski A. (2010), *Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży* W: Hirszel K., Szczepanik R., Zbonikowski A., Modrzejewska D. (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 13-24.

Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Żylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Wykaz wybranych aktów normatywnych

Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1959 roku: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html>; dostęp: 14.1.2014 r.

Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców ogłoszona i przyjęta przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (European Parents Association) w Brukseli w grudniu 1992 roku: http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00000409_01_04.pdf; dostęp: 14.1.2014 r.

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej podpisana przez przedstawicieli Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej oraz Komisji Europejskiej w Lizbonie 12 grudnia 2007 roku: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pl:PDF>; dostęp: 14.1.2014 r.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r. (Dz.U. nr 78 z 1997 r., poz. 483 z późn. zm.).

Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności przyjęta przez Radę Europy w Rzymie w dniu 4 listopada 1950 roku: <http://www.msz.gov.pl/resource/fedf40b7-3c0a-42d2-8bdf-296772ce7295>; dostęp: 14.1.2014 r.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 roku: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19911200526>; dostęp: 14.1.2014 r.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona w Paryżu przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 10 grudnia 1948 roku: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>; dostęp: 14.1.2014 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. nr 23 z 2002 r., poz. 225 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz.U. nr 26 z 2004 r., poz. 232 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz.U. nr 46 z 2002 r., poz. 430).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. nr 135 z 2001 r., poz. 1516).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. nr 0 z 2013 r., poz. 199).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. nr 0 z 2013 r., poz. 393).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 50 z 2009 r., poz. 400 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. nr 228 z 2010 r., poz. 1490 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 752).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 1538).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61 z 2001 r., poz. 624 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 977).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz.U. nr 128 z 2006 r., poz. 897).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83 z 2007 r., poz. 562 z późn. zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 0 z 2013 r., poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 204).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168 z 2009 r., poz. 1324 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 131).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 95 z 1991 r., poz. 425 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. nr 97 z 2006 r., poz. 674 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. nr 96 z 2003 r., poz. 873 z późn. zm.).

Wykaz źródeł i przydatnych adresów internetowych

Aero2 Sp. z o.o. [<http://www.aero2.pl/>]

Alliance Française [<http://institutfrancais.pl/pl/>]

Baza obowiązujących i projektowanych aktów prawnych dotyczących systemu edukacji [http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=49]

Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji [<http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra>]

British Council [<http://www.britishcouncil.pl/>]

Centralna Komisja Egzaminacyjna [<http://www.cke.edu.pl/>]

Czasopismo „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej” [<http://www.czasopisma.abc.com.pl/ds/>]

Czasopismo „Edukacja i Dialog” [http://www.eid.edu.pl/aktualny_numer/]

Czasopismo „E-mentor” [<http://www.e-mentor.edu.pl/>]

Czasopismo „Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli” [<http://www.jows.pl/>]

Czasopismo „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” [<http://meritum.mscdn.pl/meritum/>]

Czasopismo „Trendy – internetowe czasopismo edukacyjne” [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2173&Itemid=1687]

Edukacja-Internet-Dialog – platforma internetowa [<http://www.eid.edu.pl/>]

Elektroniczna baza organizacji pozarządowych [<http://bazy.ngo.pl/>]

e-Publikacje Nauki Polskiej [<http://www.epnp.pl/>]

European Language Label [<http://www.ell.org.pl/>]

European Profiling Grid (EPG) [<http://www.epg-project.eu/>]

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami / European Agency for Development in Special Needs Education [<http://www.european-agency.org/>]

Europejska baza projektów European Language Label [http://ec.europa.eu/education/language/label/label_public/index.cfm?lang=PL]

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego [<http://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr>]

Europejskie Portfolio Językowe [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=337&Itemid=1059]

Europejskie Stowarzyszenie Rodziców / European Parents Association (EPA) [<http://euparents.eu/>]

EURYDICE – Sieć Informacji o Edukacji w Europie [<http://www.eurydice.org/pl/>]

EURYPEDIA – European Encyclopedia on National Education System [<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>]

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

Główne inicjatywy polityczne UE w zakresie kształcenia i szkoleń od 2000 roku – witryna Komisji Europejskiej [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm]

Goethe-Institut [<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/plindex.htm>]

Gra edukacyjna „Z Europkiem przez Europę” [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3875&Itemid=1902]

Instituto Cervantes [<http://varsovia.cervantes.es/pl/default.shtm>]

Instytut Badań Edukacyjnych [<http://www.ibe.edu.pl/pl/>]

Internetowy serwis informacyjny „Portal Oświatowy” [<http://www.portaloswiatowy.pl/>]

Internetowy System Aktów Prawnych [<http://isap.sejm.gov.pl/index.jsp>]

ISSUU – platforma internetowa [<http://issuu.com/home>]

Istituto Italiano di Cultura [http://www.iicvarsovia.esteri.it/IIC_Varsavia]

Jak przygotować grę miejską [http://mmk.e.org.pl/eakademia/eakademia_scenariusze_gra.html]

Języki i polityka językowa w UE – witryna Komisji Europejskiej [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_pl.htm]

Ministerstwo Edukacji Narodowej [<http://www.men.gov.pl/>]

Narzędzie EUROPASS [<http://europass.cedefop.europa.eu/pl/home>]

Österreichische Institut [<https://www.warszawa.oei.org.pl/>]

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

Oświata – platforma internetowa Wydawnictwa Wolters Kluwer [<http://www.oswiata.abc.com.pl/strona-glowna>]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_1.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_2.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_3.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_4.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_5.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 6. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_6.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_7.pdf]

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_8.pdf]

Polski portal edukacyjny „Interkl@sa” [<http://www.interklasa.pl/portal/index/strony>]

Portal „edulandia. pl” [<http://www.edulandia.pl/edulandia/0,0.html>]

Portal oświatowy [<http://www.portaloswiatowy.pl/>]

Portal społeczności oświatowej „Oświata” [<http://www.oswiata.org.pl/>]

Portal wiedzy dla nauczycieli „Scholaris” [<http://www.scholaris.pl/>]

Prezi [<http://prezi.com/>]

Program „Erasmus+” [<http://erasmusplus.org.pl/>]

Program „Uczenie się przez całe życie” [<http://www.llp.org.pl/>]

Program Comenius [<http://www.comenius.org.pl/>]

Program eTwinning [<http://www.etwinning.pl/>]

Program Kapitał Ludzki [<http://www.efs.gov.pl/Strony/default.aspx>]

Projekt FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches/System opisu pluralistycznego podejścia do języków i kultur [<http://carap.ecml.at/>]

Publikacje UNESCO [<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/publications/>]

Serwis edukacyjny „Profesor” [<http://www.profesor.pl/>]

Traktaty europejskie [<http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#current>]

Translator Google [<http://translate.google.pl/>]

YouTube [<http://www.youtube.com/>]



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

