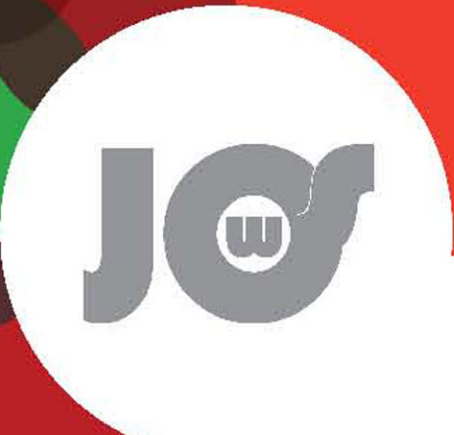



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Kwartalnik, nr 2/2011

# Języki Obce w Szkole



JO



W numerze:

**Projekt edukacyjny**

a także:

**Rozmowa z ...**

**Wielojęzyczność**

**O potrzebie powtarzania**

**ORE** Ośrodek  
Rozwoju  
Edukacji

## Spis treści

<b>Rozmowa z...</b>	
Rozmowa z... Mirosławem Sielatyckim, Podsekretarzem Stanu w MEN.....	1
<b>Wielojęzyczność</b>	
Marta Kotarba-Kańczugowska Wielojęzyczność w edukacji .....	3
<b>Interkulturowość</b>	
Agnieszka Strzałka Rozbudzenie wrażliwości interkulturowej – autonomia studenta i nauczyciela a autonomii ucznia.....	10
<b>Strategie uczenia się</b>	
Maciej Śmuk Strategiczne czytanie w języku obcym.....	13
<b>Metodyka</b>	
Ewa Dźwierzynska O potrzebie powtarzania w nauczaniu języków obcych.....	16
<b>Realizacja</b>	
Ewa Gatnar Historia Zjednoczonego Królestwa w pigułce – od prehistorii po wiek XX. ....	20
<b>Temat numeru: Projekt edukacyjny</b>	
Beata Karpeta-Peć Praca projektowa jako otwarta forma uczenia się i nauczania języków obcych .....	22
Ewa Dobija Międzynarodowa przestrzeń w nauczaniu języków obcych - asystentura językowa, projekt eTwinning .....	29
Marek Krawiec Zajęcia metodą projektu w warunkach pozaszkolnych – wskazania dotyczące organizacji oraz efektów pracy uczniów i nauczycieli w projekcie „Agent” .....	34
Agata Borek Metoda projektu jako przykład pracy z trudnym tematem na lekcji języka obcego .....	39
Agata Borek, Joanna Kulisz Na Jarmarku Bożonarodzeniowym, czyli edukacja metodą projektu.....	41
Renata Frosztęga Wykorzystanie projektu edukacyjnego na zajęciach z języka niemieckiego w gimnazjum.....	43
Gracjana Więckowska Praca metodą projektów – projekty eTwinning.....	46
Małgorzata Balcewicz Dzień Języków Obcych w szkole jako okazja do pracy metodą projektu .....	55
Anna Grabowska, Małgorzata Janaszek 10 lat programu European Language Label w Polsce .....	57
Joanna Bojanowska Animacja językowa.....	65
Aneta Porczyk-Fromowicz „PluriMobil”, a promowanie mobilności edukacyjnej.....	68
<b>Specjalne potrzeby edukacyjne</b>	
Małgorzata Jedynek Możliwości i ograniczenia ucznia niewidomego w nauce języka obcego. Mity i fakty.....	71
<b>Powszechność nauczania języka niemieckiego</b>	
Stanisław Dłużniewski 20-lecie Traktatu między Rzeczpospolitą Polską i Republiką Federalną Niemiec a doskonalenie nauczycieli.....	76
<b>CLIL</b>	
Renata Wąsowska Rzeźba polodowcowa gór wysokich – Alpy.....	81

### Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Marek Zajac – redaktor naczelny, Joanna Szymula, Elżbieta Koźniewska, Iwona Konopka, Elżbieta Zwierzyńska

Współpraca: Alan Gough (British Council Poland)

Prenumerata: Renata Pariaszewska – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: renata.pariaszewska@ore.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. (48 22) 345 37 57, faks (48 22) 345 37 92, e-mail: jows@ore.edu.pl, Internet: www.jows.ore.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów.

Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011

Projekt graficzny – studio kreatywne Małgorzaty Barskiej. Skład – Wojciech Malczewski.

Druk i oprawa: ZAKŁADY GRAFICZNE TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o.o., 01-914 Warszawa, ul. Dantego 1/25. Nakład: 1300 egz.

# Rozmowa z...

## Mirosławem Sielatyckim, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej

**Jak wiemy, wielojęzyczność to czynne lub bierne posługiwanie się dwoma lub większą liczbą języków przez osobę. W jaki sposób MEN wspiera koncepcję wielojęzyczności?**

Patrząc na ostatnie lata wyraźnie widać, że w Polsce sukcesywnie wprowadzaliśmy zmiany w nauczaniu języków obcych. Założyliśmy, że uczniowie uczą się obowiązkowo języka obcego nowożytnego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a drugi język obcy będzie obowiązkowy od gimnazjum, przy czym w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej uczniowie powinni mieć zapewnioną możliwość kontynuacji nauki tego języka, którego uczyli się na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Nauka języków obcych nowożytnych w gimnazjum jest zakończona obowiązkowym egzaminem gimnazjalnym z zakresu wybranego języka obcego, przy czym jeżeli uczeń wybierze egzamin z tego języka, którego naukę kontynuuje od szkoły podstawowej, będzie musiał przystąpić również do egzaminu z tego języka na poziomie rozszerzonym. Jest to nowy element systemu egzaminów zewnętrznych, pozwalający znacznie lepiej monitorować postępy uczniów. Trzeci język będą mogli wybrać uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej, którzy zrezygnują z kontynuacji nauki jednego z języków, jakich uczyli się w gimnazjum.

Każdy uczeń, przechodząc na kolejny etap edukacyjny, powinien mieć zapewnioną możliwość kontynuowania nauki wybranego przez siebie na poprzednim etapie języka i jednocześnie uczenia się go w grupie o zbliżonym poziomie

umiejętności językowych. Równocześnie priorytetem kształcenia językowego są umiejętności skutecznego komunikowania się. Warto również zwrócić uwagę na zjawisko coraz częstszego podejmowania wczesnej nauki języka obcego w przedszkolach. Ponadto w naszym kraju rozwinięta jest nauka języków mniejszości narodowych – zwłaszcza niemieckiego, ukraińskiego, białoruskiego, litewskiego, słowackiego. W ostatnich latach rozwinęło się również nauczanie regionalnego języka kaszubskiego.

**W Unii Europejskiej, w Radzie Europy ważne miejsce zajmuje nauczanie dzieci imigrantów (co nieodłącznie jest związane z nauczaniem języków obcych). W Polsce słyszymy głosy, że nas to jeszcze nie dotyczy. Czy tak jest rzeczywiście?**

Polski rzeczywiście ten problem dotyczy w mniejszym stopniu, ale nie oznacza to, że nie jest on dostrzegany. Są w polskich szkołach dzieci pracowników migrujących, dzieci uchodźców, dzieci osób ubiegających się o status uchodźcy. Cudzoziemcy, którzy podlegają obowiązkowi szkolnemu, a nie znają języka polskiego lub znają go w stopniu niewystarczającym, mają prawo do dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego. Mają także prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć wyrównawczych i pomocy asystenta władającego językiem.

Szkoła ma obowiązek wspierać uczniów w zachowywaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, a także w zachowaniu ich języka. Szkoła nie ma obowiązku organizowania lekcji języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, jest natomiast zobowiązana do udostępnienia pomieszczeń, jeśli z inicjatywą nauczania języka wystąpi stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju pochodzenia dzieci.



Mirosław Sielatycki, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (fot.: MEN)

**Nauczanie wielojęzyczne wydaje się powszechnie obowiązujące. Tymczasem obserwujemy także zjawisko „niejęzyczności”. Czy mógłby Pan wyrazić swą opinię na temat tego niepokojącego zjawiska?**

Jest to powiązane głównie ze zjawiskiem imigracji. W wielu dużych miastach zachodnioeuropejskich są dzielnice, w których część ludności bardzo słabo mówi w języku kraju zamieszkania. W rodzinach wielopokoleniowych żyjących w większej diasporze można w ten sposób jakoś funkcjonować, ale dzieci z takich rodzin płacą bardzo wysoką cenę za tę sytuację. Początkowo jest to wykluczenie edukacyjne i społeczne, które później przekłada się na wykluczenie zawodowe i kulturowe. W Londynie i Paryżu skala niejęzyczności jest mniejsza, gdyż migranci pochodzą głównie z byłych krajów kolonialnych, w których jednym z języków urzędowych często jest angielski czy francuski, ale już w Niemczech imigranci są w innej sytuacji. W Polsce skala tego zjawiska nie jest duża, ale powinniśmy wyciągać wnioski z doświadczeń innych i być przygotowanymi na tego typu sytuacje. Ważna tu jest rola samorządów terytorialnych, które opracowują wartościowe programy w tym zakresie. Dobrym przykładem jest projekt biur edukacji samorządów z Warszawy i Cardiff w ramach programu Comenius-Regio „Integracja dzieci cudzoziemskich i ich rodzin poprzez edukację”.

**1 lipca 2011 roku Polska objęła Przewodnictwo w Radzie Unii Europejskiej. Co polska edukacja proponuje edukacyjnej Europie?**

Należy pamiętać o tym, że Unia Europejska nie ma kompetencji w obszarze edukacji. Dlatego współpraca europejska w tej dziedzinie odbywa się przy pomocy tzw. Otwartej Metody Koordynacji, zakładającej dobrowolną współpracę państw członkowskich, dzielenie się doświadczeniami i własną praktyką, określanie wspólnych celów. Jest ona sposobem wspierania i zachęcania do współpracy między państwami członkowskimi, a także innymi państwami europejskimi.

W ramach przygotowań do przewodnictwa Polski w Radzie Unii Europejskiej Ministerstwo Edukacji Narodowej wybrało jako priorytet edukację na rzecz mobilności. Ogłoszona w 2010 roku inicjatywa flagowa Unii Europejskiej „Mobilna młodzież” będzie wspierać cel, jakim jest umożliwienie do 2020 r. każdemu młodemu Europejczykowi odbycia części swojej edukacji za granicą, w tym w ramach szkolenia w miejscu pracy. Ponadto, w przyjętych w czerwcu 2011 r. zaleceniach Rady „Mobilna młodzież – promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi” podkreśla się znaczenie przygotowywania do mobilności edukacyjnej, zwłaszcza w zakresie znajomości języków obcych i świadomości międzykulturowej.

Dlatego polska prezydencja wspiera prace dotyczące kompetencji językowych warunkujących mobilność edukacyjną i zawodową. Te kompetencje muszą być rozwijane już od najwcześniejszego etapu kształcenia, by zapobiec powstawaniu nowych nierówności społecznych. Znajomość języków jest bowiem kluczowym czynnikiem wzrostu gospodarczego i konkurencyjności, jak również osobistej mobilności i możliwości zatrudnienia.

Obecnie w ramach Komitetu Edukacji trwają prace m.in. nad konkluzjami w sprawie kompetencji językowych, których przyjęcie przez Radę do spraw Edukacji, Młodzieży, Kultury i Sportu zaplanowano na listopad tego roku.

W projekcie konkluzji polska prezydencja wskazała pewne aspekty jako istotne, warte podkreślenia w politykach krajowych państw członkowskich UE, między innymi podnoszenie jakości kształcenia językowego nie tylko w systemie edukacji formalnej, w tym w ramach kształcenia zawodowego, lecz także poza nią rozwijanie kształcenia językowego od najmłodszych lat, upowszechnianie CLIL, promowanie nauki języków rzadszych oraz języków sąsiadów, rozwijanie kompetencji językowych nauczycieli, zwłaszcza w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Mam nadzieję, że konkluzje przyczynią także do kontynuowania i zacieśniania współpracy europejskiej w powyższym zakresie, także przy wykorzystaniu dorobku Rady Europy.

Ponadto polska prezydencja postuluje także, aby kształcenie językowe zostało potraktowane jako jedno spośród priorytetowych zagadnień w nowej generacji programów edukacyjnych UE po 2013 roku.

W listopadzie w trakcie posiedzenia Rady EMKS planowane jest także przyjęcie konkluzji w sprawie poziomu odniesienia dotyczącego mobilności edukacyjnej. Wkład do obu dokumentów wniosą z pewnością konferencje prezydencji, które odbędą się w Warszawie: „Kompetencje językowe – podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie” oraz „Mobilność – sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji: od juniora do seniora”. Jednym z tematów konferencji ministrów do spraw kształcenia obowiązkowego, która odbędzie się w październiku w Gdańsku, będzie kwestia kompetencji językowych w perspektywie uczenia się przez całe życie oraz przyszłego zatrudnienia.

Celem polskiej prezydencji jest także przygotowanie i rozpoczęcie debaty ministrów nad drugim cyklem współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji i szkolenia po roku 2011. Liczymy, że organizowana przez prezydencję w listopadzie konferencja „Skuteczność polityki na rzecz rozwoju kompetencji młodzieży w Europie” wnieśli istotny wkład do debaty nad dalszymi kierunkami współpracy w ramach Otwartej Metody Koordynacji.

Polska prezydencja chce także dodatkowo podjąć kwestię uczestnictwa osób dorosłych w uczeniu się przez całe życie. Tu kluczowym wyzwaniem jest umożliwienie skorzystania z szansy wszystkim, w szczególności zaś grupom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji, które najbardziej potrzebują wsparcia. Edukacja językowa jest również jednym z komponentów wspierania tej grupy uczących się.

Polski postęp w nauczaniu języków obcych w Europie jest zauważalny, mimo że nadal nie możemy być w pełni zadowoleni z obecnego stanu, ale z każdym rokiem zbliżamy się do standardów skandynawskich. Tak wyraźne postawienie przez polską prezydencję na znaczenie nauczania języków obcych w UE stawia nas w roli jednych z głównych orędowników i ważnych ekspertów nowoczesnej polityki europejskiej polityki językowej.

**Dziękuję za rozmowę.**

**Rozmawiał Marek Zajac**

# Wielojęzyczność w edukacji

Marta Kotarba-Kańczugowska<sup>1</sup>

W artykule przedstawiona jest tematyka wielojęzyczności oraz wielokulturowości w edukacji, analizowana przez pryzmat inicjatyw językowych w zakresie nauczania języków nowożytnych w klasach I-IV szkoły podstawowej, realizowanych przez Vienna Board of Education (Wiedeńskie Biuro Edukacji) oraz innych rozwiązań promowanych przez austriackie Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*).

## Wprowadzenie

Różnorodność kulturowa oraz językowa stanowi poważne wyzwanie dla edukacji, ale niesie też wiele możliwości. Komisja Europejska od dłuższego czasu przywiązuje ogromne znaczenie do nauczania języków obcych i wymiany międzynarodowej uczniów. UE oficjalnie uznaje 23 języki europejskie i wspieranie wielojęzyczności stanowi jedną z kluczowych kwestii. Działania związane z promowaniem nauki języków obcych i różnorodności językowej – takie jak m.in. organizowanie międzynarodowej mobilności uczniów, studentów i nauczycieli – stanowią integralną część Programu „Uczenie się przez całe życie” [UE Life Long Learning Programme (LLLP)]. Projekty, których głównym celem jest wspieranie wielojęzyczności realizuje się w ramach programów: *Comenius*, *Erasmus*, *Grundtvig* i *Leonardo*. Ponadto języki obce są jednym z czterech kluczowych działań programu

międzysektorowego LLLP (*Transversal Programme*), który koncentruje się na potrzebach związanych z nauczaniem i uczeniem się. W ramach działań międzysektorowych funkcjonuje m.in. program Wizyty Studyjne.<sup>2</sup> W dniach 04.-08. kwietnia 2011 miała miejsce taka wizyta w Wiedniu. Tematem wizyty była edukacja początkowa w wielojęzycznej społeczności.

Problem wielojęzyczności jest obecny w społeczności wiedeńskiej od wielu lat. W szkołach początkowych uczą się dzieci, dla których językiem ojczystym nie jest niemiecki. Ciągłe poszukuje się więc rozwiązań, które mogą usprawnić proces nauczania w wielojęzycznej i wielokulturowej społeczności. Ważne miejsce zajmuje kształtowanie właściwych postaw wobec różnych języków i kultur zgodnie z zaleceniami społeczno-psychologicznego modelu związków między tożsamością etniczną a biegłością w języku drugim, nie ojczystym<sup>3</sup>.

Obecne czasy związane są ze zwiększoną mobilnością edukacyjną i zawodową, co znaczy, że we współczesnym świecie każdy z nas spotka się z sytuacją, która wymagać będzie znajomości języków obcych oraz adaptowania się do nowej kultury. Instytucje edukacyjne powinny więc promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Aby osiągnąć ten cel, nauczanie języków obcych i promowanie komunikacji międzykulturowej powinno rozpoczynać się jak najwcześniej (najlepiej już w przedszkolu)<sup>4</sup>. W Polsce coraz wyraźniej zaobserwować można działania zmierzające do dostosowania się do europejskich zaleceń. Rolę kształcenia językowego eksponowano m.in. w *Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*<sup>5</sup>. W proponowanych zmianach programowych sugerowano, że nauczanie języka obcego powinno być wprowadzane od przedszkola. Od roku szkolnego 2009/2010 wszystkie dzieci w Polsce, w klasach I-III szkoły podstawowej uczą

1. Dr Marta Kotarba-Kańczugowska jest pedagogiem. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
2. Więcej informacji jest dostępnych na stronie: <http://www.sv.org.pl/> [dostęp: 18.04.2011]. Wizyta studyjna to krótkie spotkanie (z reguły 5-dniowe) w małej grupie specjalistów z różnych krajów europejskich pracujących w podobnych obszarach kształcenia.
3. Por. m.in. model społeczno-edukacyjny przyswajania drugiego języka – Gardner R., Lambert W., *Motivational variables in second language acquisition*, [w:] "Canadian Journal of Psychology" 1959, 13, s. 266-272. Gardner R., Smythe P., Clement R., Glikman L., *Second-Language learning: a social-psychological perspective*, [w:] "Canadian Modern Language Review" 1976, 32, s. 198-213.
4. Na ten fakt zwraca się uwagę w licznych dokumentach, m.in. *Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2009/C 119/02); *Opinia Komitetu Regionów „Europejski rok twórczości i innowacji (2009)”. Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji (2009)*; COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD); *Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*, Dz.U. C 172 z 25.7.2006, s. 1; *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji (2003)* Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa (1997)*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
5. *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005. Sformułowano tam m.in. podstawowe wyzwania transformacji stojące przed polskim systemem edukacji, do których zaliczono nowe, związane ze współczesną cywilizacją i otwarciem na świat kompetencje niezbędne na rynku pracy, w tym komunikatywną znajomość języków obcych, s. 27, 38-39.

się obowiązkowo języka obcego<sup>6</sup>, więc objęcie dzieci przedszkolnych obowiązkową edukacją w języku obcym wydaje się być tylko kwestią czasu. W związku z tym pojawia się pytanie, czy wczesne nauczanie języka obcego spowoduje, że następne pokolenia będą sprawnie porozumiewać się w językach obcych, a tym samym w pełni skorzystają z możliwości zawodowych i osobistych, jakie stwarza członkostwo naszego kraju w Unii Europejskiej. Rada Europy podkreśla, że kompetencje – językowa oraz komunikacyjna stanowią warunek nieograniczonego oraz sprawiedliwego dostępu do dobrej jakości edukacji w Europie. To z kolei gwarantuje podstawę dla zapewnienia spójności społecznej, promowania społeczeństwa demokratycznego, propagowania dialogu międzykulturowego i zarządzania migracją<sup>7</sup>. Podczas wizyty miałam okazję zapoznać się ze stosowanymi w Austrii rozwiązaniami w zakresie nauczania języków obcych dzieci w szkołach podstawowych<sup>8</sup>. W artykule zostanie zaprezentowane zestawienie wszystkich inicjatyw językowych dla dzieci od 6. do 10. r.ż. oraz charakterystyka wybranych rozwiązań.

## Programy nauczania języków obcych w szkołach podstawowych

Zanim zaprezentowana zostanie szczegółowa charakterystyka wybranych rozwiązań edukacyjnych dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat, celowe jest przedstawienie zbiorczego zestawienia inicjatyw w zakresie nauczania języków nowożytnych, które podejmuje Vienna Board of Education (Wiedeńskie Biuro Edukacji). Austriackie Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*) zarządza

6. § 4. ust. 1. Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

7. Takie priorytety określiła Rada Europy m.in. na Szczycie w Warszawie w 2005 roku.

8. Szkoła Podstawowa w Austrii obejmuje dzieci od 6. do 10. r.ż. i trwa cztery lata.

Tabela 1. Inicjatywy w zakresie nauczania języków nowożytnych dla dzieci w wieku 6-10- lat (objętych obowiązkową edukacją elementarną, I-IV klasa szkoły podstawowej) realizowane na terenie landu – Wiedeń

Nazwa Programu	Język	Klasa, w której realizowany jest program	Liczba godzin	Ogólna charakterystyka
Lollipop	angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej	1 godzina zegarowa tygodniowo / 10-15 min. dziennie	realizowany przez nauczycieli klas początkowych, istnieje możliwość realizacji programu w innych językach: francuskim (Papillon), hiszpańskim (Mariposa), włoskim (Palloncino)
Vienna Bilingual Schooling (VBS)	niemiecki i angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej	realizacja podstawy programowej w obu językach	realizowany przez nauczycieli klas początkowych oraz nauczycieli, dla których język angielski jest ojczystym (native speaker)
Global Education Primary School (GEPS)	angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej, z zaleceniem wprowadzenia drugiego języka obcego w trzeciej klasie szkoły podstawowej	5 godzin lekcyjnych w tygodniu / 1 lekcja dziennie	realizowany przez nauczycieli klas początkowych oraz nauczycieli, dla których język angielski jest ojczystym (native speaker), uczniowie realizują projekty tematycznie związane z programem kształcenia, ale w języku obcym; możliwość realizacji programu w innych językach: francuskim, hiszpańskim, włoskim, a wówczas od 3. klasy wprowadza się język angielski
European Primary School	angielski, czeski, węgierski lub słowacki	język angielski od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej, od trzeciej klasy – czeski, węgierski lub słowacki	5 godzin lekcyjnych w tygodniu / 1 lekcja dziennie	realizowany przez nauczycieli klas początkowych oraz nauczycieli, dla których język angielski jest ojczystym (native speaker), uczniowie realizują projekty o tematyce europejskiej w języku obcym
Native English Speaker Support In Education (NESSIE)	angielski	tylko dla czwartej (ostatniej) klasy szkoły podstawowej	1 tydzień w semestrze / 6-9 godzin lekcyjnych tygodniowo	realizowany przez mobilnego nauczyciela, dla którego język angielski jest ojczystym (native speaker), uczniowie realizują projekty oraz biorą udział w zajęciach kursowych prowadzonych w języku angielskim, np. wychowanie fizyczne, sztuka
Lift-Up	angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej w wybranych 50 szkołach w Wiedniu	4 godziny lekcyjne tygodniowo	realizowany przez nauczyciela, dla którego język angielski jest ojczystym (native speaker), głównym celem programu jest wzrost umiejętności wypowiedzania się w języku angielskim (kompetencja komunikacyjna)

Tabela 1. Opracowanie własne (MKK) na podstawie materiałów udostępnionych przez Europa Büro – Stadtschulrat für Wien. Fremdsprachenmodelle APS – Allgemeine Pflichtschulen. Vienna Board of Education.

edukacją w skali ogólnokrajowej, ale funkcje wykonawcze pełni dziewięć jednostek, tzw. *Board of Education*, które są odpowiedzialne za realizację zadań związanych z edukacją w poszczególnych landach<sup>9</sup>.

Programy, które realizuje się w Wiedniu cechuje spora rozpiętość godzinowa – od jednej do pięciu godzin w tygodniu, od zajęć prowadzonych systematycznie przez cały rok szkolny do inicjatyw, w której zajęcia z języka obcego prowadzi rodzimy użytkownik języka przez tydzień, raz w semestrze. Najsilniej obserwowany w Austrii trend obejmuje koncentrację na rozwijaniu sprawności mówienia i prowadzenia rozmowy w języku obcym. Warto dodać, że z badań nad kontekstami społecznymi a potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji z języka obcego wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu<sup>10</sup>. Dlatego nie dziwi nacisk położony na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w szkolnictwie początkowym w Austrii.

Podczas wizyty studyjnej prowadziłam obserwacje zajęć z języków (rodzimego oraz obcych) w czterech szkołach podstawowych: Europa Schule<sup>11</sup>, Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner<sup>12</sup>, Volksschule Wendstattgasse 3<sup>13</sup>, Janusz Korczak Öffentliche Volksschule<sup>14</sup>. Poniżej zostały zaprezentowane charakterystyki wybranych programów, opracowane na podstawie danych zebranych podczas obserwacji i rozmów przeprowadzanych z dyrekcją oraz nauczycielami.

## It's not the English lesson, it's a lesson in English!

**P**rogram **Lollipop** zlecony do realizacji przez Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury jest obligatoryjnie realizowany we wszystkich klasach (I-IV) w szkołach podstawowych w Austrii.

Nauczyciele klas początkowych mają obowiązek prowadzić zajęcia z zakresu języka obcego. Jednakże język obcy (w wypadku programu Lollipop – język angielski) włączony jest do codziennej pracy i służy po prostu jako narzędzie komunikacji podczas realizowania programu nauczania. Nauczyciele zobowiązani są zrealizować jedną godzinę zajęć w tygodniu w języku angielskim. Zaleca się, aby treści programowe, które można przekazać w języku obcym dzielić na mniejsze jednostki i realizować ok. 15 minut zajęć dziennie. Tym samym **w planie zajęć nie ma osobnej godziny przewidzianej na język obcy**. Uczniowie nie otrzymują też oceny z języka obcego na świadectwie.

Nauczanie języka obcego ma być w pełni zintegrowane z realizowanym programem nauczania. Takie podejście do nauczania języka obcego nazywa się międzyprzedmiotowym (*English language learning through the concept of cross-curricular teaching*). Język traktowany jest jako medium, a nie odrębny przedmiot nauczania<sup>15</sup>. W tzw. tradycyjnym nauczaniu uczy się systemu języka obcego – struktur gramatycznych, umiejętności językowych, funkcji itd. Nauczanie treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego koncentruje się zaś na treściach

i procesie uczenia się języka obcego. Język jest więc traktowany jako naturalne narzędzie do poznawania nowej wiedzy z różnych przedmiotów. Koncepcja nauczania języka obcego podczas realizacji treści przedmiotowych pozwala na rozszerzenie wiedzy i umiejętności uczniów, dzięki różnym interdyscyplinarnym aktywnościom, a także stwarza okazję do angażowania kluczowych umiejętności językowych: słuchania, mówienia, czytania oraz pisania. Warto jednak podkreślić, że w klasach pierwszej i drugiej nie organizuje się żadnych ćwiczeń, których celem jest pisanie i czytanie w języku obcym. Dopiero od trzeciej klasy wprowadza się elementy czytania i pisania.

Jeśli nauczyciel czuje się niekompetentny w zakresie prowadzenia części zajęć z wykorzystaniem języka obcego do komunikacji z uczniami, istnieje możliwość zamiany zajęć z innym nauczycielem<sup>16</sup>.

**Global Education Primary School (GEPS)** to kolejna inicjatywa, w której język angielski używany jest jako język roboczy podczas zajęć. W programie uczestniczy zawsze cała szkoła. Uczniowie mają pięć lekcji z języka obcego tygodniowo, czyli jedną godzinę dziennie. Jednak zajęcia z języka obcego to tylko element tego programu. Głównym celem GEPS jest realizowanie przez dzieci projektów z zakresu wiedzy ogólnej, w których muszą wykorzystywać znajomość języka obcego. Treści projektów są zawsze zintegrowane z treściami programowymi. Jeśli to możliwe zaleca się wprowadzenie drugiego języka obcego od trzeciej klasy szkoły podstawowej. W Wiedniu w projekcie uczestniczy 16 szkół.

9. Austria podzielona jest na dziewięć landów: Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Carinthia, Upper Austria, Styria, Lower Austria, Burgenland, Vienna. W każdym landzie działa tzw. *Board of Education*, które kontroluje organizację nauczania i realizuje ministerialne dyrektywy.
10. Zwraca na to uwagę m.in. Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition* (1994), Oxfordshire: Oxford University Press.
11. Europa Schule. Ganztagsvolksschule mit fremdsprachlichem und ökologischem Schwerpunkt, A-1200 Wien, Vorgartenstraße 95-97. <http://europaschule-wien.com> [dostęp: 19.04.2011]
12. Europäische Volksschule, „Dr. Leopold Zechner”, 1150 Wien, Goldschlagstraße 14-16. <http://evsgoldschlagstrasse.at> [dostęp: 19.04.2011]
13. Volksschule Wendstattgasse 3, 1100 Wien, Wendstattgasse 3.
14. Janusz Korczak Öffentliche Volksschule, 1100 Wien, Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2.
15. Więcej na ten temat można znaleźć w: Prochazka A., *Language Teaching in Austrian Primary Schools. Basics and Examples*, [w:] Schlüter N. (ed.), Fortschritt im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der Konferenz zum frühen Fremdsprachenlernen. Cornelsen Verlag, Berlin 2006, s. 133-137. Por. też *Critical issues in early second language learning* (1998) Myriam Met (ed.) Scott Foresman-Addison Wesley, Glenview, Ill.
16. Przykładowo, nauczyciel klasy A prowadzi zajęcia muzyczne w klasie B, a w tym czasie nauczyciel klasy B organizuje zajęcia w języku obcym dla uczniów klasy A itd.

W całym Wiedniu realizowany jest obecnie projekt **Meeting European Languages and Cultures**. W ramach tego działania organizuje się szereg programów promujących języki europejskie, w tym między innymi: **Native English Speaker Support In Education (NESSIE)**. Początkowo kilka szkół objętych było tym działaniem, ale w tej chwili zyskało ono na popularności i wszystkie szkoły podstawowe zostały do niego włączone. Program realizowany jest przez jeden tydzień w każdym semestrze (zimowym i letnim). Przeznaczony jest tylko dla czwartych klas szkoły podstawowej. Native speaker, który pracuje w tym projekcie, co tydzień realizuje więc zajęcia w innej szkole podstawowej.

W tym tygodniu, w którym odbywają się w szkole działania edukacyjne w ramach programu NESSIE, native speaker realizuje z uczniami 6-9 godzin dydaktycznych. Z reguły – w ramach tych godzin – prowadzi on także lekcję wychowania fizycznego. Nauczyciel danej klasy jest włączony do projektu i uczestniczy we wszystkich zajęciach, które prowadzi native speaker, jest on również zachęcany do tego, aby mówić w języku angielskim. Taka organizacja pracy wynika z tego, że celem programu nie jest tylko zmotywowanie uczniów do dalszej nauki języka, ale również wskazanie nauczycielowi pomysłów, jak może samodzielnie prowadzić zajęcia w języku obcym. To ważne zadanie, uwzględniające konieczność realizowania języka angielskiego przez nauczyciela podczas codziennej pracy (por. program Lollipop).

W ramach inicjatywy Meeting European Languages and Cultures działa też w Austrii program Lift-Up. Jest to nowa inicjatywa, wprowadzona w zeszłym roku szkolnym (2009/2010). Celem programu jest zmaksymalizować naturalny kontakt z językiem obcym w klasach I-IV szkoły podstawowej. Zajęcia prowadzi

native speaker cztery razy w tygodniu. Do programu włączono pięćdziesiąt szkół podstawowych w Wiedniu.

## Językowa Karuzela w Europaschule

Oprócz rozwiązań, które pilotowane są przez *Vienna Board of Education*, szkoły podstawowe w Austrii podejmują też różne inicjatywy oddolne. Działania te inicjowane są przez samych nauczycieli wewnątrz szkoły i służą rozwiązywaniu konkretnych, lokalnych problemów<sup>17</sup>. Rozwiązania te to indywidualne, oryginalne systemy pedagogiczne odpowiadające lokalnym potrzebom i możliwościom. Jednym z ciekawych działań, które realizowane jest w Europaschule<sup>18</sup>, jest Projekt Sprachenkarussell (Językowa Karuzela).

Myślą przewodnią Projektu jest próba rozwiązania problemów dydaktyczno-wychowawczych, które związane są z wielojęzycznością oraz wielokulturowością uczniów. W szkole uczy się wiele dzieci, dla których pierwszym językiem nie jest język niemiecki; są to uczniowie pochodzenia albańskiego, arabskiego, chińskiego, chorwackiego, czeskiego, polskiego, serbskiego, słowackiego, tureckiego, węgierskiego, wietnamskiego oraz włoskiego. W związku z tym, podczas realizowania programu nauczania pojawił się duży problem w zakresie komunikacji nauczyciela z dziećmi oraz na linii dziecko-dziecko. Co więcej, zdarzały się sytuacje, że dzieci pochodzenia niemieckiego nie akceptowały kolegów i koleżanek, którzy posługiwali się innymi językami, zaczęły tworzyć się więc podgrupy uczniowskie spośród dzieci, które posługiwały się tym samym językiem i pochodziły z tego samego kręgu kulturowego. Wzmacniały

się przez to stereotypy i uprzedzenia. Zauważono również, że część dzieci nie chciała się przyznawać do znajomości języka, który – w ich świadomości – nie miał wystarczającego prestiżu – nie był europejski. Nie jest to zjawisko nowe. W. Lambert<sup>19</sup> wyróżnił nawet dwa rodzaje dwujęzyczności, w których obserwuje się różne nasilenie pozytywnego oraz negatywnego stosunku do własnej tożsamości, oraz do kultury języka społeczności, w której się żyje. Pierwszy rodzaj to dwujęzyczność addytywna, w której mamy do czynienia z pozytywnymi postawami zarówno wobec kultury i języka ojczystego, jak i obcego (docelowego). Drugi rodzaj to dwujęzyczność subtraktywna, w której dominuje negatywna postawa wobec kultury i języka ojczystego na rzecz pozytywnego stosunku do kultury i języka obcego (docelowego).

Od wielu już lat zarówno politycy, jak i badacze w naukach społecznych próbują zrozumieć, na czym polega proces integracji, jak nowo przybyli i rdzenni mieszkańcy przystosowują się do siebie nawzajem. We współczesnym świecie coraz wyraźniej zaobserwować można konieczność budowania klimatu społecznego, w którym przedstawiciele różnych kultur mogą funkcjonować w harmonijny sposób. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na dwa przeciwstawne stanowiska ideologiczne – asymilację oraz wielokulturowość. Asymilacja bazuje na przekonaniu, że „grupy kulturowe powinny odstąpić od swego dziedzictwa kulturowego i przyjąć sposób życia społeczeństwa-gospodarza.<sup>20</sup>” Wielokulturowość zaś to pogląd, że „różne grupy powinny zachować swoje dziedzictwo kulturowe na tyle, na ile to możliwe.<sup>21</sup>” S. Huntington<sup>22</sup>, opisując relacje pomiędzy imigrantami a społeczeństwem amerykańskim – oprócz asymilacji oraz pluralizmu kulturowego – przedstawia koncepcję tygla

17. Działania te muszą jednak uzyskać akceptację Biura Edukacji (*Vienna Board of Education*). Szkoły w Austrii nie mogą podejmować żadnych decyzji samodzielnie, wszystkie decyzje wymagają zgody urzędnika Biura.

18. Europa Schule. Ganztagsvolksschule mit fremdsprachlichem und ökologischem Schwerpunkt, A-1200 Wien, Vorgartenstraße 95-97. <http://europaschule-wien.com> [dostęp: 19.04.2011].

19. Personal author, compiler, or editor name(s); click on any author to run a new search on that name. Lambert W. E., *Culture and Language as Factors in Learning and Education*, [w:] Personal author, compiler, or editor name(s); click on any author to run a new search on that name. Aboud F.E., Meade R.D. (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*, Western Washington State College, Bellingham, Waszyngton 1974, s. 91-122.

20. Taylor D.M., *Psychologia społeczna różnorodności rasowej i kulturowej – problem asymilacji i wielokulturowości*, [w:] Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 57.

21. Ibidem.



(*melting pot*). Podejście to zakłada przemieszanie się i współistnienie elementów różnych kultur etnicznych oraz narodowych. Koncepcja ta jest też opisywana jako **model jedności w różnorodności** (*pluralism within unity*)<sup>23</sup>.

Właśnie takie podejście zainspirowało twórców Projektu Sprachenkarussell. Dzieci uczą się na co dzień w języku niemieckim i dba się o to, aby rozszerzać w tym zakresie kompetencję komunikacyjną uczniów. Jednocześnie w szkole nauczany jest język angielski. Warto podkreślić, że w świadomości uczniowskiej, na pierwszym miejscu wśród prestiżowych języków europejskich znajduje się od wielu lat właśnie język angielski. Idea Projektu Sprachenkarussell była więc taka, aby pokazać uczniom atrakcyjność innych języków – także tych mniej popularnych – a przez to kultur. W Projekt zaangażowali się wszyscy nauczyciele, którzy pracują w tej szkole. Ma to bardzo duże znaczenie, tym bardziej, że dla części z nich język niemiecki również nie jest językiem ojczystym. Ułatwiło to znacznie realizację zamierzeń przyjętych w Projekcie. Najważniejszym celem działań jest pomoc uczniom w zrozumieniu potrzeby nauki języków obcych oraz podniesienie ich świadomości w tym, że ludzie w różnych krajach i społecznościach mówią różnymi językami. Tym samym, istotne jest pokazywanie dzieciom, że żaden język czy kultura nie jest lepsza od innych. W projekcie podkreśla się, że należy uwrażliwiać dzieci na różnice i uczyć akceptacji oraz tolerancji.

Program Sprachenkarussell jest realizowany w trzeciej i czwartej klasie (9-latki, 10-latki). Dyrekcja Europa Schule rozważa wprowadzenie go do drugiej klasy. Na razie ryzykowne wydaje się nauczycielom objęcie pierwszoklasistów tym Programem. Zakładają oni, że w sytuacji, gdy dzieci uczą się pisać i czytać w języku niemieckim, wprowadzenie nowego języka może im niepotrzebnie przeszkadzać. Program Sprachenkarussell trwa cały rok szkolny. Uczniowie na początku roku deklarują, jakiego

języka chcą się uczyć. Do wyboru mają wszystkie języki, w których mówią dzieci uczęszczające do szkoły – m.in. są to języki: arabski, chiński, czeski, perski, polski, rosyjski, serbski, słowacki, turecki, węgierski, włoski. Obowiązują dwie zasady – (1) dziecko nie może wybrać języka, który jest jego rodzimym oraz (2) w kolejnym roku nauki musi wybrać inny język niż w pierwszym roku uczestniczenia w Programie. Celem zajęć nie jest biegłe opanowanie języka. Działania Programu koncentrują się na osłuchaniu z językiem obcym, uwrażliwieniu na inność, promowaniu otwartości na inne kultury, stąd założenie, że dzieci poznają – choć może lepiej napisać: stykają się z dwoma językami obcymi w trakcie trwania Programu. Zajęcia w ramach Sprachenkarussell realizowane są raz w tygodniu przez godzinę zegarową. W wybranym dniu tygodnia, o określonej godzinie uczniowie słyszą specjalny sygnał dźwiękowy, który informuje o rozpoczęciu się zajęć. Taki sam sygnał dźwiękowy zwiastuje zakończenie działań w Projekcie.

Podczas wizyty studyjnej miałam możliwość obserwowania zajęć, które realizowane są w Projekcie. Uczestniczyłam w części lekcji z języków: rosyjskiego, chińskiego, polskiego, tureckiego oraz perskiego. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem wielu różnych aktywności, zabaw, które bezpośrednio angażują uczących się (*learning by doing*). Dzieci poznają podstawowe zwroty: na powitanie i pożegnanie, uczą się nazw przedmiotów codziennego użytku, śpiewają piosenki w języku obcym.

W Projekcie tkwi duży potencjał kreowania właściwych postaw do innych kultur. Podczas zajęć z języka perskiego, nauczycielka opowiadała o tym, że rozpoczął się właśnie irański Nowy Rok (Nouruz – Nowy Dzień), który zaczyna się z początkiem astronomicznej wiosny. Jest to stare, przedmuzułmańskie święto obchodzone już za czasów Achemenidów (VI w. p.n.e.). Co więcej, w 2009 roku Nouruz jako dobro zbiorowe, został

wpisany na listę „Kulturowego dziedzictwa niematerialnego ludzkości” UNESCO<sup>24</sup>. Świętują go nie tylko Irańczycy, ale także mieszkańcy wielu krajów Azji Środkowej, a także Albańczycy, Kosowianie, Kurdowie i Turcy. Nauczycielka opowiadała w języku niemieckim o zwyczajach obchodzenia tego dnia w Iranie. Na stole nakrytym zgodnie z wierzeniami tak, aby zagwarantować pomyślność i obfitość dóbr na kolejny rok znalazły się: monety, przyprawy, tradycyjne danie z pszenicy, zboże, ocet winny, jabłka oraz czosnek, zapalona świeca i kwiaty, a także lustro – symbol szczęścia i pomyślności. Dzieci poznały perskie nazwy wszystkich przedmiotów. Były to bardzo ciekawe, pouczające zajęcia z elementami kulturoznawstwa i religioznawstwa.

## Językowe Atelier w Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner

**W** Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner<sup>25</sup> uczy się 75% dzieci, dla których niemiecki nie jest językiem ojczystym. Dyrekcja placówki oraz nauczyciele zdecydowali więc, że uczniowie ci wymagają wspomaganie rozwoju kompetencji językowej oraz komunikacyjnej w zakresie języka niemieckiego. Organizuje się dla nich dodatkowe zajęcia. Na ten cel udało się szkole pozyskać dofinansowanie z Biura Edukacji (*Vienna Board of Education*). Językiem wykładowym w szkole jest język niemiecki. Jednak dzieci, dla których nie jest on językiem ojczystym, mają organizowane też zajęcia w językach, którymi mówi się u nich w domu. Każda klasa uczy się też języka angielskiego – pięć albo trzy godziny w tygodniu. Co więcej, w szkole organizuje się warsztaty językowe, podczas których dzieci mogą uczyć się na zajęcia z języków obcych, wszystkich, w których prowadzone są zajęcia w szkole,

22. Huntington S., *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Znak, Kraków 2007, s. 121-123.

23. Etzioni A., *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*, Basic Books, New York 1996, p. 189-216.

24. Safeguarding Intangible Cultural Heritage – <http://www.unesco.org/culture/ich/> [dostęp: 21.04.2011].

25. Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner – [www.evsgoldschlagstrasse.at](http://www.evsgoldschlagstrasse.at) [dostęp: 18.04.2011].

a są to języki: arabski, albański, chorwacki, francuski, portugalski, słowacki, turecki oraz węgierski. Część tych zajęć włączona jest do programu nauczania, a część odbywa się w tzw. klubach językowych. Chęć udziału w zajęciach w klubie dziecko zgłasza dobrowolnie. Spotkania odbywają się wówczas po zakończeniu zajęć obowiązkowych, ok. godz. 13.00. Dzieci i tak z reguły pozostają wtedy na terenie szkoły, więc jest to ciekawa forma spędzania czasu. Oczywiście, oprócz klubów językowych, funkcjonują też inne zajęcia dodatkowe: taniec, aerobic, piłka nożna. Cały program edukacji językowej nosi nazwę Językowego Atelier.

## Zakończenie

Wielojęzycznej społeczności uczniów pojawiają się liczne problemy nie tylko językowe, ale też wychowawcze, związane z przeniesieniem do środowiska szkolnego różnych zachowań tkwiących w kulturze danego narodu czy grupy etnicznej. Warto pamiętać, że kompetencja komunikacyjna w każdym swoim wymiarze jest zależna od uwarunkowań kulturowych. Tym samym skuteczna komunikacja językowa wymaga od jej uczestników wykształcenia odpowiedniej wrażliwości interpersonalnej oraz interkulturowej. Kształtowanie sprawności komunikacyjnej jest więc mocno osadzone w uwarunkowaniach społeczno-wychowawczych, które należy uwzględnić, planując proces kształcenia w przedszkolu czy w szkole. Wielokulturowość jest dziś niezaprzeczalna. W XXI wieku nieliczne kraje pozostają monojęzyczne. W Polsce – pomimo że w klasach szkolnych coraz częściej pojawiają się uczniowie

obcojęzyczni – nie dostrzega się w wystarczającym stopniu konieczności tworzenia specjalnych ogólnokrajowych programów, których celem byłoby z jednej strony utrzymanie języka ojczystego uczniów, a z drugiej, umożliwienie im osiągnięcie wysokiego poziomu biegłości w języku polskim. Na pewno – z punktu widzenia szkoły jako instytucji – strategia asymilacji jest łatwiejsza, chociażby ze względów formalnych, organizacyjnych. Jednakże wyniki badań zwracają uwagę na fakt, że zachowanie języka ojczystego wspiera proces uczenia się języka docelowego i przynosi liczne korzyści zarówno językowe, jak i poznawcze<sup>26</sup>. Możliwość komunikacji z przedstawicielami innych kultur pomaga przełamywać bariery, uczy tolerancji i wzajemnego szacunku.<sup>27</sup>

Obecnie Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (**European Centre for Modern Languages** – ECML) kładzie ogromny nacisk na promowanie wielojęzyczności<sup>28</sup>. Komisja Europejska wielokrotnie już podkreślała, że zbyt mało działań podejmuje się na rzecz rozszerzenia nauczania języków obcych na wszystkie ścieżki edukacyjne, promowania szkół, stawiających na naukę języka czy zwiększenia motywacji do nauki języków obcych<sup>29</sup>. Świadczy o tym m.in. zaproszenie do składania aplikacji w ramach czwartego międzyokresowego programu przyjętego do realizacji na lata 2012-2015. W programie nacisk położono na promowanie wielojęzyczności oraz edukację międzykulturową. Ten nowy program odzwierciedla zarówno misję Centrum, jak i obecne potrzeby państw członkowskich i partnerów w zakresie kształcenia językowego. Program jest oparty na długoterminowej wizji, której głównym celem jest stworzenie

zintegrowanego systemu międzykulturowych metod kształcenia, które sięgałyby poza nauczanie języka obcego i obejmowałyby wszystkich zdolności językowe oraz potrzeby wszystkich grup uczniów w proces uczenia się.

Okazja do pełnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej podczas zajęć z języków obcych jest nie do przecenienia. Zwracał na to uwagę już L. Wygotski, twierdząc, że język obcy pozwala pojmować dziecku język ojczysty<sup>30</sup>. Obiecujące wydaje się więc rozwiązanie nauczania języka obcego poprzez treści międzyprzedmiotowe. Rozważenia wymaga fakt, czy nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz klas I-III w Polsce byłiby gotowi prowadzić krótkie, codzienne lekcje z języka obcego. W raporcie *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*<sup>31</sup> zauważono, że czas przeznaczony na wczesną naukę języków obcych – zwłaszcza na ćwiczenie sprawności mówienia – należy w miarę możliwości wydłużać. Zdaniem autorów raportu, najlepiej jeśli będą to krótkie, codzienne lekcje, zamiast jednej lub dwóch lekcji w tygodniu<sup>32</sup>. Wiąże się to jednak z koniecznością takiego przygotowywania kadr pedagogicznych, aby nauczyciele byli w stanie poradzić sobie z nowym obowiązkiem. Z problemem tym zmagają się obecnie Austria, gdzie realizowany jest Program Lollipop. Zdarzało się, że nauczyciele w szkołach, które odwiedziłam, entuzjastycznie opowiadali o wielojęzyczności, wielokulturowości, przedstawiali rozwiązania, stosowane w ich szkołach, ale jednocześnie część z nich obawiała się mówić w języku innym niż niemiecki. Spora większość unikała też języka angielskiego z obawy przed popełnieniem błędów.

26. Swain M., Cummins J., *Bilingualism, cognitive functioning and education*, [w:] "Language Teaching and Linguistic Abstracts" 1979, l2, p. 4-18.

27. Por. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s. 29.

28. European Centre for Modern Languages – <http://www.ecml.at/> [dostęp: 24.03.2011]; <http://www.letpp.eu/> [dostęp: 24.03.2011].

29. Por. m.in. (1) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Commission of the European Communities Brussels, 2003, (2) *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Commission of the European Communities Brussels 2005, (3) *30 Projects for Promoting Language Learning. Languages for Europe*. European Commission for Multilingualism, Brussels 2007, (4) *Languages in Europe. Towards 2020*. LETPP Consortium 2011, a także informacje na stronach – <http://europa.eu/languages/> [dostęp: 24.03.2011] i [www.icc-languages.eu](http://www.icc-languages.eu) [dostęp: 24.03.2011].

30. Por. Wygotski L., *Myślenie i mowa*, [w:] Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 379.

31. *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/key/foreign\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/key/foreign_en.html) – [dostęp: 28. grudnia 2010].

32. Pisałam o tym m.in. w artykule *O trudnościach wczesnego nauczania języków obcych – na podstawie obserwacji organizacji nauki językowej dzieci beduińskich w Izraelu*, [w:] *Kultura i Edukacja* 2/2011.

W grudniu 2007 r. Rada Europejska podkreśliła potrzebę opracowania kompleksowej europejskiej polityki migracyjnej. Według danych międzynarodowych i krajowych, wiele dzieci imigrantów w Unii Europejskiej cierpi z powodu nierównego w porównaniu z ich kolegami pochodzącymi z kraju goszczącego dostępu do edukacji Dzieci ze środowisk migracyjnych częściej przerywają naukę i rzadziej rozpoczynają studia wyższe. Wyzwaniem, które stoi więc przed współczesną edukacją jest promowanie nauki języków obcych – także tych mniej popularnych – oraz skuteczne jej prowadzenie, również w zakresie wsparcia językowego dzieci, dla których językiem ojczystym nie jest język polski. Warto poznawać też rozwiązania stosowane w innych krajach europejskich, aby być w stanie wybrać optymalną strategię do zastosowania w naszym kraju.

## Bibliografia

- 30 Projects for Promoting Language Learning. *Languages for Europe*. (2007), Brussels: European Commission for Multilingualism.
- A New Framework Strategy for Multilingualism. (2005), Brussels: Commission of the European Communities.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, (1997), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Critical issues in early second language learning, (1998), Myriam Met (ed.) Scott Foresman-Addison Wesley, Glenview, Ill.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. *Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, (2003), Warszawa: Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ellis R., (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford Oxfordshire: Oxford University Press.
- Etzioni A., (1996), *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*, New York: Basic Books.
- Europa Büro – Stadtschulrat für Wien. *Fremdsprachenmodelle APS – Allgemeine Pflichtschulen*, Vienna Board of Education, 2011.
- Gardner R., Smythe P., Clement R., Gliksmann L., (1976). *Second-Language learning: a social-psychological perspective*, "Canadian Modern Language Review" 1976, nr 32.
- Gardner R., Lambert W., (1959), *Motivational variables in second language acquisition*, "Canadian Journal of Psychology" 1959, nr 13.
- Huntington S., (2007). *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Kraków: Znak.
- Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych, (2006), Dz.U. C 172 z 25.7.2006.
- Lambert W. E., (1974), *Culture and Language as Factors in Learning and Education*, [w:] Aboud F.E., Ed. Meade R.D. Ed., *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Waszyngton: Western Washington State College.
- Languages in Europe. Towards 2020*, LETPP Consortium 2011.
- Opinia Komitetu Regionów „Europejski rok twórczości i innowacji (2009)”. *Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji (2009)*, COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD).
- Prochazka A., (2006), *Language Teaching in Austrian Primary Schools. Basics and Examples*, [w:] Schlüter N., (ed.) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der Konferenz zum frühen Fremdsprachenlernen*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Progress towards the Lisbon Objectives in education and training*, 2007. Indicators and Benchmarks (SEC(2007)1284), European Commission.
- Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, (2005), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Swain M., Cummins J., (1979), *Bilingualism, cognitive functioning and education*, "Language Teaching and Linguistic Abstracts" 1979, nr 12.
- Taylor D.M., (2007), *Psychologia społeczna różnorodności rasowej i kulturowej – problem asymilacji i wielokulturowości*, [w:] Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wygotsky L., (1971), *Myślenie i mowa*, [w:] Wygotsky L., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, (2009/C 119/02).

## Webliografia

- Eurostat, dostępny 16.04.2011 <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>>
- Program Wizyty Studyjne, dostępny 18.04.2011 <[www.sv.org.pl](http://www.sv.org.pl)>
- Program Wsparcie Językowe w Edukacji Przedszkolnej, dostępny 18.04.2011 <[www.sprich-mit-mir.at/pages/home/sprache:de](http://www.sprich-mit-mir.at/pages/home/sprache:de)>
- Raport *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*, dostępny 28.12. 2010, [www.ec.europa.eu/education/languages/archive/key/foreign\\_en](http://www.ec.europa.eu/education/languages/archive/key/foreign_en)
- Safeguarding Intangible Cultural Heritage*, dostępny 21.04.2011 <<http://www.unesco.org/culture/ich/>>

# Rozbudzanie wrażliwości interkulturowej – autonomia studenta i nauczyciela a autonomia ucznia

Agnieszka Strzałka<sup>1</sup>

Artykuł jest próbą uchwycenia esencji podejścia interkulturowego w glottodydaktyce na przykładzie kursu skierowanego do przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Autonomiczne poznawanie innych kultur łącznie z kulturą własną stanowi podstawę tego podejścia będącego „kontynuacją poprzez zaprzeczenie” podejścia komunikacyjnego. Aby nauczyciel mógł realizować w klasie założenia interkulturowe, musi sam wykazać się kompetencją interkulturową. Ta z kolei, oprócz postawy otwartości i tolerancji dla inności, wymaga osobistego zaangażowania się studenta/nauczyciela w szukanie odpowiedzi na ważne pytania dotyczące sposobu życia i myślenia, komunikowania się i wartości innych społeczeństw. Nadzieją autorki jest to, że doświadczenie pracy projektowej na zajęciach z Podejścia Interkulturowego pomoże młodemu nauczycielowi stać się współbadaczem i inspiratorem interkulturowych poszukiwań dla swoich uczniów, bez względu na ich wiek.

## Autonomia a nowoczesne modele rozwijania świadomości interkulturowej

W odróżnieniu od wcześniejszych modeli „nauczania kultury języka docelowego” dziś, w aspekcie dydaktyki języka obcego zwanym edukacją interkulturową czy kształtowaniem świadomości różnic kulturowych, nie możemy bazować już na technikach podawczych i pamięciowym opanowaniu materiału. W procesie uwrażliwiania na różnice kulturowe, wszechobecne w świecie posługującym się angielskim jako lingua franca, lecz bardzo różnorodnym pod względem kulturowym, rolę nauczyciela jest obecnie bycie inspiratorem i współbadaczem oraz wsparciem dla autonomii uczniowskiej. Aby przyszli nauczyciele, a w perspektywie ich uczniowie, mogli stać się osobami świadomymi interkulturowo, niezbędne

jest ich własne zaangażowanie w proces poznawania i badania kultury obcej, gromadzenia informacji na jej temat, poszukiwania własnych dróg zrozumienia odmienności innych kultur, jak i specyfiki własnej kultury. Smith (2004:238), cytując Moiera (2002:10-11), wymienia następujące cechy ucznia autonomicznego w kontekście edukacji interkulturowej:

- otwartość na nowe doświadczenia i idee w odniesieniu do innych społeczeństw
- umiejętność relatywizacji własnego systemu wartości i podważania stereotypów o innych społecznościach i kulturach
- wykorzystanie niezależnych strategii uczenia się jak również współdziałania w grupie dla lepszego poznania języka [i kultury]
- refleksja nad swoim procesem uczenia się, zwłaszcza nad napotykanymi trudnościami i radzenie sobie z nimi

- otwartość i niezależność w poszukiwaniu, rozumieniu i prezentowaniu innym nowych informacji
- krytyczny stosunek do informacji, umiejętność selekcji i oceny przydatności (wiarygodności) źródeł do danego celu.

Zgodnie z rozróżnieniem dokonany przez Smitha (Benson, 2010) na autonomię pedagogiki „słabej i silnej” należałoby, w myśl urzeczywistniania tej drugiej założyć, że wszystkie powyższe cechy są już cechami studenta, z którym mamy do czynienia. Jakie więc działania w klasie pozwoliłyby na uskutecznienie tego rodzaju pedagogiki uwzględniającej duży potencjał ucznia i nastawionej na ucznia/studenta? Smith (2004) proponuje, aby:

- uczniowie sami wybierali tematy swoich zadań i dobierali materiały, z których zechcą skorzystać, i które dla nich samych będą interesujące lub w jakiś sposób bliskie

1. Dr Agnieszka Strzałka pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi zajęcia z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego.

– uczniowie dobierali się w grupy pracujące razem nad tematyką interkulturową i wspólnie korzystali z wybranych przez siebie materiałów

– praca w grupach przybierała formę projektów prezentowanych na forum całej klasy

– uczniowie (studenci) sami dobierali sobie źródła informacji (m.in. osoby, których doświadczenie pozwoli wzbogacić projekt interkulturowy)

– nauczyciel zachęcał do refleksji nad własnym procesem uczenia się interkulturowego.

## Projekt interkulturowy studentów ostatnich lat anglistyki

Kolejna część referatu zawiera wypracowywany od kilku lat przepis na zaangażowanie studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego w uczenie interkulturowe poprzez samodzielną pracę, dzielenie się jej wynikami z innymi uczestnikami kursu oraz krytyczną refleksję nad istotą kompetencji interkulturowej.

W czasie trwającego jeden semestr kursu pod nazwą „Podejście interkulturowe” studenci specjalizacji *Metodyka nauczania* mają za zadanie zapoznać się bliżej z wybraną przez siebie kulturą. Oto zarys przebiegu kursu:

### A. Ustanowienie struktury własnych poszukiwań

1. Wprowadzenie do podejścia interkulturowego
2. Zajęcia dotyczące pojęcia kultury i różnic kulturowych (alfabet kultury i problematyki interkulturowej)
3. Analiza wymiarów kultury wg G. Hofsteda (2000)
  - męskość /żeńskość
  - indywidualizm-kolektywizm
  - tolerancja niepewności
  - dystans władzy
  - orientacja długo/krótkoterminowa.
4. Elementy etnografii dla nauczycieli (Roberts et al., 2001)

### B. Poszukiwania własne uczestników

5. Praca projektowa w grupach
6. Prezentacja wstępnych informacji
7. Projekt końcowy (multimedialny) oraz w formie portfolio
8. Ewaluacja (egzamin ustny)

*Tabela 1. Zarys kursu „Podejście Interkulturowe” dla specjalności Metodyka nauczania.*

Jak widzimy, kurs składa się z dwu części, z których pierwsza, bardziej teoretyczna, jest wprowadzeniem do drugiej części kursu, w której realizowany jest projekt etnograficzny. Na samym początku uczestnicy dowiadują się, że docelowy efekt uczestnictwa w kursie stanowić będzie ich własny projekt interkulturowy.

## Przygotowanie do pracy w autonomii

W ramach wprowadzenia do podejścia interkulturowego w nauczaniu języków obcych studenci zostają zapoznani z jego głównymi założeniami metodą wykładu interaktywnego, wspomaganą streszczeniem artykułów przeczytanych przez studentów poświęconych temu podejściu i dyskusją (zajęcia 1 i 2). Aby lepiej zrozumieć przedmiot swoich poszukiwań, studenci omawiają różnorodne znaczenia pojęcia kultury, skupiając się na kulturze w sensie antropologicznym, a więc kulturze dnia codziennego (zajęcia 3 i 4). Kluczowe dla przygotowania projektu jest zrozumienie Hofstedowskiej definicji kultury jako „zaprogramowania umysłu”. To ona jest punktem wyjścia do zapoznania się z wymiarami kultury (Hofstede, 2000), których znajomość pomaga w analizie danych zebranych w trakcie realizacji projektu. Ważne, by prócz definicji każdego z wymiarów stworzyć okazję do dyskusji nad konkretnymi przykładami, odwołując się do kultury najbardziej znanej uczestnikom – kultury rodzimej. Jak przyznają studenci, klasyfikacja kultur Geerta Hofsteda „wiele wyjaśnia”, co może stanowić argument popierający wybór właśnie tego konkretnego modelu kultury spośród innych, takich jak Hall (1987,1997), którego studenci czytają samodzielnie czy Trompenaars (2002)). Wspólne omówienie

istniejących modeli zajęłoby zbyt dużo czasu, pozostawiając niewiele miejsca na komponent doświadczalny, zezwalający na autonomię studentów.

Ostatecznym przygotowaniem do realizacji projektu jest zapoznanie się z elementami etnografii dla nauczycieli. Roberts et al (2001) podpowiadają jak wygląda praca etnografa, badacza zbierającego dane kulturowe metodą obserwacji uczestniczącej i wywiadu z członkami badanej wspólnoty. Ponieważ w naszych warunkach projekty realizowane są w obrębie kultury studentów (choć zdarzają się wyjazdy zagraniczne w ramach programu Erasmus), odwołujemy się do podglądania życia danej wspólnoty na stronach internetowych, w filmach, w oparciu o relacje osób, które spędziły czas w danej kulturze, a przede wszystkim odwołujemy się do kontaktu bezpośredniego (w przypadku obcokrajowców w Polsce) lub mailowego (z członkami danej społeczności). Ostateczna forma zbierania danych pozostaje autonomicznym wyborem grup projektowych.

## Praca projektowa w autonomii

W połowie czasu przewidzianego na realizację kursu (około 7 tygodnia zajęć) studenci proszeni są o ostateczną decyzję co do wyboru kultury, której chcą poświęcić swój projekt. Na kolejnych zajęciach, na forum całej grupy dowiadujemy się, z jakim powodów dana kultura znalazła się w polu zainteresowań każdej z grup projektowych.

Jak pokazuje doświadczenie, wybór może wynikać z chęci mniej formalnego pogłębienia i podejścia do jednej z kultur anglosaskich, z którymi formalnie wykonawcy projektu mają styczność od początku swojej edukacji na studiach – kontakt przez literaturę, historię i tzw. tło kulturowe, któremu brak wymiaru bezpośredniego doświadczenia „twarzą w twarz” (stąd np. projekty poświęcone Stanom Zjednoczonym, Szkocji, Anglii, Nowej Zelandii), bądź też ze względu na fizyczną odległość danej kultury i małą ilość stereotypowych sądów, jakie o niej są dostępne (Hiszpania, Pakistan,

Indie czy Indianie amerykańscy). Zdarza się również, że studenci badają i prezentują kultury geograficznie bliskie, lecz nie do końca znane (Ukraina, Węgry).

W czasie kolejnych tygodni studenci korespondują z informatorami z wybranych kultur, uzupełniając te dane, które uznają za wiarygodnie i przydatne. Na zajęciach kontynuujemy dyskusje o znaczeniu pewnych aspektów życia społeczności, takich jak szkolnictwo (problemy uczniów, nauczycieli), życie rodzinne (małżeństwo, partnerstwo, wychowanie dzieci), kuchnia (odżywianie się, odchudzanie, spożywanie alkoholu) praca, (etos pracy, style kierowania w miejscu pracy), czas wolny (tradycyjne i nowe sposoby spędzania czasu), spośród których studenci wybierają te, którym chcą poświęcić więcej miejsca w swoim projekcie. Dwa lub trzy wybrane tematy, opracowane w dowolny sposób, stają się oknem, przez które dociera do wszystkich uczestników lepsze zrozumienie odmienności i specyfiki danej kultury. Każdy z tematów jest okazją do porównań z kulturą rodzimą i dyskusją nad reakcjami, jakie wywołuje w nas odmienność (każdy z projektów zawiera również elementy refleksji).

Czas na końcowe prezentacje wyników poszukiwań. Mogą one przybrać formę, jaką studenci uznają za bardziej im odpowiadającą – multimedialnej prezentacji na forum grupy lub złożenia i omówienia portfolio zawierającego wszelkie zebrane materiały i refleksje.

## Podsumowanie

Projekt, w czasie którego studenci poszukują lepszego zrozumienia wybranej przez siebie kultury, a równocześnie uświadomienia sobie kultury własnej może – i powinien – być dla przyszłych nauczycieli początkiem trwającej przez całe życie podróży w głąb doświadczenia tego, co obce i tego, co bliskie im. Jego celem jest również zrozumienie nowej roli nauczyciela – roli inspiratora i współbadacza. Praca w systemie wymagającym podejmowania decyzji i zarządzania własnym czasem, jak również dobrowolności wykorzystanych źródeł pozwala studentom doświadczyć na sobie pozytywnych efektów zmniejszenia kontroli nauczyciela i zamiany jego roli na drugoplanową. Student/uczeń, któremu pozwala się decydować o swojej pracy cieszy się większą swobodą, jego uczenie się ma zwielokrotniony sens i trwałość, a jako przyszły pracownik uczy się twórczości i odpowiedzialności. W tym sensie autonomia jawi się w istocie jako element dydaktyki, którego ideologiczne, psychologiczne i ekonomiczne zalety nie podlegają dyskusji.

## Bibliografia

Benson P., (2010), *Autonomy and student centered learning*, , [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net) – dostępny 16.07.2011

Hall E. T., (1987), *Bezgłośny język*, Warszawa: PIW.

Hall E. T., (1997), *Ukryty wymiar*, Warszawa: Muza S.A.

Hofstede G., (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M.Durska, Warszawa: PWE.

Moreira G., (2002), *The socio-cultural dimension: learning — teaching — programming.*, [w:] F. Vieira, M. A. Moreira, I., Proceedings of the 1st Conference, Barbosa & M. Paiva, Pedagogy for Autonomy and English Learning.

Roberts C, Byram M. et al., (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters.

Smith. R.C., (2004), *Learner autonomy and cross-cultural understanding*, [w:] Vieira F., M.A. Moreira I. Barbosa M., Paiva and I.S. Fernandes (red.), *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente.*, [Proceedings of the 2nd Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy, University of Minho, May 2003, CD-ROM.], University of Minho, Braga, s. 235-46.

Trompenaars F. i Hampden-Turner C., (2002), *Siedem wymiarów kultur*, Oficyna Ekonomiczna, Poznań.

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Przyjmujemy do druku artykuły, które uzyskają przychylne recenzje zespołu redakcyjnego.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim, z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia prac wydawniczych prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (word lub inny edytor tekstu) – nie przyjmujemy rękopisów.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

**Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.**

# Strategiczne czytanie w języku obcym

Maciej Smuk<sup>1</sup>

Umiejętność wykorzystania odpowiedniej strategii przez ucznia w procesie uczenia się jest bardzo ważna. Niestety, uczniowie często nie mają podejścia strategicznego do nauki. Stąd nasza propozycja, żeby zaprezentować naszym Czytelnikom czteroczęściowe kompendium - do wykorzystania w pracy szkolnej - na temat strategii uczenia się. Po artykule poświęconym strategicznemu podejściu do rozumienia w języku obcym (w poprzednim numerze naszego czasopisma) w tym numerze proponujemy „strategiczne czytanie w języku obcym”.

Monteskiusz pisał: „Zamiłowanie do czytania to zamienianie godzin nudy, które człowiek miewa w życiu na godziny rozkoszy”<sup>2</sup> (tłumaczenie M. S.). Nie sposób nie podzielać poglądu Monteskusza, jednak podczas czytania w języku obcym entuzjazm bywa przygaszony z powodu pewnych utrudnień. Obcowanie z tekstami obcojęzycznymi zmusza bowiem do stawienia czoła trudnościom, które niekoniecznie, jak wydawać by się mogło, związane są tylko i wyłącznie z nieznanymi słowami czy formami gramatycznymi. Inny kontekst społeczny, odmienność i niepełność wiedzy kulturowej lub brak wystarczającego doświadczenia czytelniczego w języku obcym to czynniki, które znacząco wpływają na proces rozumienia. Wcielając jednak w życie niektóre uniwersalne zasady „efektywnego czytania”, odkrywając i doskonaląc indywidualne strategie czytelnicze oraz szukając okazji do obcowania z różnorodnymi tekstami pisanymi, można uczynić z czytania prawdziwe źródło satysfakcji oraz... zoptymalizować jego skuteczność. I co ważne, czytanie jest tą sprawnością w nauce języka obcego, którą można trenować samodzielnie!

## Kilka mitów i faktów na temat czytania

Na początek przyjrzyjmy się kilku nobiegowym opiniom, które dotyczą czytania. Niektóre z wymienionych poglądów znajdują odzwierciedlenie w codziennej praktyce dydaktycznej, pomimo że są one dalekie od prawdy.

### a) Czytanie w przeciwieństwie do mówienia czy pisania jest czynnością bierną.

„Czynność czytania jest bezpośrednio związana z osiągnięciem poznania: kiedy czytamy, nie jesteśmy bierni, ale – wyraźniej niż w innych procesach spostrzegania – tworzymy znaczenie. W związku z tym samo czytanie jest metaforą osiągnięcia poznania przez spostrzeganie (...)” (Spitzer, 2007: 177-178).

### b) Czytanie w języku ojczystym i czytanie w języku obcym to „zupełnie inne czytanie”.

Jak zaznaczono we wstępie, podczas czytania w języku obcym trzeba się zmierzyć z przeszkodami, których zazwyczaj nie napotyka się podczas czytania w języku ojczystym. Jednak czy nie warto przenieść środków ciężkości na podobieństwo? Konfrontując się z tekstem w języku ojczystym, często czytelnik jest również zmuszony przebrnąć przez trudną lub niejednoznaczną treść oraz pewną liczbę nieznanymi wyrazów (zapożyczenia, metafory, terminy fachowe, specyficzne użycia słów). Jednak rozumie go, może o nim opowiadać, streścić go, dyskutować na jego temat itd. Podobnie jest z czytaniem w języku obcym: koncentrując się na elementach znanych oraz bazując na swoim dotychczasowym doświadczeniu i ogólnej wiedzy, można uchwycić istotę tekstu, jak również zrozumieć wiele wątków szczegółowych. Być może pokonanie tej „psychologicznej bariery” jest pierwszym krokiem na drodze do czytelniczego sukcesu.

### c) W celu zrozumienia tekstu obcojęzycznego należy znaleźć w słowniku znaczenie wszystkich nieznanymi wyrazów.

1. Autor jest wykładowcą w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

2. „Aimer à lire, c'est faire un échange des heures d'ennui que l'on doit avoir en sa vie contre des heures délicieuses”.

Czytanie to... czytanie, a zatem nie należy go sprowadzać do rozszyfrowywania leksykalnych i gramatycznych zawiłości. W każdym razie nie to powinno stanowić punkt wyjścia lektury. Powtórzmy to, co zostało powiedziane wcześniej: jest racjonalne koncentrowanie uwagi na tym, co znane lub znajomo brzmiące. Z pewnością duży procent zawartości leksykalnej nie okaże się obcy.

**d) Pracę z tekstem pisany należy rozpocząć od przeczytania go na głos.**

Chociaż czytanie na głos podczas pierwszego obcowania z tekstem to częsta praktyka, należałoby zastanowić się nad skutecznością i celowością tego działania, ponieważ „(...) tak jak w sytuacjach autentycznego czytania, pierwsze czytanie odbywa się po cichu, w pewnej intymności”<sup>3</sup> (Gruca, 2007: 212, tłum. M. S.). Dzieje się tak przecież zarówno wtedy, kiedy czyta się dla przyjemności, jak i wówczas, gdy celem jest zdobycie konkretnej informacji. Po pierwsze, w większości przypadków jest trudno skupić uwagę na prawidłowej formie i pełnym rozumieniu treści jednocześnie (nawet podczas czytania w języku ojczystym!). Po drugie, czytanie na głos dopiero w ostatniej fazie pracy z tekstem wydaje się cenniejsze – znana jest struktura i zawartość tekstu, co dobitnie wpływa na jakość głośnego czytania: akcentowanie wybranych fragmentów, prawidłową intonację, bardziej poprawną wymowę pojedynczych słów.

**e) Niektórzy mają naturalny dar do szybkiego czytania (podobnie jak niektórzy mają tzw. lekkie pióro).**

Szybkość czytania podlega nieustannemu doskonaleniu. Płynne czytanie w języku ojczystym jest przecież wynikiem tysięcy godzin ćwiczeń, nie zaś umiejętnością zdobytą bezwysiłkowo. Czytanie w języku obcym podlega tej samej zasadzie – trening czyni mistrza. Warto jednak uatrakcyjnić naukę czytania, na przykład czytając ten sam tekst w różny sposób (ton poważny, ton ironiczny itp.).

## Strategiczne czytanie – lista kontrolna czynności

Czytanie podczas nauki języka obcego nie może się ograniczać do śledzenia występujących po sobie w tekście słów, ale powinno być świadomie zaplanowanym procesem, w trakcie którego zostaną wykonane pewne czynności już w fazie przygotowawczej, a więc przed czytaniem w dosłownym znaczeniu tego słowa. Etap ten jest zazwyczaj kluczowy dla powodzenia lub porażki czytelniczej. Poniżej zamieszczono przykładową listę kontrolną czynności, swoistą **check-listę czytelnika**. Warto zachęcać ucznia do jej regularnego stosowania. W konsekwencji pewne dobre zwyczaje mogą się stać dobrymi nawykami.

**a) Przed przystąpieniem do czytania**

- Upewniam się, czy dobrze zrozumiałam/zrozumiałem to, w jakim celu muszę przeczytać tekst (np. pytania towarzyszące tekstowi).
- Przyglądam się strukturze tekstu i staram się określić gatunek (np. artykuł reklamowy, fragment ulotki, tekst literacki).
- Zwracam uwagę na to, jakich informacji dostarczają tytuły, podtytuły, nagłówki i elementy paratekstowe: przypisy, zdjęcia, rysunki, wykresy, typografia itd.

**b) Podczas czytania**

- Przypominam sobie teksty (nagrania audio, reportaże...) o podobnej tematyce i słowa, które są związane z omawianym zagadnieniem.
- Mogę spróbować przewidzieć słowa, które pojawią się w tekście.
- Czytam tekst w całości i próbuję odnaleźć jego myśl przewodnią.
- Koncentruję się na słowach, które znam lub które brzmią znajomo. Nie podkreślam słów nieznanych,

nie od razu szukam ich znaczenia w słowniku.

- Próbuję odkryć znaczenie nieznanych słów poprzez kontekst, czyli ich otoczenie. Podczas pierwszego czytania nie skupiam jednak na nich uwagi.
  - Odnajduję w tekście słowa kluczowe i w pierwszej kolejności ich znaczenia szukam w słowniku.
  - Zastępuję słowa, których nie znam innymi wyrazami, w języku polskim lub w danym języku obcym.
  - Odwołuję się do własnego doświadczenia i do własnej wiedzy, dzięki czemu jestem w stanie przewidzieć treść, postawić hipotezy, wyciągnąć wnioski.
  - Zwracam uwagę na związki logiczne między poszczególnymi zdaniami (np. użycie konektorów logicznych).
  - Zwracam uwagę na znaki interpunkcyjne i na ich funkcję w tekście, chociażby na to, czy dane zdanie jest twierdzeniem, czy pytaniem.
  - Zwracam uwagę na końcówki gramatyczne (np. czasowników, przymiotników), aby określić użyty czas, aby wskazać „kto robił co” itd.
  - Podczas pierwszego obcowania z tekstem nie czytam go na głos.
- c) Po przeczytaniu tekstu**
- Ponownie czytam tekst lub jego fragmenty i upewniam się, czy pierwotne hipotezy były słuszne oraz czy nie popełniłam/popełniłem błędu interpretacyjnego.
  - Próbuję odtworzyć treść tekstu na podstawie zapamiętanych słów kluczowych.
  - Łączę trening czytelniczy z rozwijaniem innych sprawności, na przykład głośno opowiadam tekst lub pisemnie go streszczam.

3. „(...) comme dans les situations de lecture authentiques, la première lecture se fait silencieusement, dans une certaine intimité”.



## Samodzielny trening czytania

W wstępie artykułu podkreślono, że rozumienie tekstu pisanego może być samodzielnie doskonalone przez ucznia poza lekcjami języka obcego. Poniżej zaproponowano kilka technik indywidualnej pracy. Warto zauważyć, że propozycje te kładą nacisk na autonomię ucznia, pozwalają kształtować krytycyzm w stosunku do tekstów pisanych (np. ich formy) i przyczyniają się do rozwijania zdolności analitycznych lub umiejętności syntezy informacji.

- Podkreślam w tekście zdania, które mogą stanowić streszczenie tekstu.
- Podkreślam w tekście dziesięć słów, które mogą stanowić streszczenie tekstu, a następnie redukuję ich liczbę, na przykład do pięciu, potem – do trzech.
- Oddzielam w tekście (za pomocą dwóch różnych kolorów) fakty od opinii autora.
- Usuвам z tekstu słowa, które są zbędne i uzasadniam swój wybór.
- Odnajduję w tekście słowa, wyrażenia i zdania, które pozwalają zidentyfikować gatunek tekstowy (np. reklama, tekst naukowy, artykuł popularnonaukowy).

- Zwracam uwagę na znaki interpunkcyjne i uzasadniam celowość ich użycia.
- Wyodrębniam w tekście obszary tematyczne, na przykład podkreślam słowa związane z danym zagadnieniem.
- Oddzielam wątki główne od pobocznych i staram się odnaleźć stopień zależności między nimi.
- Staram się przekształcić dany tekst na inny gatunek, na przykład opowiadanie na dialog.

## Podsumowanie

Od końca lat 70. XX wieku w nomenklaturze glottodydaktycznej zyskuje popularność termin „strategie czytelnice”. W pierwszych latach podejścia komunikacyjnego strategię są jednak utożsamiane z pewną liczbą procedur dydaktycznych i celami lektury, natomiast indywidualne strategię czytania pomija się (Lehmann, Moirand, 1980). Dopiero w kolejnej dekadzie dydaktycy języków obcych wydają się w pełni dostrzec psychologiczny i społeczno-kulturowy wymiar aktywności ucznia podczas obcowania z obcojęzycznym tekstem (Dévelotte, 1990). Dla K. Karpińskiej-Szaj (2006: 38) nadrzędny w tym procesie jest szacunek dla indywidualnego sposobu percepcji i eksploracji czytanego tekstu,

co oznacza tym samym, że zewnętrzny cel nie narzuca konkretnej strategii. Przedstawione w artykule sugestie powinny się okazać pomocne w poszukiwaniu własnej drogi do rozumienia tekstów pisanych. Ich systematyczne stosowanie w nauce języka obcego może też sprawić, że czas spędzony z książką stanie się czasem przyjemności, o której mówił K. L. Monteskiusz.

## Bibliografia

- Dévelotte C., (1990), *Lire: un contrat de confiance*, „Le Français dans le Monde” 1990 nr 235, s. 50-54.
- Gruca I., (2007), *Le texte littéraire en classe de langue: un parcours méthodologique pour la compréhension*, [w:] Bemporad C., Jeanneret T. (red.), *Lectures littéraires et appropriation*.
- des langues étrangères*, Études de Lettres, Lausanne 2007, s. 207-223.
- Karpińska-Szaj K., (2006), *Apprendre à surveiller sa lecture*, „Synergies Pologne” 2006 nr 3, s. 35-42.
- Lehmann D., Moirand S., (1980), *Une approche communicative de la lecture*, „Le Français dans le Monde” 1980, nr 153, s. 72-79.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg?*, Warszawa: PWN.



**scholaris**

**Zapraszamy do odwiedzenia  
portalu wiedzy dla nauczycieli  
– Scholaris.pl**

- |                          |                             |                      |                       |
|--------------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------|
| • e-Lekcje               | • Prezentacje multimedialne | • Poradniki          | • Scenariusze lekcji  |
| • Ćwiczenia interaktywne | • Filmy wideo   animacje    | • Tablice   schematy | • Testy i sprawdziany |
| • Kursy interaktywne     | • Zdjęcia   ilustracje      | • Mapy               | • Karty pracy ucznia  |

Materiały dla nauczycieli języków obcych w zakładce „Języki obce”

**www.Scholaris.pl**

# O potrzebie powtarzania w nauczaniu języków obcych

Ewa Dźwierzynska<sup>1</sup>

Powtórzenia są powszechnie stosowanym środkiem dydaktycznym zarówno w nauczaniu zorganizowanym, kierowanym przez nauczyciela, jak i w samokształceniu każdego ucznia zainteresowanego efektywnym uczeniem się.

Język obcy w rezultacie jego przyswajania (nauczania/uczenia się) powinien stać się sprawnie funkcjonującym narzędziem komunikacji i poznania. Rezultaty nauczania/uczenia się w znacznym stopniu uwarunkowane są trwałością zapamiętywanych elementów. Proces przyswajania języka obcego związany jest z koniecznością tworzenia i magazynowania śladów pamięciowych. O skuteczności uczenia się decyduje trwałość efektów pamięciowych.

Przyswajanie wszelkich informacji, w tym elementów języka obcego, wymaga rejestracji elementów znaczeniowych w pamięci trwałej, tj. zmagazynowania tych elementów w mózgu, co z kolei wymaga wytworzenia w komórkach mózgowych trwałych połączeń. Większość zapamiętywanych treści nie jest zazwyczaj przyswajana przez ucznia w wyniku jednorazowej percepcji. Jednokrotne zetknięcie się z dużą partią materiału powoduje, że prawie nigdy nie zapamiętujemy wszystkiego. Pierwsze zetknięcie się z materiałem, który powinien zostać trwale zapamiętany prowadzi zazwyczaj do zrozumienia jego znaczenia/treści. Przyswojenie go w całości wymaga powtórzeń, które służą utrwaleniu i zapewnieniu trwałości zapamiętywania. Powtarzanie jest podstawową drogą odnawiania śladów pamięciowych. Rozpoznanie elementu uprzednio zarejestrowanego w mózgu następuje na podstawie pobudzenia biegnącego po tych samych drogach (Phillips, Soltis, 2003: 43).

Na zapamiętywanie składają się trzy fazy/etapy: kodowania napływających informacji (zapamiętywania), ich przechowywania i wydobywania (np. Anderson, 1998; Strelau, 2001). Indywidualne różnice w ilości zapamiętywanych informacji (różny zakres pamięci), jak i w czasie ich przechowywania (trwałość pamięci) powodują, że należy dokładnie zaplanować ilość zapamiętywanych treści oraz rozłożenie powtórzeń w czasie, w sposób zapewniający skuteczność ich przyswajania.

Już na etapie zapamiętywania niezbędne jest powtarzanie materiału podlegającego przyswojeniu. Jest on powtarzany w myśli, w celu utrzymania go przez pewien czas w pamięci krótkotrwałej. To powtarzanie sprzyja przejściu części materiału z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej, gdzie zostaje przechowywany. Utrzymanie materiału w pamięci krótkotrwałej w wyniku powtarzania możliwe jest tylko wówczas, gdy ilość materiału jest odpowiednio mała, tj. nie przekracza pojemności magazynu tej pamięci. Przy określaniu pojemności pamięci krótkotrwałej posługujemy się podaną przez G.A. Millera liczbą jednostek, która wynosi  $7 \pm 2$  jednostki (Miller, 1956) i nazwana została „liczbą magiczną”. Dotyczy ona jednostek informacji, które mogą wchodzić w skład pamięci krótkotrwałej. Znaczący, choć tylko pośredni wpływ na zakres pamięci krótkotrwałej ma uczenie się, gdyż nie mając większego wpływu na pojemność tej pamięci

wyrażoną w ilości jednostek, możemy mieć wpływ na wielkość jednostki percepcji, czyli tego, co dla odbiorcy jest pojedynczym elementem. Jest ona zależna od zdolności grupowania mniejszych jednostek w większe. Jednostką percepcji może być zarówno głoska (litera), jak i cały wyraz lub nawet, w przypadku doświadczanego odbiorcy, wyrażenie złożone z kilku wyrazów.

Na skuteczność zapamiętywania w znaczny sposób wpływa doświadczenie językowe oraz indywidualne cechy ucznia, a także rodzaj materiału, który ma zostać zapamiętany. Wielu badaczy procesów pamięciowych wskazuje, że najłatwiej zapamiętywane są:

- informacje przyswojone na początku i na końcu czasu nauki;
- pojęcia wywołujące skojarzenia i powtarzające się;
- wszelkie elementy nie pasujące do pozostałych, wyjątkowe bądź niezwykłe;
- zjawiska, które szczególnie pobudzają któryś ze zmysłów;
- informacje, które wzbudzają nasze zainteresowania (Buzan, 2003: 33-34).

Należy przypuszczać, że tylko takie informacje są w pewnym stopniu chronione przed destrukcyjnym działaniem czasu,

1. Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

który osłabia powstałe w mózgu podczas percepcji ślady pamięciowe. Pozostałe, w przypadku braku ponownych doświadczeń mogących je odświeżyć (brak powtórzeń), ulegają zatarciu. Aby zapobiec temu zjawisku, należy w odpowiedni sposób planować powtórzenia.

Właściwa organizacja procesu powtarzania wymaga odpowiedzi na następujące pytania:

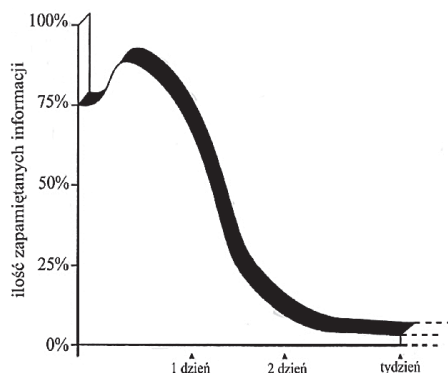
1. W jakim czasie powinny nastąpić kolejne powtórzenia?
2. W jaki sposób organizować przyswajany i powtarzany materiał, jak dzielić go na części?
3. Jak powinna wyglądać aktywność ucznia podczas powtarzania?

## Planowanie powtórzeń

Powtarzanie jest nieodłączne od procesu zapamiętywania. Problemem nie do końca rozstrzygniętym jest ustalenie optymalnego rytmu powtórzeń, pozwalającego na zwiększenie zdolności zapamiętywania.

Określenie optymalnej długości przerw przy powtarzaniu rozłożonym w czasie jest utrudnione przez złożoność samego procesu zapamiętywania. Istotnego znaczenia nabiera powtarzanie nowo przyswajanego materiału, gdyż jest on szczególnie narażony na destrukcyjny wpływ procesów zapomnienia. Zaprzestanie powtarzania bezpośrednio po przyswojeniu materiału jest szczególnie niekorzystne. Pierwsze powtórzenia mają ogromne znaczenie dla trwałości przechowywania.

Biorąc pod uwagę kształt krzywej zapomnienia, zgodnie z którą największe ubytki pamięci występują w kilka godzin po uczeniu się oraz dane dotyczące trwałości pamięci (zob.: rys.1), pierwsze powtórzenie materiału powinniśmy organizować niedługo po zakończeniu uczenia się. Na podstawie badań stwierdzono, że zapobiega to gwałtownemu spadkowi efektów pamięciowych, jaki ma miejsce wówczas, gdy powtórzenia są odłożone w czasie.



Rys. 1. Trwałość pamięci (T. Buzan, 1996: s. 66).

Aby zatrzymać proces gwałtownego zapomnienia, należy zadbać o właściwą, przemyślaną organizację procesu powtarzania i utrwalania materiału. Właściwie zaplanowane powtarzanie spowoduje, że proces zapomnienia zostanie zahamowany, a gwałtowny spadek ilości zapamiętanych informacji (który jest największy w pierwszej dobie po zakończeniu uczenia się) nie nastąpi.

Planując powtarzanie materiału, należy pamiętać, że długie przerwy w powtarzaniu są szczególnie niekorzystne w przypadku trudnego materiału, który łatwo ulega zapomnieniu. Wówczas pierwsze powtórzenie niewiele różni się od pierwszego zapoznania się z materiałem. Odpowiednia długość przerw zależy również od fazy uczenia się. Początkowo, gdy zapomnienie występuje najszybciej, najkorzystniejsze są krótkie przerwy, później coraz dłuższe.

T. Buzan twierdzi, że pierwsze powtórzenie powinno nastąpić po godzinie od zakończenia uczenia się i trwać około 5 minut. Następną 2-4 minutową powtórką powinna mieć miejsce po 24 godzinach. Dzięki niej informacje zostają utrwalone na około tydzień. Po tygodniu należy znów przejrzeć materiał przez 2 minuty, dzięki czemu zostanie on utrwalony na miesiąc. Po trzydziestu dniach przyswojone informacje zostaną dołączone do pamięci trwałej. Aby je podtrzymać, wystarczą najbardziej przypadkowe bodźce (Buzan, 1996: 68).

Optymalna długość przerw zależy również od właściwości rozwojowych ucznia. Uczniowie klas niższych szybciej zapominają materiał i dlatego pożądanymi dla nich są krótsze przerwy między powtórzeniami niż dla uczniów starszych (Włodarski, 1974: 163).

Odnotowano również związek szybkości zapominania ze stopniem przyswojenia materiału. Badania wskazują, że im większy stopień przeuczenia, tym powolniejsze zapominanie. Z. Włodarski stwierdza, że przeuczenie w początkowym stadium zapamiętywania chroni przed szybkim zapomnieniem, oraz że im dłuższe są przerwy pomiędzy poszczególnymi powtórzeniami dobrze pamiętanego materiału, tym większe jest znaczenie owych powtórzeń dla trwałości dalszego przechowywania. Zdaniem tego autora, przeuczenie nie stanowi jednak wystarczającej podstawy do pamiętania trwałego (Włodarski, 1969).

Zapamiętywanie wyrazów i zwrotów może następować podświadomie, w rezultacie wielokrotnego ich usłyszenia. Dzieje się tak, gdy uczeń często ma możliwość słuchania wydawanych przez nauczyciela poleceń czy innych sformułowań (prośba, ocena itp.). Częste słuchanie obcojęzycznej mowy pozwala na szybsze zapamiętywanie jej elementów i stanowi warunek rozwoju sprawności mówienia.

Zapamiętanie materiału może nastąpić w wyniku świadomego, wielokrotnego powtarzania go w całości, niezależnie od jego jakości i zakresu, jak również być wynikiem jego częściowego opamiętywania w różnych odstępach czasu. Istotne znaczenie w zapamiętywaniu ma wykorzystanie doświadczenia jednostki podczas zapamiętywania nowych informacji oraz związana z nim umiejętność operowania materiałem istniejącym w danej chwili w świadomości.

Należy pamiętać, że pewne ubytki pamięci są nieuniknione, nawet pomimo podejmowanych działań mających na celu przeciwdziałanie temu zjawisku. Czynności te są jednak niezbędne, gdyż pozwalają one w znacznym stopniu ograniczyć ilość informacji, które ulegną zapomnieniu.

## Organizacja materiału

Odpowiednia organizacja przyswajanych treści w znacznym stopniu wpływa na szybkość zapamiętywania, ograniczając tym samym liczbę niezbędnych powtórzeń.

Zabiegi ułatwiające zarówno zapamiętanie, jak i aktualizację informacji są uzasadnione szczególnie wówczas, gdy objętość przyswajanych danych znacznie przekracza zakres pamięci krótkotrwałej człowieka i część napływających informacji nie może zostać zapamiętana. W przypadku przyswajania materiału sensownego, złożonego, należy pamiętać, że zazwyczaj najlepiej zapamiętywany jest początek i koniec, a dopiero podczas powtórzeń zapamiętywane są środkowe części.

Problemy związane z możliwością magazynowania w pamięci informacji i przeciwdziałania zapominaniu od dawna inspirowały badaczy i były przedmiotem psycholingwistycznych eksperymentów. Nie budzi wątpliwości fakt, że zapominanie przebiega wolniej przy udziale takich procesów jak powtarzanie, ukierunkowanie uwagi i organizowanie zapamiętywanych treści. Jak wiadomo, istotne znaczenie dla trwałości zapamiętywania mają nie tylko powtórzenia przyswajanych informacji.

Zapobiec zapominaniu może m. in. możliwe spójne organizowanie przyswajanych treści, rozkładanie uczenia się w czasie, dokonywanie powtórzeń po całkowitym zapamiętaniu materiału, unikanie takiego następstwa czynności, które powoduje hamowanie retroaktywne itd. (Włodarski, 1990: 263). Wzmoczone hamowanie retroaktywne ma miejsce również wówczas, gdy przystępujemy do uczenia się nowych treści przed odpowiednim utwaleniem poznanych wcześniej. Rezultaty badań eksperymentalnych dowodzą, że zapamiętywane elementy są organizowane w magazynie pamięciowym, w najczęściej jednorodnym pod względem semantycznym grupy i kategorie tak, że odtwarzanie ich przebiega w porządku wyznaczonym przez te kategorie, a nie przez kolejność, w jakiej zostały zapamiętane (Marton, 1978: 127).

## Aktywność ucznia podczas powtarzania

Organizując powtórzenia, należy zwrócić również uwagę na indywidualne różnice w zapamiętywaniu. Występujące one we wszystkich trzech fazach pamięci.

W fazie zapamiętywania obserwujemy, że niektórzy uczniowie zapamiętują mimochodem i wystarczy im usłyszenie danego zwrotu nawet podczas wykonywania innych czynności (pamięć mimowolna). Inni potrzebują pamięci dowolnej, a więc pełnej koncentracji i wielokrotnych powtórzeń, aby w ogóle zapamiętać nowy materiał. Różnice dotyczą również rodzaju zapamiętywania. Niektórych uczniów charakteryzuje pamięć mechaniczna, pozwalająca skutecznie zapamiętywać pojedyncze elementy: wyrazy, formy. Uczą się oni łatwo wierszy, trudno im zaś zapamiętać ogólne prawidłowości językowe, np. reguły gramatyczne.

Powtarzając przyswajany materiał, uczeń może kilkakrotnie odczytywać/odsłuchiwać informacje, które mają zostać zapamiętane lub organizować próbne reprodukcje zapamiętywanych treści. Kilkakrotne odczytywanie jest korzystne szczególnie dla uczniów, u których dominuje pamięć mechaniczna. Powtarzanie, w trakcie którego dokonywane są próbne reprodukcje wymaga zaangażowania ucznia. W trakcie reprodukcji uczeń przekonuje się, jakie treści sobie przyswoił i zauważa systematyczne postępy w zapamiętywaniu. To z kolei stanowi istotny czynnik motywujący i spowalnia proces zapominania. Taki sposób powtarzania zapewnia uczniom wychycenie luk w przypomnieniach oraz popęplianych błędów.

Efektywność zapamiętywania wzrasta, gdy uczeń skupia uwagę na przyswajanym materiale. Trwałe zapamiętywanie gwarantują częste powtórzenia przebiegające przy dużej koncentracji uwagi. Systematyczna praca prowadzi do wiązania przyswajanych informacji z już istniejącymi w pamięci i ich przechodzenia do magazynu pamięci długotrwałej. W związku z tym, naszym zdaniem, korzystne jest, oprócz systematycznej pracy nad leksyką, wykorzystywanie nawet krótkich chwil bezczynności (np. droga do szkoły, spacer, podróż itp.) na powtórzenie pewnych partii materiału lub kilku obcojęzycznych wyrazów.

Planując powtarzanie, warto przeanalizować wyniki badań, które pozwalają określić statystyczną przeciętną dzienną wydajność umysłową. Wg A. Batki, największa wydajność umysłowa ma miejsce przed południem. Przedpołudniowy

szczyt wydajności jest nie do osiągnięcia w ciągu reszty dnia. Spadek wydajności występuje w godzinach popołudniowych, zaś od godziny 16 do 20 odnotowujemy kolejny wzrost wydajności. Po godzinie 20 krzywa wydajności gwałtownie opada, o godzinie drugiej w nocy osiąga swój najniższy punkt (1998: s.68).

Zbliżone, jednak nieco inne dane podaje T. Dzierżykraj-Rogalski, który twierdzi, że większość ludzi posiada dwa tzw. szczyty pracy umysłowej w ciągu dnia. Autor zwraca uwagę na różnice między osobami z tzw. umysłami ścisłymi i humanistami. Jego zdaniem, osoby, mające umysły ścisłe najlepiej pracują rano między godziną 10 a 13, zaś mniejszy szczyt przypada u nich po południu około godziny 17-19 lub wieczorem – około godziny 19-21, humaniści zaś najlepiej pracują po południu lub wieczorem i u nich mniejszy szczyt przypada rano od 9 – 10 lub bliżej południa od 11 – 13 (1986: 25).

Analiza przedstawionych danych skłania do rozważenia możliwości wykorzystania zwiększonej wydajności w określonych porach dnia. Uwzględniając je, możemy w optymalny sposób zaplanować proces uczenia się, zapamiętywania i powtarzania. Należy jednak pamiętać, że istnieją indywidualne różnice w funkcjonowaniu organizmu i sprawności umysłu w różnych porach dnia i nocy, i aby móc je w pełni wykorzystać, należy je poznać.

W nauczaniu języka obcego dysponujemy szerokim wachlarzem środków utrwalających. Odwieczna zasada *repetitio est mater studiorum* oznaczająca ciągle powracanie do już przerobionego materiału w nauce języka obcego nabiera szczególnego znaczenia. Jego brak bądź pośpieszne, niezaplanowane powtarzanie sprawiają, że nie może być mowy o należyтым utwaleniu materiału, a tym samym utrudnione staje się uczestnictwo uczniów w komunikacji językowej. Nauczanie języka nie może więc sprowadzać się do pośpiesznego przerabiania materiału językowego.

Powtarzanie jest nieodłączną częścią procesu nauczania i powinno służyć do utrwalania wiadomości, kształtowania umiejętności i nawyków językowych. Powtarzanie jest konieczne nie tylko w nauczaniu języków obcych, ale również

w nauczaniu innych przedmiotów. Niemniej jednak w przypadku języków obcych, gdzie celem staje się przyswojenie nawyków i umiejętności językowych, powtarzanie nabiera szczególnego znaczenia.

Wprowadzony na danej lekcji materiał językowy musi być włączony w ćwiczenia, przez co następuje jego utrwalenie, a następnie na kolejnej lekcji powtórzone. Powtórzenie to może mieć charakter sprawdzenia zadania domowego lub wykonania kilku ćwiczeń utrwalających. Aby zapobiec znużeniu uczniów częstym powtarzaniem, nauczyciel powinien proponować uczniom różnorodne ćwiczenia utrwalające, wykonywane w klasie lub w trakcie samodzielnej pracy w domu. Przyswojony w ten sposób materiał, co pewien czas musi powracać i być wykorzystywany w różnorodnych ćwiczeniach (rozmowach, dialogach, dyktandach, wypracowaniach).

Powtórzenia są powszechnie stosowanym środkiem dydaktycznym zarówno w nauczaniu zorganizowanym, kierowanym przez nauczyciela, jak i w samokształceniu każdego ucznia zainteresowanego efektywnym uczeniem się. Powtarzanie może być przedmiotem specjalnych lekcji powtórkowych, które w całości poświęcone są powtarzaniu, w trakcie których rezygnujemy z wprowadzania nowego materiału. Jednak fundamentalne znaczenie ma regularne powtarzanie, które ma miejsce na każdej lekcji oraz podczas indywidualnej pracy ucznia.

## Bibliografia

- Anderson R.A., (1998,) *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Arabski J., (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice, Śląsk .
- Baddeley A., (1998), *Pamięć: poradnik użytkownika*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Batko A., (1998), *Jak osiągnąć sukces w nauce?*, Zamiast Korepetycji, Kraków.
- Buzan T., (1996), *Rusz głową*, J. Morka (tłum.), Łódź: Ravi.
- Buzan T., Buzan B., (2003), *Mapy twoich myśli*, Łódź: Ravi.
- Dudley G.A., (1994), *Jak podwoić skuteczność uczenia się: techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*, M. Czeakański (tłum.), Warszawa: Medium.
- Dzierżykraj-Rogalski T., (1986), *Rytmy i antyrytmy biologiczne w życiu człowieka*, Warszawa: WP.
- Ledzińska M., (1986), *Wydobywanie informacji przechowywanych w pamięci*, [w:] Z. Włodarski (red.), *Psychologiczne problemy pamięci*, Warszawa: PWN.
- Kurcz I., (1992), *Pamięć. Uczenie się. Język*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: PWN.
- Marton W., (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.
- Miller G. A., (1956), *The magical number seven, plus minus two: some limits on our capacity for processing information*, „Psychological Review”, nr 63, s. 81-97.
- Phillips D., Soltis J., (2003), *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J., (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, t. 2.
- Szubin E., (1974), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, B. Homa, A. Marchwiński, E. Ronowicz, W. Woźniakowski (tłum.), Warszawa: PWN.
- Włodarski Z., (1969), *Co i dlaczego pamiętamy. O wybiórczości procesów pamięci*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Włodarski Z., (1969) *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z., (1990), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z., Matczak A., (1992), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: WSiP.

Zapraszamy do Biblioteki Cyfrowej ORE - <http://www.bc.ore.edu.pl/>



### Studia podyplomowe dla nauczycieli w roku akademickim 2011/2012

Celem tej publikacji jest ułatwienie nauczycielom dokonania wyboru kierunku doskonalenia.

Spis treści:

- Kierunki studiów podyplomowych na uniwersytetach
- Kierunki studiów podyplomowych w wyższych szkołach pedagogicznych
- Kierunki studiów podyplomowych na uczelniach technicznych i rolniczych
- Kierunki studiów podyplomowych w wyższych szkołach zawodowych
- Kierunki studiów podyplomowych na uczelniach humanistycznych i ekonomicznych
- Kierunki studiów podyplomowych w kolegiach nauczycielskich
- Kierunki studiów podyplomowych w akademiach wychowania fizycznego
- Kierunki studiów podyplomowych w akademiach muzycznych

Zawarte w publikacji oferty kształcenia i doskonalenia nauczycieli znajdują się w bazie danych Internetowego Serwisu Edukacyjnego [ISE] dostępnej na stronie ORE – [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

# Historia Zjednoczonego Królestwa w pigułce – od prehistorii po wiek XX

Ewa Gatnar<sup>1</sup>

*Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17) wśród wymagań szczegółowych w zakresie treści nauczania przewidzianych na III etap edukacyjny – czyli gimnazjum – wymienia „elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej”.

Opublikowana w 2009 r. przez Wydawnictwo Szkolne PWN ParkEdukacja pozycja *United Kingdom at a Glance. Geography, History and Culture of the United Kingdom* autorstwa Romana Ociepy stanowi kompendium wiedzy na temat realioznawstwa Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Impulsem do szczegółowego zapoznania się z jej zawartością stał się dla mnie Wojewódzki Konkurs Przedmiotowy z Języka Angielskiego dla uczniów gimnazjum organizowany przez śląskiego kuratora oświaty. W roku szkolnym 2010/2011 ww. książka znalazła się na czele bibliografii proponowanej jego uczestnikom jako źródło wiedzy o kraju pochodzenia języka angielskiego. Poszczególne rozdziały przypisano trzem kolejnym etapom

konkursu. Przygotowując do nich swoich uczniów, dokonałam drobiazgowej analizy niektórych partii książki, a następnie skonstruowałam kilkadziesiąt pytań do rozdziału „History of the United Kingdom”, a także „Appendices” (zawierającego zestawienia brytyjskich monarchów, premierów, sztuk Szekspira, hrabstw Zjednoczonego Królestwa oraz członków Wspólnoty Narodów).

Celem tego zabiegu było stworzenie uczniom okazji do przejścia przez proces poszukiwania żądanych informacji w określonych fragmentach lektury, a w konsekwencji – ułatwienie im przyswojenia potrzebnej wiedzy. Wszak znacznie lepiej zapamiętujemy przez działanie i przetwarzanie, niż mając informacje podane dosłownie. W tym miejscu wypada dodać, iż każdy rozdział *United Kingdom at a Glance* zawiera pytania podsumowujące w formie testu wielokrotnego wyboru, zaś każdy podrozdział – ćwiczenia językowe (leksykalno-gramatyczne). W kontekście wspomnianego konkursu przedmiotowego – stawiającego gimnazjalistom poprzeczkę językową na poziomie FCE i niezwykle wymagającego w zakresie realioznawstwa – testy zawarte w książce okazały się niewystarczające.

Prezentowane zadania mają różnorodną postać – trzeba odpowiedzieć na pytania, uzupełnić zdania (kończąc je bądź wpisując w luki wyrazy, daty albo liczby – z pamięci lub wybierając spośród podanych), ocenić prawdziwość stwierdzeń (czasem uzasadniając

swój osąd), dobrać w pary (np. daty i wydarzenia, ludzi i ich funkcje, pojęcia i ich definicje), podzielić podane hasła na grupy tematyczne, ustalić chronologię, podać przykłady. Są tak skonstruowane, że nawet przy braku bezpośrednich poleceń rozwiązujący domyśli się, w jakiej formie należy udzielić odpowiedzi.

Pytania i dołączony klucz można wykorzystać zarówno jako materiał edukacyjny na lekcjach bądź zajęciach dodatkowych z zakresu realioznawstwa Zjednoczonego Królestwa w gimnazjum czy liceum, jak również jako test *sensu stricto* (w całości lub wybiórczo). Mimo że zostały oparte na zawartości jednej konkretnej pozycji wydawniczej, można przecież czerpać te same informacje z innych źródeł. *United Kingdom at a Glance* to nie jedyna książka dostarczająca odpowiedzi na poniższe pytania – to po prostu ta, gdzie można je wszystkie znaleźć najprościej.

## Bibliografia

Ociepa R., (2009), *United Kingdom at a Glance. Geography, History and Culture of the United Kingdom*, Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN ParkEdukacja.

## Webliografia


<http://pl.wikipedia.org>, <http://en.wikipedia.org>



Pomnik królowej Wiktorii

1. Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum Dwujęzycznym nr 17 w Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

# projekt edukacyjny



Każdy uczeń gimnazjum jest zobowiązany do uczestnictwa w co najmniej jednym projekcie edukacyjnym w czasie trwania edukacji (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*). W szkołach ponadgimnazjalnych oraz podstawowych udział w projektach edukacyjnych nie jest obowiązkowy.

Już teraz praca metodą projektu jest rozpowszechniona w polskiej szkole.

W *dossier* „Projekt edukacyjny” przedstawiamy podstawy teoretyczne tego zagadnienia edukacyjnego, aspekt historyczny, ale także przykłady dobrych praktyk wzbogaconych o materiały praktyczne.

Wiele instytucji wspiera projekty i z założenia działa „projektowo”: FRSE (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji), a zwłaszcza programy *Comenius*, *E-twinning*, *European Language Label* i inne.

Także ECJN (Europejskie Centrum Języków Nowożytnych) wspiera różne projekty edukacyjne. Nie możemy też zapominać o inicjatywach lokalnych - wiele szkół od lat inicjuje i realizuje projekty zarówno międzynarodowe, jak i lokalne - przykłady znajdują Państwo w tym dziale.

Beata Karpeta-Peć  
Ewa Dobija  
Marek Krawiec  
Agata Borek  
Joanna Kulisz  
Renata Frosztęga  
Gracjana Więckowska  
Małgorzata Balcewicz  
Małgorzata Janaszek  
Aleksandra Milewska  
Aneta Porczyk-Fromowitz

# Praca projektowa jako otwarta forma uczenia się i nauczania języków obcych

Beata Karpeta-Peć<sup>1</sup>

Czym jest praca projektowa? Czy jest ona tożsama z projektem edukacyjnym? W swym artykule Autorka przedstawia odpowiedzi na te zagadnienia.

## Projekt edukacyjny a praca projektowa

Od roku szkolnego 2010/11 każdy uczeń polskiego gimnazjum jest zobowiązany do uczestnictwa w co najmniej jednym projekcie edukacyjnym w czasie trwania edukacji (zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*). W szkołach ponadgimnazjalnych oraz podstawowych udział w projektach edukacyjnych jest dobrowolny.

Co zmieniło to rozporządzenie? Otóż zainteresowanie nauczycieli tą tematyką zaczyna być twórcze – działania niejednokrotnie wypływające z zobowiązań bardziej wynikają teraz z indywidualnego, refleksyjnego podejścia do własnej praktyki edukacyjnej. Z drugiej strony, obowiązkowy udział uczniów gimnazjów w projektach często zmienia ich motywację z wewnętrznej na zewnętrzną. Pozostaje mieć nadzieję, że na wszystkich etapach edukacyjnych praca projektowa przyniesie korzyści wynikające z jej specyfiki (a uczniowie będą chętnie korzystać z możliwości udziału w większej ilości projektów edukacyjnych).

Czym jest zatem praca projektowa? Czy jest ona tożsama z projektem edukacyjnym?

Według powyżej przytoczonego rozporządzenia projekt edukacyjny „*jest zespołowym, planowym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod. (...) Informacje o udziale ucznia w realizacji projektu edukacyjnego oraz temat projektu edukacyjnego wpisuje się na świadectwie ukończenia gimnazjum*”. Wynika stąd, że projekt edukacyjny w tym rozumieniu może być tylko wynikiem pracy zespołowej, a więc współdziałania co najmniej dwóch osób, a czynniki osobowe mogą stanowić jedynie uczniowie. Tu pojawia się różnica w stosunku do pojęcia „praca projektowa” (gdzie projekt stanowi wynik pracy jednej lub więcej osób, a współdziałanie możliwe jest także z nauczycielem, w związku z czym projekty nie są oceniane). Zarówno zagadnienie projektu edukacyjnego, jak i pracy projektowej w jednakowym stopniu uwzględniają działania planowe, celowe (ukierunkowane na rozwiązanie problemu) oraz zastosowanie różnorodnych metod.

**Projekt edukacyjny** „*jest zespołowym, planowym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod. (...) Informacje o udziale ucznia*

*w realizacji projektu edukacyjnego oraz temat projektu edukacyjnego wpisuje się na świadectwie ukończenia gimnazjum*”.

## Próby zdefiniowania pracy projektowej

Zagadnienie pracy projektowej dotyczy w równym stopniu wspólczesnej dydaktyki ogólnej jak i specyficznej dydaktyki języków obcych. W niniejszym artykule zagadnienie to umieszczone jest w kontekście glottodydaktycznym, a punkt ciężkości położony zostaje na pracę projektową rozumianą jako *eksperyment pedagogiczny, przekraczający granice lekcji i wpływający na szkołę i środowisko* (Hänsel, 1997: 75).

W tym podejściu praca projektowa jest jedną z czterech najbardziej znanych otwartych form pracy umożliwiających rozwój autonomii uczniów obok pracy swobodnej, pracy w formie przystanków uczenia się, pracy według planów tygodniowych (por. Karpeta-Peć, 2008). Uczniowie samodzielnie określają zakres swojej pracy, rozwiązują wspólnie rzeczywistości istniejący problem. **Z własnej inicjatywy (!)** podejmują działania, określają tematykę i formę projektu, pracują nad jego wykonaniem. Owocem projektu jest wspólnie wypracowany i zaprezentowany

1. Autorka jest wykładowcą w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.



w klasie lub na szerszym forum produkt/wytwór (Dethlefs, 1998: 17).

Praca projektowa w kontekście glottodydaktycznym to *taka otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie dobranej materiału, przy czym zakres działań uczniów określony zostaje w fazie planowania i przekracza ramy czasowe i przestrzenne danej lekcji*. Obok końcowego produktu szczególne znaczenie mają procesy zachodzące podczas pracy projektowej, np.:

- na płaszczyźnie dydaktycznej (obejmujące zarówno procesy nauczania, jak i uczenia się),
- na płaszczyźnie pedagogicznej (mające na celu towarzyszenie uczniowi w osiągnięciu autonomii),
- na płaszczyźnie społecznej (uwzględniające zarówno interakcje pomiędzy uczniami, jak i uczniami a nauczycielem),
- na płaszczyźnie treści (oznaczające przyrost wiedzy danego ucznia w określonym samodzielnie lub wspólnie z nauczycielem zakresie),
- na płaszczyźnie kompetencji (obejmujące rozwój zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i umiejętności kluczowych poszczególnych uczniów).

## Pedagogiczne podstawy pracy projektowej

Bezpośrednią podstawę dla pracy projektowej stanowi koncepcja pedagogiczna Johna Dewey'a, przy czym w literaturze fachowej nie ma jednoznacznego stanowiska co do tego, kto był twórcą tej formy uczenia się i nauczania. Jedni autorzy podają, że był nim rzeczywiście Dewey (van Dick, 1991: 33), inni wskazują na Williama Kilpatricka (1871-1965) (Milerski/Śliwerski, 2000: 97), a Szymański (2000: 17 n.), powołując się na literaturę niemiecką, udowadnia, że jej korzenie sięgają XVI wieku.

John Dewey (1859-1952), głosząc tezę o „współzależności ludzkiej działalności poznawczej i praktycznej” (Milerski/Śliwerski, 2000: 43), domagał się, by wychowanie uwzględniało przeżycia dziecka i jego doświadczanie świata, a nie narzucało obcych mu form zachowania. Pedagogika ta należy do nurtu pragmatyzmu. Naczelną zasadą szkoły-laboratorium działającej przy uniwersytecie w Chicago, w której realizowano deweyowską koncepcję, było uczenie się przez działanie (Dewey, 1967, 1988).

Pedagogika Dewey'a zakłada, że „wrodzoną postawę (...) [ucznia] cechuje paląca ciekawość, płodna wyobraźnia i zamiłowanie do badań doświadczalnych” (Dewey, 1988: 21). Punktem wyjścia procesu uczenia się jest szacunek dla indywidualnych różnic pomiędzy uczniami (Melosik, 2003: 315). Realizacja procesu uczenia się i nauczania następuje poprzez łączenie samodzielnej aktywności uczniów podczas różnorodnych praktycznych zajęć ze zdobywaniem wiedzy szkolnej. Według Dewey'a szkoła miała być maksymalnie zbliżona do życia społeczeństwa. Ta koncepcja wychowania opierała się na zainteresowaniach i aktywności własnej dziecka, zgodnie z zasadami: „to do by knowing” (działać dzięki poznaniu) i „to know by doing” (wiedzieć dzięki działaniu). Jako warunek wychowania (a także uczenia się) uznawano wrodzone siły, instynkty i zainteresowania dziecka. Dewey (1913: 86) był przy tym bardzo ostrożny, mówiąc, że „na nic się zda uważać zainteresowania za pewnego rodzaju cel (...), osiąga się (...) [go] tylko, gdy się (...) (go) nie szuka”. Mówiąc o metodach, które powinny być stosowane w szkole, podkreślał, że należy uczniom przede wszystkim stworzyć warunki do wytwarzania i budowania, a nie „wchłaniania w siebie” (Dewey, 1913: 138).

Najważniejszy w jego koncepcji pedagogicznej był sam proces, a nie konkretny wytwór. Charakterystyczne dla tej pedagogiki są ponadto pajdocentryzm, holistyczne podejście do dziecka, preferowanie kształcenia problemowego i aktywizującego, nastawienie eksperymentalne, optymizm wychowawczy, orientacja na współzawodnictwo i działanie (Milerski/Śliwerski, 2000: 44, 157).

Elementy pracy projektowej można znaleźć ponadto w koncepcjach pedagogicznych Marii Montessori, Celestyna Freineta czy Janusza Korczaka.

## Dydaktyczne podstawy pracy projektowej

Podstawę dydaktyczną pracy projektowej (podobnie jak pozostałych otwartych form uczenia się i nauczania) stanowią następujące koncepcje:

- koncepcja całościowego uczenia się (niem. *ganzheitliches Lernen*, ang. *holistic learning*, fr. *enseignement holistique*),
- koncepcja uczenia się ukierunkowanego na działanie (niem. *handlungsorientiertes Lernen*, ang. *Learning by doing*, fr. *apprentissage par action*),
- koncepcja uczenia się ukierunkowanego na ucznia (niem. *Postulat der Lernerzentriertheit*, ang. *Learner-centered teaching*, fr. *enseignement centré sur l'apprenant*),
- koncepcja otwartego uczenia się i nauczania (niem. *offenes Lernen*),
- koncepcja autonomicznego uczenia się (niem. *autonomes Lernen*, ang. *learner autonomy*, fr. *apprentissage en autonomie*).

Praca projektowa uwzględnia fakt, że według koncepcji całościowego uczenia się proces dydaktyczno-wychowawczy przebiega w kooperacji z innymi i łączy kognitywne i emocjonalne elementy z ruchem. Z tego względu podkreśla się rolę interakcji pomiędzy biorącymi udział w procesie uczenia się. Niezależnie od tego, czy uczący się podlega temu procesowi indywidualnie czy w grupie, uczenie się jest multisensoryczne, gdyż łączy funkcje prawej i lewej półkuli mózgowej. Oznacza to, że nauczyciel powinien łączyć nauczanie języka z obrazami, muzyką, ruchem, a także takimi elementami naturalnej komunikacji, jak mimika, gesty, kontakt wzrokowy, emocje (Löffler/Schweitzer, 1988: 14, Löffler, 1989: 42 n., Betz, 1995, Schlemminger, 1997, Timm, 1995: 13 n.).

Według koncepcji uczenia się ukierunkowanego na działanie uczniowie mają aktywnie zajmować się przedmiotem uczenia i treściami lekcji. Manualne działania uczniów stanowią przy tym punkt wyjścia dla wszelkich procesów uczenia się. Tak też jest w pracy projektowej. Praca umysłowa (np. dyskusowanie,

krytykowanie, fantazjowanie, planowanie) i manualna pozostają w wyważonym stosunku do siebie nawzajem i są dynamicznie, i równolegle uwzględniane. W centrum lekcji znajduje się wypracowywanie określonych wytworów uwzględniających subiektywne zainteresowania poszczególnych uczniów i przeznaczonych do prezentacji (takich jak inscenizacje teatralne, muzyczne, taneczne lub gazetki ściennie, collage, modele, albumy czy ulotki). Uczniowie włączeni są w planowanie, przebieg oraz ocenianie (Jank/Meyer, 1994: 354, Projektgruppe Praktisches Lernen, 1998).

W pracy projektowej, bazując na koncepcji postulującej ukierunkowanie na ucznia jako cel nauczania (i wychowania w ogóle), postrzega się rozwój ucznia jako samodzielnej jednostki. Uczeń nie jest pasywny, zarówno współdecyduje o procesach odbywających się na lekcji, jak i stosuje różnorodne strategie. Ma poza tym określone oczekiwania dotyczące zadań i autonomicznie steruje swoim procesem uczenia się (Bausch, 1993). Uczeń wnosi ze sobą w proces uczenia się kulturę swojego kraju, nastawienia, wartości, doświadczenia z procesu socjalizacji, określoną zdolność uczenia się. Nauczaniem zorientowanym na ucznia jest zatem taka sytuacja dydaktyczna, która stanowi odpowiedź na jego oczekiwania (niejednokrotnie inne niż potrzeby nauczyciela lub instytucji). Koncepcja ta przejawia się w badaniu potrzeb uczniów, przekazywaniu im odpowiedzialności za proces uczenia się, udostępnianiu im materiałów dydaktycznych uwzględniających ich potrzeby oraz w angażowaniu uczniów w proces oceniania (Bausch i in., 1982). Uczeń powinien w jak największym stopniu brać udział w planowaniu i organizacji lekcji (Krumm, 1993: 102).

W koncepcji otwartego uczenia się (niem. *offenes Lernen*) charakterystyczne jest stwarzanie uczniom okazji do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących ich aktywności na lekcji (a więc własnego procesu uczenia się). Cel ten realizuje każda praca projektowa. Uczniowie są świadomi, w jaki sposób i kiedy mogą uzyskać pomoc ze strony nauczyciela. Taki model kształcenia stwarza im możliwości realizowania osobistych celów uczenia się, niekoniecznie identycznych z celami nauczania

narzuconymi ogólnie przez nauczyciela czy też program nauczania. Indywidualne fazy uczenia się integrowane są z fazami pracy zespołowej lub kierowanego samokształcenia. Szczególne znaczenie przypisywane jest refleksji nad własnymi działaniami, ich sensem. Uczniowie mają możliwość uczenia się zgodnie z własnymi zainteresowaniami i mogą rozwinąć w toku uczenia się otwartość poznawczą. Najważniejsza w edukacji otwartej jest wolność uczniów, dotycząca decydowania lub współdecydowania oraz odpowiedzialności lub współodpowiedzialności za własny proces uczenia się i wszelkie podejmowane samodzielnie decyzje. Głównymi cechami koncepcji otwartego uczenia się i nauczania są: samodzielne decydowanie i współdecydowanie przez uczniów (w zakresie treści, środków i metod pracy), wycofanie się nauczyciela (przy jednoczesnym wspieraniu samodzielnej organizacji procesu uczenia się przez uczniów), odkrywcze uczenie się (na podstawie zadań o charakterze problemowym), stosowanie form pracy wspierających samodzielne ponoszenie odpowiedzialności (Benner, 1989, Lohmann, 1992: 167, Gnutzmann, 1993, Wallrabenstein, 1994: 202, Apel, 2002: 221).

Praca projektowa, tak jak każda otwarta forma pracy realizuje w sposób szczególny koncepcję autonomicznego uczenia się wynikającą z nowego postrzegania ról nauczyciela i ucznia. Celem nauczania, uczenia się i wychowania jest autonomiczna jednostka. Procesy dydaktyczne bazują na doświadczeniach ucznia związanych z dotychczasowym uczeniem się, jego życiem, potrzebami, zainteresowaniami, oczekiwaniami itp. W procesie dydaktyczno-wychowawczym uczeń postrzegany jest jako autonomiczna i odpowiedzialna jednostka. Jemu pozostawia się większość decyzji dotyczących tego procesu. Natomiast rolą nauczyciela jest zapewnienie odpowiednich warunków wspomagających procesy uczniowskiej autonomizacji. Na takich lekcjach uczeń ma możliwość aktywnego i świadomego uczestnictwa we własnej autonomizacji, dzięki której może odkrywać na własny użytek właściwości języka obcego i rozwijać własną kompetencję komunikacyjną (Wilczyńska, 2001: 41, 1999: 134).

## Praca projektowa we współczesnej (glotto-)dydaktyce

Podobnie jak pozostałe otwarte formy uczenia się i nauczania praca projektowa omawiana jest w literaturze przede wszystkim z punktu widzenia pedagogiki (Bastian/Gudjons, 1994, Klippert, 1994 omawiający tzw. tygodnie projektowe) lub dydaktyki (Schader, 2000). Ta forma pracy jest niejednokrotnie analizowana w kontekście pracy swobodnej (Klaffke, 1993).

Wiele pozycji w literaturze zawiera praktyczne wskazówki dotyczące organizacji tej formy pracy (Krüger, 1991: 9 n., Kratz, 1995: 30 n., Degen-Kos, 1996: 18 n.). Pozycja Fried-Booth (1986) jest poradnikiem dla studentów kierunków nauczycielskich i nauczycieli języków obcych i z pewnością wzbogaciłaby rozważania na temat pracy projektowej, np. w zakresie faz pracy projektowej. Autorka szereguje np. projekty, od rozumianych jako metody aktywizujące, poprzez małe projekty, po duże projekty wielotygodniowe i rozróżnia takie fazy pracy projektowej, jak: impuls, zdefiniowanie celów, zastosowanie umiejętności językowych, opracowywanie materiałów, aktywności zespołowe, zbieranie informacji, porządkowanie materiałów i prezentacja finałowa. Podobny charakter ma „Introduction to project work” Hutchinsona (1991, 2001).

W przeciwieństwie jednak do pozostałych otwartych form uczenia się i nauczania praca projektowa jest również szeroko analizowana w literaturze glottodydaktycznej, w tym także w zakresie nauczania języka niemieckiego jako obcego (Knobloch, 1993, Wicke, 2002).

Nieprawdą jest, że w Polsce, w okresie międzywojennym nauczyciele nie znali tej formy, „jednak prób jej wprowadzania w życie nie podejmowali. Zbyt obca była psychice ówczesnego społeczeństwa polskiego” (Molak, 1977: 70). Jedyną pozycją z literatury amerykańskiej dotyczącej tego tematu znaną wówczas w Polsce była dysertacja doktorska Stevensona z 1920 roku, z tego też względu, to jego wymieniano często w polskiej literaturze pedagogicznej jako twórcę pracy projektowej. Później forma ta omawiana była

tylko marginalnie w akademickich podręcznikach dydaktyki ogólnej Nawroczyńskiego i Sośnickiego. Istniały jednak próby stosowania projektów w szkołach. Później praca projektowa pojawiła się w polskiej literaturze pedagogicznej w latach 60. XX wieku za przyczyną Dzierzbickiej i Molaka, jednak były to tylko rozważania czysto teoretyczne.

W związku z reformą edukacji po roku 1989 można było liczyć na przeniknięcie do polskiego systemu szkolnictwa pracy projektowej jako jednej z form wspierających rozwój tzw. umiejętności kluczowych uczniów. Nie sposób wymienić bardzo licznych publikacji na temat pracy projektowej w dydaktyce różnych przedmiotów. Poniżej przywołano jedynie kilka istotnych źródeł. W roku 1999 w ramach programu „Nowa Szkoła” Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli wydał materiały szkoleniowe dla uczestniczących w radach pedagogicznych, które zawierały moduły na temat projektowania i integracji międzyprzedmiotowej. Pojawiło się tam pojęcie projektu (Celarek i in., 1999, Dereń i in., 1999).

W 2000 roku ukazała się praca Szymańskiego na temat historii, teorii i praktyki pracy projektowej. Szymański (2000: 127), powołując się na własną analizę autorskich programów dopuszczonych do roku 2000 do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, stwierdza jednak, że w żadnym z nich nie jest wspomniane pojęcie projektu.

Ten sam rok to także publikacja Chałas (2000) o charakterze pedagogicznym. W 2002 roku ukazała się książka autorstwa Gołębiak, ukazująca możliwości stosowania pracy projektowej w ramach nauki w starszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum (także Królikowski, 2000), dwa lata później sposoby wdrażania pracy projektowej uwzględniały (Mikina/Zajac, 2004).

Skierowane do nauczycieli różnych specjalności prace Dzierzgowskiej (2004), a także na przykład Taraszkiewicz, Hamer, Rau i Ziętkiewicza o charakterze psychologiczno-dydaktycznym rozumieją pracę projektową jako jedną z metod aktywizujących (a nie otwartą formę uczenia się i nauczania). Podobnie postrzegają tę formę pracy np. Brudnik, Moszyńska, Owczarska.

Praca projektowa wydaje się szczególnie znana w nauczaniu języków obcych w Polsce, czego dowodem są liczne publikacje nauczycieli na ten temat (np. Gruszczak, 2003: 57 n., Mezglewska, 2003: 109 n., Szewczykiewicz, 2003: 163 n., Waszczuk 2003: 168 n. i wiele innych) oraz podręczniki i materiały uzupełniające, ukazujące się po roku 1989. Pod koniec XX wieku ukazały się zarówno licencyjne wydania podręczników do nauki języków obcych, jak i polskie opracowania uwzględniające zadania do pracy projektowej (np. do języka niemieckiego „Stufen International”, „Der, die, das”, „DACH-Fenster”, „Fantastisch!”, do języka francuskiego „Déjà-vu”, do języka angielskiego „Brainwaves”, „Exam Connections” czy „Project”).

Tematyka projektów realizowanych w ramach nauczania/ uczenia się języków obcych jest bardzo różnorodna, a w ciągu ostatnich lat rozwinęło się opracowywanie projektów z wykorzystaniem technologii komputerowej (szczególnie Internetu) (Żylińska 2007, np. Rybszleger, 2001: 199 n., projekty eTwinning z języka francuskiego).

## Badania nad pracą projektową

**N**a podstawie analizy fachowej literatury polsko – niemiecko – i anglojęzycznej można stwierdzić, że dotychczas nie prowadzono pogłębionych badań empirycznych nad otwartymi formami uczenia się i nauczania (Hascher/Wehr, 2005: 10, 15). Przyczyna takiego stanu leży w występowaniu podczas badań nad otwartymi formami pracy wielu czynników niepodlegających naukowej kontroli.

Najbardziej znany jest eksperyment pedagogiczny przeprowadzony w latach 1917-1921 w Stanach Zjednoczonych, opisany przez Collinsa i Kilpatricka (Collins, 1923, Szymański, 2000: 34 n.). Celem badania było zbadanie efektywności metody projektów. Badana populacja obejmowała trzy wiejskie szkoły jednoklasowe (jedną eksperymentalną i dwie kontrolne). Jeden z projektów, który został zrealizowany w ramach eksperymentu, dotyczył pedagogiki zdrowia, a konkretnie samodzielnego zbadania

przez uczniów przyczyn tyfusu. Wyniki badań wykazały, że po czterech latach uczniowie w szkole eksperymentalnej uzyskiwali lepsze efekty w nauczaniu niż uczniowie w szkołach kontrolnych. Wynik uchodził wówczas za dowód wyższości metody projektowej nad innymi metodami nauczania. Późniejsza szczegółowa analiza dokumentacji tych badań ukazała jednak, że działania uczniów w szkole eksperymentalnej nie były do końca czystą pracą projektową (Knoll, 1992: 572).

W Niemczech przeprowadzona została w 1980 roku przez Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule ankieta, dotycząca tygodni pracy projektowej w północnoniemieckich szkołach. Badanie poszukiwało odpowiedzi na następujące pytania:

1. Kiedy przeprowadza się w szkole tygodnie projektowe?
2. Jak długo trwają tygodnie projektowe?
3. W których klasach przeprowadza się tygodnie projektowe?

W ankiecie wzięło udział 75 szkół północnoniemieckich. Wynika z niej, że aż 47 z nich przeprowadziło przynajmniej jeden raz tydzień projektowy. W okresie od roku 1972 do 1980 przeprowadzano w każdym roku coraz więcej tygodni projektowych. Praca projektowa trwała najczęściej 1 tydzień (w 29 szkołach), jednak niejednokrotnie realizowano ją w ciągu 1,5 tygodnia lub nawet dwóch, lub też w ciągu jednego lub kilku dni. Tygodnie projektowe obejmowały w większości szkół (16) maksymalnie 3 grupy wiekowe, w 12 szkołach skierowane były do uczniów klas 5-10, w 6 szkołach do uczniów klas 5-13, a w jednej dotyczyły klas 1-10. Coraz częściej tygodnie projektowe przeprowadzane są również w szkołach realnych, niemieckich gimnazjach i szkołach zawodowych (Semmerling, 1994: 47 n.).

Wyjątek stanowią badania Hascher i Wehr (2005) dotyczące otwartych form pracy oraz nauczania frontального. Badana populacja objęła 23 nauczycieli geografii (5 kobiet i 18 mężczyzn) na poziomie Sekundarstufe I (odpowiadającym polskiemu gimnazjum). Przeprowadzono 23 częściowo standaryzowane wywiady (trwające od 30-60 minut) na temat

otwartych form pracy oraz ankietę dotyczącą nauczania frontального, pracy według planu tygodniowego, pracy w formie przystanków uczenia się, pracy projektowej oraz tzw. puzzli grupowych<sup>1</sup>. Do niniejszego artykułu wybrano tylko wyniki dotyczące pracy projektowej.

Tylko 4 nauczycieli znało pracę projektową (spośród 19 badanych, którzy udzielili odpowiedzi na ten temat). Z wywiadów wynika, że pomimo niewystarczającej znajomości otwartych form pracy 6 nauczycieli było jednak przekonanych, że pracę projektową stosowało. Także ankiety wykazały, że praca projektowa jest stosowana raczej rzadko. Analizując oddziaływanie poszczególnych form pracy na uczniów, nauczyciele najwyżej ocenili motywację uczniów w pracy projektowej (prawie na 4,5 pkt) w porównaniu do innych otwartych form pracy. Podobnie oceniono samopoczucie uczniów, atmosferę pracy oraz kształcenie postaw. Pracę projektową umieszczono także zdecydowanie na pierwszym miejscu w zakresie społecznego uczenia się (powyżej 4,5). Podobne dane uzyskano odnośnie wpływu form pracy na osiągnięcia uczniów w zakresie sprawności i umiejętności. Największy pozytywny wpływ odnotowano dla pracy projektowej (powyżej 4,5). Praca projektowa wpływa zdaniem ankietowanych pozytywnie na pamięć długotrwałą (prawie 4,5). Wszystkie badane formy oddziałują silniej na uczniów zdolnych niż na słabszych. Jako formę najbardziej minimalizującą problemy z dyscypliną określono nauczanie frontalne (powyżej 4), pracę projektową oceniono nieco powyżej 2,5.

Problemem w pracy projektowej może być brak odpowiednich materiałów nauczania. Wszystkie badane formy wymagają nakładu pracy ze strony nauczyciela, przy czym jest on w pracy projektowej wysoki. W pracy projektowej konflikty pomiędzy uczniami stanowią większą trudność (prawie 3) niż w innych otwartych formach.

Wyniki uzyskane w zakresie pozytywnych oddziaływań i trudności związanych ze stosowaniem określonych form pracy porównano oraz przeliczono na wartości procentowe. Okazało się, że we wszystkich badanych formach ich pozytywne oddziaływanie leży około 20% powyżej związanych z nimi trudności. Wszystkie ocenione zostały zatem raczej pozytywnie. Najmniej skuteczne jest w świetle powyższych badań nauczanie frontalne. Otwarte formy ocenione zostały jako skuteczne, aczkolwiek związane również z pewnymi trudnościami. Najbardziej skuteczną okazała się praca projektowa (prawie w 100%) (Hascher/Wehr, 2005).

## Wnioski z badań własnych nad pracą projektową

**W** latach 2002-2005 przeprowadzono w Katolickim Gimnazjum w Radomiu badania dotyczące otwartych form uczenia się i nauczania (w tym pracy projektowej). W każdym roku badań praca projektowa zrealizowana została 2-3 razy. Stanowiła zawsze podsumowanie rozdziału i trwała 2 godziny lekcyjne. Poniżej zebrano wnioski istotne dla rozważań nad pracą projektową w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

W wyniku badań okazało się, że relacja uczniów do pracy projektowej zmienia się wraz z upływem czasu. Na pierwszym etapie traktują tę formę uczenia się przede wszystkim jako możliwość rozwijania kompetencji leksykalnej. Potem zauważają także rozwój umiejętności kluczowych. Warunkiem udanej pracy projektowej jest dobra współpraca w niezbyt licznych zespołach. Uczniowie potrzebują czasu, by nauczyć się korzystać z danej im swobody. Trudności z dyscypliną ustępują z czasem. Praca projektowa związana jest początkowo z dużym zaangażowaniem emocjonalnym u niektórych uczniów. Potem zachowują oni większy dystans do realizowanych zadań, co umożliwi lepszą

koncentrację i poprawia współpracę w poszczególnych zespołach. Samodzielność uczniów podczas pracy projektowej nie wyklucza zmiany przynależności do zespołu, zmiany formy realizacji projektu ani tematu w trakcie trwania pracy. Uczniowie z tego prawa często korzystają. Sporządzanie pisemnego planu pracy projektowej jest dla uczniów raczej przeszkodą niż pomocą. Najlepiej układa się współpraca w tych zespołach, w których wszystkim członkom przydziela się małe zadania prowadzące do wspólnego celu. Uczniowie chętnie korzystają z własnych materiałów gromadzonych przed lekcją, jednak umiejętność ich wcześniejszego przygotowywania nabywają z czasem. Niektórzy uczniowie chętnie pracują również poza klasopracownią (czy szkołą) w celu zdobywania materiałów i informacji potrzebnych do realizacji projektów. Prezentacja wyników pracy projektowej przebiega zwykle z dużym zaangażowaniem ze strony uczniów i nauczyciela. Z czasem uczniowie koncentrują się coraz bardziej na jakości językowej. Wraz z rozwojem kompetencji komunikacyjnej w języku obcym postępuje rozwój samodzielności i odpowiedzialności uczniów w ramach tej formy pracy.

## Podsumowanie

**N**adrzędnym celem wszelkich działań na lekcji języka obcego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów. W tym celu można zastosować np. otwarte formy pracy, w tym pracę projektową. Wprowadzenie form pracy o charakterze otwartym umożliwia równoległe rozwijanie autonomii poszczególnych uczniów, a także ich umiejętności kluczowych. Cele ustawodawcze obligujące uczniów do realizacji projektów są zatem słuszne. Czy jednak cel uświęca środki? Czy uczynienie tego – co wolne, otwarte, bazujące na dobrowolnym współdziałaniu uczniów i nauczyciela – tym – co zwi się obowiązkiem – przyniesie spodziewane korzyści?

1. Puzzle grupowe są formą pracy na lekcji polegającą na rozwiązywaniu w danym czasie równoległe różnych zadań przez kilka zespołów. W momencie, gdy uczestnicy poszczególnych zespołów staną się „ekspertami” w opracowywanym samodzielnie zakresie, następuje rotacja członków, tak by w każdym nowo utworzonym zespole znajdowali się przedstawiciele wszystkich zespołów uprzednich (Hascher, 2006, źródło niepublikowane). W polskiej literaturze przedmiotu pojęcie to nie występuje.

## Bibliografia

- Apel H.J. (2002), *Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen – Planungstheorien*. [w:] Apel H. J., Sacher W. (red.), Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, s. 211-253.
- Bastian J., Gudjons H. (red.), (1994), *Das Projektbuch*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Bausch K.-R. (1993), *Zur Frage der Tauglichkeit von „Steuerung“ und „Offenheit“ für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich „Lehren und Lernen von Fremdsprachen“*. [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (red.), *Fremdsprachenlehr – und Lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, s. 7-18.
- Bausch K.-R., Christ H., Hüllen W., Krumm H.-J. (red.), (1982), *Das Postulat der Lernerzenrietheit. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum.
- Benner D. (1989), *Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule*. [w:] Die Grundschulzeitschrift, nr 27.
- Betz H.-J. (1995), *Spielerisch agieren, imaginieren und kommunizieren – ein Weg zu mehr Ganzheitlichkeit im Englischunterricht*. [w:] Timm J.-P. (red.), *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1995.
- Chalas K. (2000), *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Warszawa: Nowa Era.
- Celarek B. (1999), *Jaki jest kontekst społeczny edukacji?* [w:] Celarek B., Dąbrowski M., Jankowski, B., Obidniak, D., Żmijki, J. (red.), *Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Projektowanie. Warszawa: Wydawnictwo CODN, s. 17-20.
- Collinns E. (1923), *An Experiment with a Project Curriculum. With an Introduction by W.H. Kilpatrick*. New York: Macmillan Company.
- Degen-Kos V. (1996), *Checkliste für die Organisation und Planung von Projekten*, [w:] Scharein, nr 6, 18-23.
- Dereń A., Grondas M., Sielatycki M., Społowicz G., Wasiak-Kowalska E., (1999), *Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Dethlefs B. Ch. (1998), *Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe*, [w:] Pädagogik, 7-8/ 1998, s. 17-22.
- Dewey J. (1913), *Szkoła i dziecko*, Warszawa: E. Wende i S-ka.
- Dewey J. (1967), *Wybór pism pedagogicznych*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dzierzgoska, I. (2004), *Jak uczyć metodami aktywnymi?*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Fried-Booth, D. L. (1986), *Project work*, Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Gnutzmann C. (1993), *Steuerung und Offenheit im Fremdsprachenunterricht: zwei Kehrseiten derselben Medaille?* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H. J. (red.), *Fremdsprachenlehr – und Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Offenheit*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, s. 81-88.
- Gołębiak B. D. (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk T. (2003), *Praca nad projektem w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, 1/2003, s. 57-59.
- Hänsel D. (1997), *Projektmethode und Projektunterricht*. [w:] Hänsel D. (red.), Beltz, Weinheim, Basel: Handbuch – Projektunterricht. s. 54-92.
- Hascher T., Wehr S. (2005), *Offener Geografie-Unterricht. Wirkungen und Probleme aus der Sicht von Lehrpersonen. Projektbericht*. Universität Bern, Bern.
- Hutchinson, T. (2001), *Introduction to project work*, Oxford: Oxford University Press.
- Jank W., Meyer H. (1994), *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M: Cornelsen.
- Karpeta-Peć, B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny ... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna,
- Klaffke T. (1993), *„Sag dem Kind nichts, was es nicht selbst finden kann ...“ Über die Notwendigkeit, freie Arbeit und Projektunterricht zu verbinden*, [w:] Pädagogik, 10/ 1993, s. 25-29.
- Klippert H. (1994), *Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien*, Beltz, Weinheim, Basel.
- Knobloch J. (1993), *Anregungen für einen projektorientierten Unterricht*. [w:] Hölscher P., Rabitsch E. (red.), *Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/M.: Cornelsen, s. 49-61.
- Knoll M. (1992), *Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das „Typhusprojekt“*, [w:] *Neue Sammlung*, 4/1992, 571-587.
- Kratz H. (1995), *Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe*, [w:] Pädagogik, 7-8/1995, s. 30-34.
- Królikowski J. (2000), *Projekt edukacyjny*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Krumm H.-J. (1993), *Fremdsprachenlehren und – lernen zwischen Fremd – und Selbststeuerung*, [w:] Bausch K. R., Christ H., Krumm H. J. (red.): *Fremdsprachenlehr – und Lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, s. 99-109.
- Krüger A. (1991), *Künstlerische Projektarbeit und Öffnung von Schule*, [w:] Pädagogik, 4/1991, s. 9-12.
- Lohmann Ch. (1992), *Den Unterricht öffnen. Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts*, [w:] *Die deutsche Schule*, 2/1992, 167-177.
- Löffler R., Schweitzer K. (1988), *„Brainlinks“: Bausteine für einen ganzheitlichen Englischunterricht*, Beltz, Weinheim und Basel.

- Löffler R. (1989), *Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen*, [w:] Bach G., Timm J.-P. (red.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Francke, Tübingen.
- Melosik Z. (2003), *Pedagogika pragmatyzmu*. [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa s. 324-334.
- Mezglewska B. (2003), *Projekt na lekcji języka niemieckiego*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, 1/2003, s. 109-112.
- Mikina, A., Zając, B.(2004), *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków: Impuls.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa: PWN.
- Molak A. (1977), *Metoda projektów*. [w:] Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, Warszawa: WSiP.
- Projektgruppe Praktisches Lernen (red.) (1998), *Bewegte Praxis: Praktisches Lernen und Schulreform*, Beltz, Weinheim und Basel 1998.
- Rybszleger P. (2001), *Projekty internetowe w szkole*. [w:] Prokop I. (red.), *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 199-203.
- Schader B. (2000), *Lernprojekt in Klasse 11*, [w:] *Pädagogik*, 3/2000, s. 15-18.
- Schlemminger G. (1997), *Ganzheitliche Methoden: ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht*, [w:] Meißner F. J. (red.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht – Wege zur authentischer Kommunikation*. Narr, Tübingen, s. 235-251.
- Semmerling R. (1994), *Projektwochen – alternatives Lernen in der Regelschule*, [w:] Bastian J., Gudjons H. (red.), *Das Projektbuch*. Bergmann und Helbig, Hamburg, s. 44-61.
- Szewczykiewicz M. (2003), *Metoda projektu jako jedna z technik nauczania i sposób realizacji ścieżek edukacyjnych*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, 6/2003, s. 163-168.
- Szymański M. S. (2000), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Timm J.-P. (red.) (1995), *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- van Dick L. (1991), *Freie Arbeit – offener Unterricht – Projektunterricht – Handlicher Unterricht – Praktisches Lernen: Versuch einer Synopse*, [w:] *Pädagogik*, 6/1991, s. 31-34.
- Wallrabenstein W. (1994), *Offener Unterricht*. [w:] Kohls E. (red.), *Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule*, Agentur Dieck, Heinsberg, s. 200-207.
- Waszczuk M. (2003), *Praca metodą projektu*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, 6/2003, s. 168-173.
- Wicke R.E. (2002): *Fenster im Fenster – Eine Stadt erzählt. Fotos als Auslöser für einen fantasievollen und kreativen Deutschunterricht*, [w:] *Fremdsprache Deutsch*, nr 26, s. 28-33.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być uczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (2001), *Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomicznym w dydaktyce obcojęzycznej*, [w:] Prokop I. (red.), *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 35-46.
- Żylińska, M.(2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

**Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE)** oferuje nauczycielom wiele możliwości wspierania projektów edukacyjnych.

**Uczenie się przez całe życie** [<http://llp.org.pl/>]

Program Unii Europejskiej, w skład którego wchodzi programy Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig. Jego celem jest rozwój różnych form uczenia się przez poprzecanie wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących.

**Młodzież w działaniu** [<http://mwd.org.pl/>]

Program adresowany do młodzieży w wieku 13-30 lat oraz pracowników młodzieżowych. Wspiera edukację pozaformalną.

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

Program adresowany do osób i instytucji zaangażowanych w edukację na wszystkich etapach edukacji. Uczniowie, nauczyciele i całe placówki oświatowe mają możliwość współpracować z partnerami z innych krajów uczestniczących w programie.

**SALTO EECA** [<http://www.salto-youth.net/rc/eeca/>]

Centrum Współpracy z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu – promocja edukacji pozaformalnej i programu „Młodzież w działaniu” w krajach Europy Wschodniej i Kaukazu.

# Międzynarodowa przestrzeń w nauczaniu języków obcych - asystentura językowa, projekt eTwinning

Ewa Dobija<sup>1</sup>

Artykuł przedstawia nowoczesne sposoby nauczania języków obcych z wykorzystaniem programów edukacyjnych UE jakimi są asystentura Comeniusa i projekt eTwinning. Poprzez opis działań, wskazówki i refleksje zachęcają one nauczycieli do podjęcia wysiłku i wprowadzenia tego typu przedsięwzięć w swojej szkole. Nasi uczniowie czekają na twórcze i intrygujące zajęcia, a takie zapewni im zagraniczny asystent i program eTwinning.

## Technologie informacyjno-komunikacyjne a nauczanie języków obcych

W szerokiej ofercie przedmiotów szkolnych dziedziną, która przeobraża się w ostatnich latach bardzo dynamicznie jest nauczanie języków obcych. Źródłem tego jest ekspansywny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, który dzisiaj, jak nigdy dotąd, ułatwia komunikowanie się w różnych językach. Sprzyja on wprowadzaniu motywujących do działania nowoczesnych metod i technik nauczania, które nadają lekcjom językowym bardziej atrakcyjny wymiar.

Przykładem może być moja szkoła podstawowa, w której pracuję jako nauczyciel języka niemieckiego od dwudziestu lat. Jakie ma się skojarzenia, gdy słyszy się o 20-letnim stażu pracy w szkole? Może jest to rutyna, monotonia, a może zniechęcenie spowodowane przesytem narastających problemów wychowawczych?

Jeśli nie potraktujemy naszej pracy z pasją, jako przygody z językiem i wielkiej możliwości kształtowania przyszłych losów młodych ludzi, zaprzepaścimy szansę współtworzenia nowoczesnej szkoły. Ogromny przeskok, jaki nastąpił w nauczaniu języków obcych, ma swoje podłoże w nowych warunkach nauczania. Powstały one dzięki wspomnianemu wyżej rozwojowi technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także dzięki przemianom społeczno-politycznym, które miały miejsce po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej.

## Polskie szkoły i unijne programy edukacyjne

Z chwilą wejścia Polski do UE polskim szkołom zostały udostępnione unijne programy edukacyjne. Programy te wspierające współpracę szkół w Europie, wymianę doświadczeń i szkolenia kadry nauczycieli stanowią bardzo silny bodziec do unowocześnienia lekcji językowych. Od 2007 roku realizowany jest program europejski **Life Long Learning** – „Uczenie się przez całe życie”

prowadzony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Program ten wspiera mobilność, aktywne obywatelstwo europejskie i dialog międzykulturowy, a także promuje naukę języków obcych i integrację europejską. Hasło przewodnie tego programu odzwierciedla ducha naszych czasów, czyli konieczność ciągłego rozwijania swoich umiejętności i poszerzania wiedzy. Szczególnie jest to ważne, gdy pracuje się z dziećmi i młodzieżą. Aby mieć właściwy kontakt, wpływ na postawy i motywacje młodych ludzi, **trzeba rozumieć i mieć rozeznanie, w jakim świecie, według jakiej hierarchii wartości dorasta dzisiaj nowe pokolenie.**

20 lat pracy w szkole skłania do refleksji i bilansu tego, czego się dokonało. Myślę, że wypada on pozytywnie, gdyż ciągle czuję sens swojej pracy i dokładam starań, aby dotrzymać kroku przemianom, aby móc – jak to zazwyczaj mówię moim uczniom – utrzymać przyzwoity poziom tego, co się robi i czemu się poświęca. Potwierdzeniem tego są ostatnie lata mojej pracy dydaktycznej, które wspólnie z uczniami poświęciłam na realizację dwóch ważnych i nowatorskich przedsięwzięć, które całkiem zmieniły wymiar

1. Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Pszczynie.

nauczania języka obcego w naszej szkole. Była to półroczna asystentura językowa z udziałem asystenta z Poczdamu i dwuletni projekt eTwinning realizowany ze szkołą w Cottbus.

## Asystentura językowa w Szkole Podstawowej nr 2 w ramach programu Comenius

Lekcje językowe z *native speakerem* to naprawdę duża gratka dla każdego, kto uczy się języka obcego. Można wtedy zweryfikować swój poziom umiejętności językowych, zdobyć szerszą wiedzę o rzeczywistości, poznać ciekawostki dnia codziennego, a co najważniejsze, sprawdzić, czy faktycznie potrafimy się komunikować. Informacja o możliwości prowadzenia lekcji przez asystenta z Niemiec została przyjęta przez uczniów z dużym zaciekawieniem i emocjami. Uczniowie byli ciekawi, jak sobie poradzą, jak będzie przebiegać lekcja, jaki będzie styl pracy. Przed rozpoczęciem zajęć celowo nie uchylałam rąbka tajemnicy o tym, że asystent włada w pewnym zakresie językiem polskim. To miało sprawić, że uczniowie czuli się zobligowani do komunikowania wyłącznie w języku niemieckim. Oczywiście w toku zajęć nie było już możliwe utrzymanie tego faktu w tajemnicy i ku zdziwieniu uczniów okazało się, że mogą rozmawiać z panią Wiebke Pahl również po polsku.



Asystentura językowa z udziałem asystenta z Poczdamu - pani Wiebke Pahl

Osiągnęłam w ten sposób dwa cele – element zaskoczenia dodał lekcjom jeszcze większej dawki emocji, a jednocześnie uczniowie przekonali się, że „dla chcącego nic trudnego”, czego przykładem była pani Wiebke ze swoją znajomością dwóch języków obcych, tj. języka polskiego i angielskiego. **Cykl lekcji prowadzonych w ramach asystentury ujęłam pod nazwą „Bliżej Europy”**. Obejmował on trzy klasy z wiodącym językiem niemieckim i trzy klasy z fakultetem języka niemieckiego. Celem zajęć było:

1. zapoznanie asystenta z tematyką i metodami nauczania języka niemieckiego w polskiej szkole podstawowej
2. prowadzenie lekcji w klasach niemieckojęzycznych 3 – 6
3. hospitacja zajęć w klasach 3 – 6
4. prowadzenie zajęć z krajoznawstwa, podczas których prezentowane były ciekawostki kulturoznawcze Niemiec
5. przełamywanie barier językowych oraz schematycznych wyobrażeń o Polsce i Niemczech.

Asystentura została uroczystie rozpoczęta na ogólnoszkolnej imprezie, podczas której wszyscy uczniowie klas niemieckojęzycznych poznali bliżej naszego gościa. Przywitanie to miało miejsce w Halloween, czyli 31 października. Podczas spotkania przedstawiliśmy naszą szkołę, uczniowie opowiedzieli o sobie, pokazali scenkę o Halloween i przeprowadzili wywiady. Dzięki tej części uroczystości dowiedzieliśmy się, że pani Pahl pochodzi z Hamburga, gra na pianinie i lubi zwierzęta. Tematyka zajęć prowadzonych przez asystenta dopasowana była do poziomu nauczania w szkole podstawowej. Były lekcje o jesieni, adwencie, zimie, sportach zimowych, karnawale oraz zajęcia z krajoznawstwa. Uczniowie przynosili ozdoby świąteczne, oglądali kartki pocztowe, plakaty, opisywali niemieckie zabytki, brali udział w licznych zabawach dydaktycznych, a na lekcje o karnawale przebierali się w postaci z bajek. Gdy półroczna asystentura dobiegła końca zorganizowaliśmy uroczyste pożegnanie, w którym

wzięli udział uczniowie, dyrekcja szkoły i grono pedagogiczne. Podczas spotkania przedstawiona została prezentacja multimedialna podsumowująca naszą współpracę z panią Wiebke, uczniowie przygotowali skecz o lekcjach z asystentem, podzielili się wiedzą zdobytą na lekcjach i opowiedzieli o najpiękniejszych miejscach w Niemczech. Pani Pahl w niecodzienny sposób podsumowała swój pobyt w naszej szkole, opowiadając „Bajkę o asystenturze”, w której w humorystyczny sposób przedstawiła swoje refleksje i wrażenia z pobytu w naszej szkole.

Przedsięwzięcie jakim jest asystentura językowa wymaga dużego zaangażowania i dodatkowej pracy. Trzeba wspólnie z asystentem omówić tematykę zajęć, zapoznać z poziomem językowym uczniów, tak aby lekcje były dostosowane do ich możliwości i równocześnie włączyć całość w program nauczania danej klasy. Ponadto ważna jest opieka nad asystentem podczas jego pobytu w szkole, zapoznanie z innymi nauczycielami, udostępnienie warsztatu pracy oraz dbałość o wiele innych technicznych szczegółów. Nasz gość powinien odczuwać serdeczne nastawienie, zaangażowanie i zainteresowanie jego pracą.

**Podsumowując, z mojej strony mogę tylko i wyłącznie zachęcać do tego typu przedsięwzięć.** Cały wysiłek włożony w to działanie zwrócił się w pełni. Przede wszystkim, zauważało się nie tylko na lekcjach, ale i w całej szkole międzynarodową przestrzeń – w końcu mieliśmy gościa z zagranicy. Obecność pani Pahl wzbudzała ciekawość, uczniowie mieli możliwość bezpośredniej rozmowy w języku obcym również poza lekcją, cieszyli się na spotkania z asystentem, bo zajęcia miały inne treści niż te przewidziane w podręczniku, znacznie wzrosło zainteresowanie uczniów językiem niemieckim.

Korzyści językowe i poznawcze były obopólne. Uczniowie coraz lepiej komunikowali się w języku niemieckim, wzbogacili słownictwo i zdobyli wiedzę kulturoznawczą o Niemczech, asystent poznał metody nauczania stosowane w polskiej szkole, pracę szkoły na co dzień, ponadto udoskonalił swoją znajomość języka polskiego. Wymieniając zalety, nie mogę pominąć też takiego aspektu osobistego,



jakim jest mój ciągły kontakt z panią Pahl, której spodobała się nasza szkoła i miasto Pszczyna. Nasze wspólne spotkania zaowocowały przyjaźnią, która trwa do tej pory.

## Projekt eTwinning

**D**rugim działaniem, które zrealizowałam wspólnie z klasą językową, był międzynarodowy projekt eTwinning „**Życie jest jak książka. Kto nie podróżuje i nie zawiera przyjaźni, widzi tylko stronę tytułową**”.

Naszą szkołą partnerską była szkoła podstawowa „Regenbogen-Grundschule” w Cottbus. Projekt trwał 2 lata i był prawdziwą przygodą dla mnie i moich uczniów. 1 rok projektu miał na celu wzajemne zapoznanie się. Uczniowie wymieniali tradycyjne listy, maile i wykonywali prace plastyczne, w których przedstawiali rodzinę, zainteresowania, marzenia, szkołę i świąteczne zwyczaje. W II roku definiowali pojęcie „kultura”, prezentowali najciekawszy zabytek rodzinnego miasta i najpiękniejsze miasto w regionie. W trakcie realizacji całego projektu uczniowie wymieniali i porównywali informacje, reklamowali szkołę, miasto rodzinne, pogłębiali znajomość języków obcych, a także doskonalili umiejętność stosowania technologii informacyjnych. Założeniem projektu było, aby jak najbardziej zaktywizować uczniów do pracy, stąd zadania miały charakter praktyczny. Wykorzystałam zabawowe formy współpracy - konkursy, gry, test z lukami, projekty plastyczne, quiz ze zdjęciami rozwijający wyobraźnię. Uczniowie brali udział w dwóch wycieczkach, podczas których wykonywali zdjęcia i kręcili film. Korzystając z faktu, że pracowałam z klasą językową, gdzie wiodącym językiem był niemiecki, a dodatkowym angielski, wprowadziłam do projektu oba języki. Ponadto obejmował on takie dziedziny jak geografia, historia, sztuka i informatyka. Etapy projektu zostały opracowane z koordynatorem z Niemiec, panią Maikę Bagola i po zatwierdzeniu przez Narodowe Biuro Akcji eTwinning w Warszawie rozpoczęłyśmy jego realizację. Udostępniono nam platformę TwinSpace, czyli przestrzeń w sieci, gdzie uczestnicy spotykali się, współpracowali i dzielili efektami pracy.



Final projektu e-Twinning

Wielowątkowy charakter projektu może stanowić bazę dla kilku krótszych projektów. Chciałabym poprzez jego prezentację zachęcić innych nauczycieli do pracy z programem eTwinning.

## Prace uczniów w I roku projektu

1. Założenieteczki „Współpraca międzynarodowa - Cottbus”, w której zbierane są na bieżąco wszystkie wypracowane i otrzymane materiały.
2. Listy prezentacyjne.
3. Kartki świąteczne: życzenia w języku niemieckim, lista życzeń z prezentami w języku angielskim.
4. Lektura listów z Niemiec na lekcjach.
5. E-maile o rodzinie, marzeniach, zainteresowaniach.
6. Praca plastyczna w programie Paint

„Święta Bożego Narodzenia w moim domu” z opisem w j. niemieckim - konkurs z nagrodami. Przesłane przez Internet prace uczniów z Niemiec ocenia zespół polskich nauczycieli, prace polskich uczniów oceniają nauczyciele z Niemiec. Zwycięzcy konkursu otrzymują nagrody rzeczowe przesłane pocztą.

7. FORUM – rozwinięcie na forum platformy TwinSpace wątku „Co wiesz o Cottbus?”.
8. „Imprezy szkolne wspierające naukę języków obcych i promujące treści europejskie” - prezentacja na platformie TwinSpace zdjęć z imprez o Unii Europejskiej i przedsięwzięć językowych. Zadanie polega na opisaniu przesłanych zdjęć przez szkoły partnerskie (opisy w języku niemieckim i angielskim). Rozwiązujemy zagadkę: Jakie szkolne imprezy przedstawiają zdjęcia? (obustronna weryfikacja opisów)
9. Sprawozdanie z imprez szkolnych szkoły partnerskiej (lista imprez z opisem).

10. Gazetka ścienna o szkole partnerskiej w Cottbus z podsumowaniem działań 1. roku projektu (koniec roku szkolnego).

## Prace uczniów w II roku projektu

1. Definicja: Co oznacza pojęcie KULTURA? Uczniowie definiują pojęcie, plastyczna wizualizacja na gazetce szkolnej.

2. Wycieczka „Najpiękniejszy zabytek naszego rodzinnego miasta”.

Uczniowie zwiedzają najpiękniejszy zabytek Pszczyny, wykonują zdjęcia, prezentują zdjęcia z wycieczki na platformie TwinSpace.

**Zabawa 1:** partnerska szkoła ustala kolejność zdjęć i tworzy tekst opisujący wycieczkę

**Zabawa 2:** partnerska szkoła rozwiązuje zagadkę: Jak nazywa się zabytek?

3. Konkurs internetowy „Co wiesz o Pszczynie / Cottbus”?

Szkoły partnerskie opracowują test z lukami, z informacjami o rodzinnym mieście (10 zdań) i przesyłają go przez Internet, po wykonaniu zadania test odsyłany jest do sprawdzenia. Zwycięża szkoła, która zamieściła więcej prawidłowych informacji.

4. Konkurs krajoznawczy o Cottbus. Uczestnicy projektu biorą udział w Szkolnym Konkursie o Cottbus – ciekawostki, zabytki, historia, kultura.

5. PowerPoint-BILD „Die schönste Osterkarte”. Uczniowie projektują wielkanocne kartki.

6. Wycieczka „Najpiękniejsze miasto w regionie”. Uczniowie zwiedzają wybrane miasto, kręcą film video, prezentują film na TwinSpace.

**Zabawa 1:** partnerska szkoła tworzy na podstawie filmu krótki tekst o zabytkach miasta

**Zabawa 2:** partnerska szkoła rozwiązuje zagadkę: Jak nazywa się to miasto?

7. Plakat / Collage z podpisami wszystkich uczestników projektu. Uczniowie projektują i wykonują plakat nawiązujący tematycznie do projektu, zamieszczają na nim swoje podpisy i wysyłają jako pamiątkę do szkoły partnerskiej.

8. Nowoczesne media – nasz projekt eTwinning 2007-2009.

Prezentacja projektu w lokalnym środowisku „**Edukacja europejska w SP nr 2 - Nowoczesne media w polskiej szkole - Nasz projekt eTwinning 2007-2009**”. Tradycje współpracy międzynarodowej w SP2, prezentacja multimedialna ilustrująca projekt i wypracowane produkty, wręczenie pamiątkowych certyfikatów.

## Refleksje o projekcie

Pierwszy kontakt z panią Maike Bagola z Regenbogen-Grundschule nawiązałam rok wcześniej podczas próby przeprowadzenia projektu w ramach programu Comenius. Jednak wtedy nie wszyscy partnerzy dostali akceptację swojego kraju i ostatecznie realizacja tego projektu nie doszła do skutku. Kontakt ze szkołą w Niemczech był jednak nadal pielęgnowany i w pewnym momencie zrodził się pomysł wspólnej pracy w ramach programu eTwinning. Do tej pory moje umiejętności obsługi komputera były dość nikłe. Perspektywa współpracy przez Internet była bodźcem, który spowodował, że zdecydowałam się na udział w moim pierwszym kursie on-line „Jak uczestniczyć w Programie eTwinning?” zorganizowanym przez Narodowe Biuro Kontaktowe w Warszawie i prowadzonym przez wspaniałego trenera p. Łukasza Kluszczyka. Na kursie poznałam m. in. narzędzia do komunikacji i tworzenia materiałów elektronicznych oraz zasady korzystania z platformy TwinSpace. Zdobyte umiejętności okazały się niezbędne do dokumentowania naszych działań.

**Podsumowując 2-letni projekt znajduję same korzyści.**

Bardzo wartościowe dla mnie jest:

– Umożliwienie uczniom naszej szkoły udziału w takim przedsięwzięciu. Uzyskali inne spojrzenie na sposób kształcenia się i zdobywanie wiedzy o ludziach i świecie.

– Określenie przestrzeni pracy dydaktycznej dzięki zastosowanym technologiom. Uczniowie bardzo często korzystali z Internetowego Centrum Informacji Multimedialnej (poczta elektroniczna, forum, laptop).

– Wzrost kompetencji językowych, interkulturowych i technicznych.

– Uświadomienie uczniom lokalnych zasobów kultury. Uczniowie wykonali unikatowe zdjęcia w Muzeum Zamkowym w Pszczynie.

– Poczucie integracji europejskiej.

– Bezpośrednie spotkanie z koordynatorem p. Bagola podczas seminarium w Halle.

Dzięki temu mogliśmy się poznać osobiście, porozmawiać o projekcie i naszych szkołach. Także uczniowie mieli możliwość indywidualnej oceny przedsięwzięcia, udzielając na zakończenie odpowiedzi na pytania: Jak udział w projekcie wpłynął na moje życie? Czego dowiedziałem/am się o ludziach i kraju szkoły partnerskiej? Co mnie zaskoczyło? Co mnie rozbawiło? Czy chciałbym/chciałabym jeszcze raz uczestniczyć w takim projekcie i dlaczego? Duże znaczenie podczas realizacji projektu ma jakość pracy szkoły partnerskiej, wzajemne dotrzymywanie terminów, wysoki poziom zaangażowania koordynatorów i uczestników. Starałam się doceniać każdy wysiłek ucznia, dlatego na bieżąco monitorowałam ich prace. Nie należy zrażać się, jeśli jakiś etap nie przebiega zgodnie z terminem. Niekiedy w wyniku nieprzewidzianych okoliczności zdarzają się przesunięcia w czasie, na przykład w wyniku zmiany szkoły zmienia się skład uczestników i wtedy trzeba dość szybko reagować i szukać nowego partnera dla uczniów. Zdarza się też, że w szkole, z którą się współpracuje przeprowadza się reformę strukturalną bądź remont (jak to było w moim przypadku) i wtedy zachodzi konieczność przekształcenia projektu podczas jego realizacji, gdyż niektóre działania stają się po prostu niewykonalne. Gdy nie zadawała nas poziom zadań wykonanych

przez szkołę partnerską można zasugerować, że oczekujemy pracy na wyższym poziomie. Najlepiej na początku od razu jasno poinformować, jak wyobrażamy sobie pracę nad projektem. Celem koordynatora powinno być sfinalizowanie projektu i to w możliwie najlepszej wersji. W przeciwnym razie skutek będzie odwrotny od zamierzonego - zniechęcimy uczniów i nauczycieli do działań na szerszą skalę.

### Podsumowanie międzynarodowych przedsięwzięć w szkole i mediach

Międzynarodowa przestrzeń w nauczaniu języków obcych powinna być odczuwalna w społeczności szkolnej. Dlatego zarówno asystentura językowa, jak i projekt eTwinning zostały uroczystie podsumowane na forum szkoły w obecności dyrektora szkoły, nauczycieli i uczniów. Na finał projektu zostali też zaproszeni rodzice. Nadanie rangi takim wydarzeniom ma duże znaczenie społeczne, wychowawcze i dydaktyczne. Propagujemy w ten sposób w lokalnym środowisku międzynarodową współpracę i reklamujemy szkołę, wyróżniamy uczniów biorących udział w projekcie, prezentując efekty ich pracy nagradzane certyfikatem

oraz nauczamy o międzynarodowych działaniach, przedstawiając zasady współpracy i produkty projektu.

Podsumowanie to moment zatrzymania i przypatrzenia się wspólnej pracy. Z perspektywy czasu, w globalnym ujęciu **uświadamiamy sobie, jaką wartość ma dla nas to działanie.**

Bezpośrednia informacja w środowisku szkolnym powinna być wsparta informacją w mediach. W tym celu można się zwrócić do lokalnej gazety lub zamieścić informację na lokalnym portalu internetowym - w naszym przypadku był to portal „pless.pl”. Jednak najlepszym środkiem przekazu informacji jest własna strona internetowa. Pozwala ona samodzielnie zarządzać treściami i modyfikować szatę graficzną. Utworzona przez nas strona „**projekt-europa.com.pl**” jest najważniejszym produktem naszego projektu. Zawiera rozbudowaną galerię zdjęć, do której często zaglądamy, aby przypomnieć sobie wspólne lekcje z asystentem i uczniów ze szkoły partnerskiej w Cottbus. W pierwotnym założeniu strona miała przedstawiać tylko działania związane z eTwinning. Później jednak poszerzyliśmy jej treść, włączając całą dotychczasową

międzynarodową współpracę i imprezy rozwijające umiejętności językowe. W ten sposób w przestrzeni wirtualnej powstał trwały dokument potwierdzający pro-europejską działalność naszej szkoły. **Międzynarodowa przestrzeń w nauczaniu języków obcych to element nieodzowny w nowoczesnym nauczaniu**, którego cechą jest ciągłe dotrzymywanie kroku zmieniającej się rzeczywistości - jej wymaganiom i potrzebom. Międzynarodowa współpraca jest motorem napędowym do tworzenia szerszej perspektywy w nauczaniu, która wykracza daleko poza „podręcznik, kredę i tablicę”. Dzięki temu uczniowie postrzegają naukę języka jako coś naturalnego, stanowiącego integralną część nowoczesnego wykształcenia, dzięki temu mówią: „W tej szkole coś się dzieje”.

**Ważne i dobre wydarzenia, osiągnięcia motywują i nadają sens temu, co robimy**, inspirują innych, kształtują aktywną postawę. Dzięki temu młode pokolenie otrzymuje drogowskaz, w którą stronę iść w swojej edukacji. Czasami dzięki takim drogowskazom pojawiają się pasje, które wzbogacają całe nasze życie.

## KONKURS

*Zapraszamy do udziału w corocznym konkursie.*

*Konkurs 2011 jest 44 konkursem czasopisma i drugim organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.*

### **W roku 2011 proponujemy dwa tematy konkursu:**

- Mały uczeń jest zdolny językowo! Wspieram, rozwijam i kształtuję jego zdolności.**
- X rocznica Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Moja refleksja o wpływie ESOKJ na nauczanie języka obcego w szkole.**

*Warunki uczestnictwa w konkursie są następujące:*

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych
- praca - przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym)
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 22 000 znaków
- pracę należy podpisać godłem, dołączając zaklejoną kopertę ze swoim imieniem, nazwiskiem, adresem pocztowym i adresem poczty elektronicznej
- prace prosimy przesłać w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną (CD lub dyskietka)

**Termin nadsyłania prac upływa z dniem 15 października 2011 roku**

# Zajęcia metodą projektu w warunkach pozaszkolnych – wskazania dotyczące organizacji oraz efektów pracy uczniów i nauczycieli w projekcie „Agent”

Marek Krawiec<sup>1</sup>

Istotnym wymogiem kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych stały się zajęcia, które prowadzą do integracji międzyprzedmiotowej, rozwijają zdolności językowo-psychoruchowe uczniów, wyzwalają kreatywność wśród nauczających i uczących się oraz zwiększają autonomię całej społeczności szkolnej.

Wymóg taki wydaje się być spełniony na zajęciach prowadzonych metodą projektu. Szczególnie ważne w tym wymiarze są zajęcia realizowane w oparciu o projekt „Agent”, który stanowi główny przedmiot niniejszego opracowania. Prezentowany tutaj artykuł przedstawia poszczególne działania uczniów i nauczycieli w ramach zajęć prowadzonych metodą tego projektu w warunkach pozaszkolnych, podkreśla się również znaczenie tych działań dla ogólnego rozwoju szkoły. Artykuł ten jest swoistą analizą i interpretacją poczyną nauczycieli i uczniów w niecodziennej formie pracy, jaką jest projekt „Agent”.

Organizacja oraz efekty pracy uczniów i nauczycieli we wspomnianym projekcie są omówione poniżej na przykładzie



Projekt „Agent” we Wrocławiu (zadanie w wieży katedralnej) – rok 2007

działań podejmowanych przez młodzież i pedagogów z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Krotoszynie, którzy mieli okazję kilkakrotnie testować tę formę pracy. Projekt ten, będąc wynikiem intensywnych przemyśleń autora na temat procesu kształcenia w warunkach pozaszkolnych, powinien być traktowany jako cykliczne przedsięwzięcie, o czym mogą świadczyć poszczególne edycje imprezy realizowane przez ZSP nr 1 w Krotoszynie w latach 2005 – 2010:

1. edycja: Wrocław (16.05.2005 – 43 uczestników);
2. edycja: Poznań (14.06.2006 – 57 uczestników);
3. edycja: Wrocław (14.09.2007 – 58 uczestników);
4. edycja: Koźmin (17.06.2008 – 39 uczestników);
5. edycja: Toruń (21-22.09.2008 – 35 uczestników);
6. edycja: Krotoszyn (08.04.2009 – 44 uczestników);
7. edycja: Jarocin (02.10.2009 – 32 uczestników);

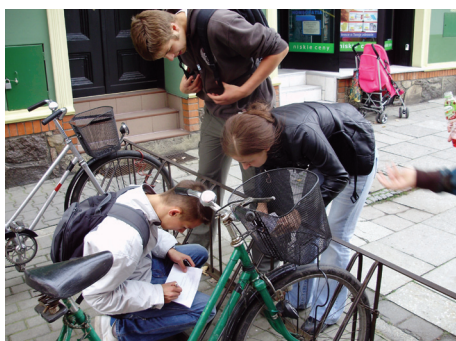


Projekt „Agent” w Toruniu (zadanie w domu towarowym) – rok 2008

8. edycja: Wrocław (08-09.04.2010 – 25 uczestników);
9. edycja: Wrocław (29.10.2010 – 51 uczestników).

Przed szczegółowym omówieniem pracy we wspomnianym projekcie, warto najpierw przedstawić zagadnienie z szerszej perspektywy i dokonać jego ogólnej charakterystyki. W tym celu wskazane jest

1. Dr Marek Krawiec jest asystentem w Instytucie Neofilologii i Komunikacji Społecznej Politechniki Koszalińskiej oraz nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Krotoszynie.



Projekt „Agent” w Jarocinie (zadanie na ulicy Krótkiej) – rok 2009

przywołanie opisu projektu publikowanego już we wcześniejszych publikacjach i wystąpieniach autora. Opis ten stanowi przedmiot kolejnej części niniejszego opracowania.

## Projekt „Agent” – ogólna charakterystyka

Projekt „Agent” jest przykładem pracy uczniów i nauczycieli w warunkach pozaszkolnych. Jest to impreza edukacyjna ze specjalnie przygotowanym przez nauczycieli zestawem zadań i ćwiczeń, które zachęcają młodzież do zdobywania nowych doświadczeń w raczej nieznanym środowisku miejskim oraz do wykorzystywania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Projekt jest ogromnym wyzwaniem dla jego uczestników, którzy w warunkach pozaszkolnych wykonują ćwiczenia językowe, łączą określone fakty i informacje geograficzno-historyczno-kulturowe, bliżej poznają dane miasto i jego charakterystyczne obiekty, a także integrują się podczas zespołowego wykonywania zadań. Jest to forma edukacyjna łącząca naukę z zabawą oraz promująca działania turystyczne i rekreacyjne wśród społeczności szkolnej (Krawiec, 2008; 2011a; 2011b).

Po dokonaniu ogólnej charakterystyki projektu, warto w tym miejscu przedstawić organizację tej formy pracy oraz wyszczególnić działania podejmowane przez nauczycieli przygotowujących takie przedsięwzięcie w danym miejscu. Powyższe zagadnienie stanowi przedmiot omówienia w kolejnej części artykułu.

## Organizacja pracy w projekcie

Organizacja projektu, która jest procesem dość długotrwałym i złożonym, wiąże się z szeregiem działań podejmowanych przez osoby pragnące wdrożyć tę formę pracy w swoim środowisku. Organizacja taka wymaga wzmoczonego nakładu pracy oraz intensywnych przemyśleń przede wszystkim ze strony nauczycieli, którzy chcąc realizować taką imprezę edukacyjną w warunkach pozaszkolnych muszą poświęcić jej przygotowaniu dużo wolnego czasu oraz podjąć stosowne kroki, żeby doprowadzić do efektywnej pracy młodzieży w określonym miejscu.

Największa odpowiedzialność spoczywa na nauczycielu, który przygotowuje trasy i zadania w wybranej miejscowości. Nauczyciel w pierwszej fazie pozyskuje i selekcjonuje istotne informacje na temat danego miejsca z różnych źródeł, takich jak przewodniki turystyczne, encyklopedie, strony internetowe, katalogi oraz broszury. Odwiedza on również wybraną miejscowość, gdzie zazwyczaj spędza 2-3 dni, odbywa pieszą wędrowkę po znanych i mniej znanych zakątkach, zapoznaje się z najważniejszymi i najciekawszymi obiektami oraz dostrzega różne, specyficzne formy (np. smoka i osła w Toruniu, krasnoludki we Wrocławiu oraz figurkę Bamberki w Poznaniu), które następnie uwzględnia przy opracowywaniu tras i zadań dla młodzieży. Zadania, które przygotowuje, tłumaczy następnie przy współudziale innych nauczycieli na język angielski tak, żeby uczniowie zorganizowani w 5-7 osobowych grupach mogli sprawdzić swoją wiedzę i umiejętności w tym języku.

W kolejnej fazie organizacji projektu nauczyciele przygotowują odpowiednie zestawy z wcześniej przetłumaczonymi zadaniami. W trakcie przygotowywania zestawów analizują skrupulatnie trasę przemarszu młodzieży po mieście oraz wprowadzają stosowne zmiany do układu materiału. Takie działania pozwalają im stworzyć zestawy dla kilku grup uczniów oraz zorganizować ich pracę w określonym przedziale czasowym. Warto w tym miejscu podkreślić, że nauczyciele przygotowujący projekt ostrożnie dobierają materiał i dzielą go

na części w taki sposób, żeby uczniowie w danym momencie mogli wykonywać zadania całkowicie odmienne od tych realizowanych przez pozostałe grupy. Tego rodzaju organizacja pozwala każdej z utworzonych drużyn realizować swoją własną partię materiału na określonym etapie projektu, co w rezultacie wyklucza współpracę międzygrupową oraz niepotrzebne oczekiwanie na wykonanie zadań przez innych. Przygotowane przez nauczycieli zestawy zawierają różnego rodzaju pytania, polecenia, quizy oraz krzyżówki, które uczniowie muszą rozwiązać prawidłowo i w jak najszybszym tempie, aby uzyskać miano najlepszych „agentów” i otrzymać nagrodę (zazwyczaj pozycje książkowe oraz bilety wstępu na wybrany przez siebie seans filmowy w kinie). Zestawy zawierają szereg odniesień do danego środowiska miejskiego i akcentują jego elementy geograficzno-historyczno-kulturowe. Zakres odniesień ilustruje poniższa tabela z przykładowymi miejscami, obiektami, osobami i wydarzeniami związanymi z miejscowościami, w których dotychczas odbywał się projekt:

W związku z tym, że „Agent” jest ogromnym jak na warunki szkolne przedsięwzięciem logistycznym, wymaga on zaangażowania większej ilości nauczycieli. Poza tłumaczeniem materiałów i opracowywaniem tras przemarszu uczniów, pedagogzy biorący udział w tym przedsięwzięciu sprawują również opiekę nad uczniami oraz asystują im podczas wykonywania zadań, a niektórzy z nich odnajdują także określone miejsca (kawiarnie i restauracje), w których oczekują grup, prowadzą rozmowy w danym języku według wcześniej podanych wskazówek (co stanowi element przygotowania młodzieży do ustnej matury z języka obcego) oraz odbierają zestawy z rozwiązanymi



Projekt „Agent” we Wrocławiu (zadanie przy Fontannie Szermierza) – rok 2010

zadaniami i przekazują kolejne do wykonania. Realizując projekt „Agent”, nauczyciele intensyfikują również zdolności fizyczne, tak konieczne podczas szybkiego przemieszczania się wraz z młodzieżą z miejsca na miejsce.

Zaprezentowany powyżej opis wskazuje na ogromne znaczenie działań, jakie nauczyciele podejmują na etapie organizacji projektu. Bez tych działań nauczanie za pomocą projektu nie miałyby większego sensu, a praca uczniów byłaby pozbawiona jakichkolwiek ram odniesienia. Warto w tym miejscu przedstawić przebieg takiej pracy na jednym z zestawów przygotowanych specjalnie na potrzeby projektu.

## Przykładowy zestaw zadań

Zestaw zawarty w niniejszym opracowaniu pochodzi z projektu w Toruniu (21-22 września 2009), gdzie młodzież oprócz wykonywania 29 zadań miała okazję dodatkowo rywalizować w Żywym Muzeum Piernika. Wszystkie działania jakie młodzież podejmowała podczas dwudniowego pobytu w mieście Kopernika – przedstawia poniższe zestawienie:

*Miejsce realizacji projektu: Toruń*  
*Czas wykonywania zadań: ok. 4 godzin.*  
*Forma pracy: zespołowa*

*Potrzebne przybory i materiały: długopisy, kredki oraz słowniki polsko-angielski i angielsko-polski*

*Wymagany sprzęt: aparaty fotograficzne w telefonach komórkowych (przynajmniej jeden na grupę)*

*Sposób ewaluacji: podliczenie punktów za poprawne odpowiedzi oraz za kolejność przybycia na metę, ocena wykonania zadań z wykorzystaniem kredek i aparatów fotograficznych, ewaluacja projektu przez uczniów i nauczycieli w formie ustnej (rozmowy) oraz pisemnej (miniankiety)*

*Osoby odpowiedzialne za prawidłowy przebieg projektu: nauczyciele języka angielskiego oraz inni pedagodzy*

Tabela 1. Przykładowe odniesienia geograficzno-historyczno-kulturowe w materiałach poszczególnych edycji projektu.

Edycje Projektu	Miejsca	Obiekty	Osoby	Wydarzenia
Wrocław /maj 2005/	– Jatk – Ostrów Tumski – Plac Solny	– Pomnik ku czci zwierząt rzeźnych – Katedra św. J. Chrzyciciela – Pomnik A. Fredry	– E. Bojanowski – A. i H. Gucwiński – P. Włostowic	– Wratislavia Cantans
Poznań /czerwiec 2006/	– „Poznań Plaza” – Stary Rynek – Park Zamkowy	– Fara – Ratusz – „Koziołki”	– W. Fibak – R. Grobelny – J. Kulczyk	– Międzynarodowe Targi Poznańskie – Festiwal Malta
Wrocław /wrzesień 2007/	– Rynek – Ulica Świdnicka – Plac Uniwersytecki	– Kamienice „Jaś i Małgosia” – „Krasnoludki” – Fontanna z rzeźbą szermierza	– R. Dutkiewicz – J. Miodek – P. Włostowic	– Wratislavia Cantans
Koźmin Wlkp. /czerwiec 2008/	– Rynek – Park – Hala Sportowa	– Ratusz – Kościół p.w. św. Wawrzyńca – XIV-wieczny zamek	– Benedykt z Koźmina – M. Bratborski	– Bieg Mačka
Krotoszyn ZSP 1 /kwiecień 2009/	– Biblioteka – Laboratorium chem. – Boisko Sportowe	– Tabela rekordów sportowych uczniów – Tablice pamiątkowe w budynku A – Gazetki przedmiotowe	– M. Cichowlas – A. Kokot – A. Radojewski	– Projekt „Agent” – Rozgrywki sportowe
Toruń /wrzesień 2009/	– Rynek Staromiejski – Ulica Szeroka – Bulwar Filadelfijski	– Pomnik Mikołaja Kopernika – Ruiny zamku krzyżackiego – Pomnik flisaka – mosiężne żaby	– M. Kopernik – T. Halik – W. Horzyca	– Wypiek pierników – Spektakle /fontanna multimedialna/
Jarocin /październik 2009/	– Rynek – Pasaż „Tobena” – Ulica Wrocławska	– Ratusz – Kościół p.w. św. Marcina – Tablica pamiątkowa przy ul. Gołębiej	– A. Radoliński – K. T. Barwicki – J. Majerowicz	– Jarocin Festiwal
Wrocław /kwiecień 2010/	– Rynek – Wyspa Piasek – Ogród Botaniczny	– Fontanna Niedźwiadek – Kościół NMP na Piasku – Kościół Uniwersytecki	– R. Dutkiewicz – J. Miodek – P. Włostowic	– Wratislavia Cantans
Wrocław /październik 2010/	– Ossolineum – Plac Uniwersytecki – Ulica Więzienna	– Fontanna z rzeźbą szermierza – Kościół św. Marii Magdaleny – Budynek Wydziału Filologicznego	– R. Dutkiewicz – J. Miodek – P. Włostowic	– Wratislavia Cantans

*Dodatkowe atrakcje: seans w Planetarium im. Władysława Dziewulskiego, wieczorny spektakl światło-muzyka-woda (Fontanna Cosmopolis), pobyt w pijalni czekolady przy ul. Szerokiej, widok na Stare Miasto z mostu im. Józefa Piłsudskiego, wypieki w Żywym Muzeum Piernika (w ramach rywalizacji w projekcie)*

**Zestawienie zadań do pobrania na stronie [www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)**

Przedstawiony materiał wskazuje na działania, jakie uczniowie i nauczyciele podejmują w ramach pracy w projekcie „Agent”. Ukazuje on także treści, za pomocą których młodzież uczy się wykorzystywać wiedzę z różnych przedmiotów szkolnych (np. języka angielskiego, geografii, historii) oraz doceniać piękno poszczególnych elementów środowiska miejskiego. Poza tym, materiał ten demonstruje pedagogom, w jaki sposób pobudzać ciekawość uczniów w warunkach pozaklasowych, a także jak motywować ich do samodzielnego myślenia i działania oraz twórczego poszukiwania prawidłowych rozwiązań. Wykorzystanie takiego materiału w pracy z młodzieżą prowadzi do szeregu efektów, które zaprezentowane są w kolejnej części artykułu.

## Efekty pracy w projekcie

W tym miejscu warto zaznaczyć, że projekt „Agent” jest bardzo ważnym przedsięwzięciem dla szkoły, która dzięki niemu realizuje zadania zgodnie z najnowszymi założeniami glottodydaktyki (m.in. rozpowszechnianie kreatywnych postaw i zachowań w środowisku szkolnym oraz integracja międzyprzedmiotowa).

Przedstawiając efekty pracy w projekcie „Agent”, należy przede wszystkim wskazać na rozwój kompetencji językowych uczniów w zakresie czytania, słuchania, mówienia oraz pisania. Istotną korzyścią w wymiarze językowym jest również wykształcenie w uczniach umiejętności poprawnego i klarownego przekazywania informacji, szybkiego i skutecznego porozumiewania się z innymi osobami (zarówno w języku polskim, jak i angielskim), a także pogłębiania wiedzy na dany temat w oparciu o analizę różnych materiałów tekstowych. Ponadto, projekt ten przyczynia się do integracji międzyprzedmiotowej, która przejawia się łączeniem przez młodzież faktów i informacji z różnych dziedzin takich jak języki obce, geografia, historia, wiedza o kulturze, biologia, czy też technologia

informacyjna. Poza tym, projekt sprawdza zdolności ruchowe uczniów oraz ich orientację w terenie, testując jednocześnie ich umiejętności artystyczne oraz manualne. Oprócz tego, projekt pozwala także na integrowanie młodzieży w grupie oraz łączenie zabawy z nauką. Realizowany w warunkach pozaszkolnych, zwraca uwagę uczniów na walory architektoniczne i atrakcje turystyczne odwiedzanych miast. Należy także pamiętać, że projekt ten uwrażliwia młodych ludzi na piękno (np. miasta, zabytków, przyrody) i przygotowuje ich do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych (np. w spektaklu światło-muzyka-woda). Warto także nadmienić, że projekt „Agent” pobudza w uczniach ducha rywalizacji oraz motywuje ich do szybkiego reagowania oraz podejmowania decyzji.

Poza efektami związanymi z pracą uczniów należy także wymienić korzyści, jakie odnoszą nauczyciele zaangażowani w wyżej opisaną przedsięwzięcie edukacyjne. Patrząc z tej perspektywy, warto podkreślić, że projekt „Agent” pozwala nauczycielom rozpoznać zdolności uczniów oraz ich metody i sposoby dochodzenia do wyznaczonego celu. Podczas takiej imprezy pedagogzy obserwują w czym uczniowie mają trudności i co ewentualnie należy z nimi powtórzyć na zajęciach w szkole. Podejmując działania edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze w ramach realizacji projektu, nauczyciele wzbogacają swój warsztat pracy oraz zdobywają doświadczenie niezbędne w kształceniu kolejnych pokoleń młodzieży. Projekt stwarza im również okazję do kreatywnego myślenia, wdrażania innowacji pedagogicznych, podnoszenia poziomu kształcenia oraz ewaluowania swoich poczynań na niwie edukacyjnej. Taka aktywność ze strony nauczycieli prowadzi do ich ogólnego rozwoju oraz spełnienia zawodowego.

Wyżej wymienione efekty pracy uczniów i nauczycieli w projekcie „Agent” oraz inne korzyści jakie płyną dla społeczności szkolnej w związku z realizacją takiego przedsięwzięcia, są przedstawione w poniższym zestawieniu:

## Efekty pracy w projekcie „Agent”

Uczeń:

- pogłębienie wiedzy z różnych dziedzin oraz rozwinięcie swoich zdolności (w tym językowych);

- wykształcenie umiejętności rozwiązywania zadań i problemów w podejściu interdyscyplinarnym (integracja międzyprzedmiotowa);
- zaangażowanie w naukę poprzez zabawę;
- pełne zaktywizowanie swojej osoby w różne działania edukacyjne;
- przejęcie znaczącej odpowiedzialności za własne uczenie się (autonomia ucznia);
- zwiększenie motywacji do dalszej nauki;
- zdobycie doświadczenia w rozwiązywaniu zadań obowiązujących na ustnym egzaminie maturalnym z języka obcego (np. w zadawaniu pytań, udzielaniu odpowiedzi, relacjonowaniu i negocjowaniu – zwrócenie uwagi na przekaz informacji według punktów wyszczególnionych w scenariuszach rozmów);
- rozwinięcie świadomości językowej;
- poznanie najważniejszych obiektów oraz atrakcji turystycznych wybranych miejscowości;
- zaznajomienie się z topografią i historią danego regionu;
- zwiększenie swojej aktywności poznawczej;
- doświadczenie różnorodnych przeżyć duchowych i estetycznych;
- uwrażliwienie swojej osoby na różne przejawy sztuki (np. zwrócenie uwagi na walory architektoniczne poszczególnych miast);
- lepsze przygotowanie do uczestnictwa w kulturze;
- rozwinięcie świadomości kulturowej;
- nabranie chęci do uprawiania turystyki i rekreacji;
- pogłębienie wiedzy geograficzno-krajoznawczej;
- poszerzenie swoich zainteresowań;
- pobudzenie w sobie ducha rywalizacji;

- poznanie zasad zdrowego współzawodnictwa;
- zdobycie doświadczenia w pracy zespołowej;
- lepsze poznanie innych uczniów;
- utrwalenie prawidłowych postaw i zachowań w swoim środowisku;
- wykształcenie dobrych relacji z innymi uczestnikami projektu;
- wystawienie dobrego świadectwa swojej szkole wśród społeczności odwiedzających miast.

#### Nauczyciel:

- pogłębienie swojej wiedzy oraz rozwinięcie umiejętności pedagogicznych;
- uatrakcyjnienie zajęć z młodzieżą;
- poznanie najważniejszych obiektów oraz atrakcji turystycznych wybranych miejscowości;
- zaznajomienie się z topografią i historią danego regionu;
- lepsze poznanie uczniów i ich zdolności;
- zdobycie doświadczenia w prowadzeniu zajęć w nietypowych warunkach;
- nawiązanie współpracy z innymi pedagogami;
- udoskonalenie komunikacji interpersonalnej uczniów i nauczycieli;
- pogłębienie procesów integracyjnych w środowisku szkolnym;
- wzmocnienie stanu gotowości do działania;
- rozwinięcie umiejętności organizowania imprez edukacyjnych poza murami szkoły;
- nabycie wprawy w redagowaniu specjalnych materiałów do nauczania (do pracy w projekcie);

- rozwinięcie umiejętności stosowania technologii informacyjnej w ramach podejmowanych działań edukacyjnych;
- wzbogacenie swojego warsztatu metodyczno-dydaktycznego;
- doświadczanie satysfakcji z wykonywanej pracy oraz z wyników osiągniętych przez uczniów.

#### Szkoła:

- poszerzenie oferty edukacyjnej;
- usprawnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- podniesienie jakości kształcenia;
- rozpowszechnienie innowacyjnych metod nauczania w szerszym środowisku;
- wypromowanie określonych działań na rzecz ucznia i jego rozwoju.
- stworzenie podstaw do współpracy międzyszkolnej.

Z powyższego zestawienia wynika, że praca w projekcie „Agent” wpływa korzystnie nie tylko na młodzież, ale także na nauczycieli, którzy w ten sposób zdobywają doświadczenie w organizowaniu zajęć edukacyjnych w niecodziennych warunkach, rozwijają swoje metody nauczania oraz doskonaliły się w prawidłowej ocenie uczniów i ich poczyniń. Wymierne korzyści odnosi zatem cała placówka szkolna, która poprzez pracę młodzieży i pedagogów usprawnia proces dydaktyczno-wychowawczy, promuje odpowiednie działania edukacyjne w szerszym środowisku oraz realizuje zadania zgodnie z najnowszymi dyrektywami Ministra Edukacji Narodowej oraz Unii Europejskiej (np. integracja międzyprzedmiotowa, wykorzystanie aktywnych metod pracy na zajęciach, integracja uczniów, rozwój autonomii szkoły).

Biorąc pod uwagę wyżej omówione aspekty, można w tym miejscu dokonać podsumowania oraz przedstawić wnioski płynące z organizacji i realizacji projektu w warunkach pozaszkolnych.

## Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że projekt „Agent” jest bardzo nowoczesną i oryginalną formą prowadzenia zajęć. Pomimo, że wymaga długotrwałych przygotowań ze strony nauczycieli oraz intensywnych działań ze strony uczniów jest on doskonałym narzędziem w procesie kształcenia. Jest również przejawem istotnych zmian, jakie dokonują się obecnie w polskiej edukacji. Warto podkreślić, że projekt ten przynosi wiele korzyści całej społeczności szkolnej, która realizując go w różnych miastach, pogłębia swoją wiedzę, rozwija umiejętności oraz przygotowuje się do holistycznego odbioru świata i efektywnego współdziałania z innymi ludźmi, co w rzeczywistości odpowiada współczesnym europejskim założeniom dydaktycznym.

Przedstawione w artykule wskazania dotyczące organizacji i efektów pracy w projekcie „Agent” sygnalizują przydatność tego typu działań edukacyjnych oraz potrzebę nieustannego modyfikowania i ulepszania mechanizmów kształcenia.

## Bibliografia

- Krawiec M., (2008), *Teaching English in a non-school setting: Proposal of teacher-student project work*, „Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii”, nr 5, Koszalin: PWSZ w Koninie, s. 125-133.
- Krawiec M., (2011), *Creativity of teachers and students in the project work “Agent”*, [w:] H. Lankiewicz, E. Wąsikiewicz-Firlej (red.), *Informed teaching – premises of modern foreign language pedagogy*, Piła: Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica.
- Krawiec M., (2011), *The project work “Agent” and its contribution to the promotion of tourism in the school environment*, [w:] *Conference Proceedings: Travelling Languages: Culture, Communication and Translation in a Mobile World* (CD), Centre for Tourism and Cultural Change, Leeds: Leeds Metropolitan University, Leeds, s. 1-10.



# Metoda projektu jako przykład pracy z trudnym tematem na lekcji języka obcego

Agata Borek<sup>1</sup>

Szeroko rozumiane procesy integracyjne i globalizacyjne na świecie implikują potrzebę efektywnego porozumiewania się w języku obcym oraz znajomość i rozumienie problematyki społeczno-gospodarczo-polityczno-kulturalnej innych krajów. Aby przybliżyć uczniom ów ogół zagadnień, nauczyciel musi zmierzyć się z problemem przekazu treści uchodzących za trudne nie tylko z uwagi na barierę językową.

W związku z tym tematyka dotycząca Unii Europejskiej, która nie jest postrzegana jako łatwoprzyswajalna przez uczniów, i w związku z tym często pomijana przez nauczycieli, może być przekazana w niekonwencjonalny sposób, co miało miejsce w projekcie pod nazwą „Dzień Unii Europejskiej” realizowanym w Kolegium Języka Niemieckiego w Zespole NKJO w Sosnowcu. Okazją do zmierzenia się z wyżej wspomnianym zagadnieniem była rocznica włączenia Polski w struktury Unii Europejskiej oraz przypadające na miesiąc maj święto Unii.

Tak więc projekt rozumiany jako szczególnie forma zajęć – zaplanowanych wspólnie przez nauczycieli i uczniów, i ze względu na ich treści będących konkretnym wydarzeniem podjętym w celu przyswojenia danego zagadnienia na terenie szkoły (Wicke, 2004, s.136), staje się doskonałym narzędziem metodycznym umożliwiającym rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, także odnoszącej się do bardziej skomplikowanej sfery życia publicznego. Choć praca projektowa jest wieloaspektowa i posiada dużo zalet (por. Karpeta-Peć, 2008, s.75), to tu skoncentrujemy się na aspekcie przekazywania treści trudnych.

Powodzenie projektu jest zależne od dobrego jego zaplanowania wraz z podziałem obowiązków i ich realizacją

– tylko wtedy projekt może być pozytywnie oceniony. Kilkuosobowa grupa słuchaczy pierwszego roku podjęła to wyzwanie, kierując się następującymi założeniami:

- konkretny cel,
- wspólna odpowiedzialność,
- konkretne zadanie,
- samodzielność doboru materiałów pomocniczych,
- zdobycie konkretnego, praktycznego doświadczenia. (Krumm, 1991, s.5)

Projekt skierowany był do uczniów szkół średnich posiadających na tyle zaawansowaną znajomość języka niemieckiego, by móc zrozumieć materiał przekazywany przez słuchaczy. Do uczestnictwa zaproszeni zostali również pozostali słuchacze Kolegium.

**Cele projektu:** zdobycie i przekazanie innym wiadomości o Unii Europejskiej, rozwijanie umiejętności językowych i kompetencji komunikacyjnej poprzez samodzielne wyszukiwanie informacji z różnych źródeł i ich przetwarzanie, nabywanie umiejętności samodzielnego pisania, redagowania quizów, sztuki prezentacji przygotowanego materiału. Nie należy zapominać o aspekcie

psychologicznym, który opiera się niewątpliwie na budowaniu poczucia własnej wartości i kreatywności, a także o dużej wartości społecznej przejawiającej się w działaniu zespołowym.

**Przebieg projektu:** Zgodnie z założeniami modelu ogólnodydaktycznych faz pracy projektowej, który obejmuje: zainicjowanie projektu, dyskusowanie nad propozycjami projektów, opracowanie planu projektu, wykonywanie projektu, ukończenie projektu (Karpeta-Peć za Frey, 2008, s. 68), przed przystąpieniem do realizacji przedsięwzięcia przeanalizowany został plan i warianty przebiegu projektu, a po przeprowadzeniu cyklu dyskusji, w których każdy słuchacz miał możliwość zaprezentowania swojej koncepcji, stwarzając asumpt do rozważenia mocnych i słabych stron jakiegoś pomysłu, stosując często technikę „burzy mózgów”, podjęto decyzję co do ostatecznego kształtu całości.

Następnie ustalona została strategia realizacji, i co się z tym łączy, przydzielono obowiązki. Zespół spotykał się w regularnych terminach w celu dokonania oceny postępu prac. Od tego momentu rola nauczyciela została ograniczona jedynie do dyskretnej koordynacji całości i kontaktu z „kierownikami zespołów”, którzy byli odpowiedzialni za realizację poszczególnych części składowych.

1. Dr Agata Borek jest nauczycielką w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu.

Projekt obejmował najistotniejsze zagadnienia związane z problematyką unijną, takie jak: funkcjonowanie w strefie Euro i wprowadzenie tej waluty w poszczególnych krajach, symbole UE – hymn, flagę etc., instytucje UE i zasady ich funkcjonowania, historia UE czy regulacje prawne związane z wejściem do UE. Punktem wyjścia było przygotowanie scenariuszy dla poszczególnych zagadnień prezentowanych w formach „stacji”.

Dla każdego wyżej wspomnianego aspektu tematycznego słuchacze przygotowali odrębne pomieszczenia, odpowiednio je dekorując i dostosowując do charakteru prezentowanych tam treści.

Mając na uwadze aspekt działania zespołowego, należy tu wspomnieć o pozytywnym sponsorowaniu, bowiem projekt w takim kształcie wymagał dość znacznych nakładów finansowych. Słuchacze dobrze wczuli się w tę naturalną i już często występującą sytuację społeczną, kierując pisma do właściwych instytucji z prośbą o pomoc w zdobywaniu gadżetów z symbolami Unii Europejskiej, mających służyć bądź w przeprowadzeniu poszczególnych prezentacji, bądź jako nagrody podsumowujące konkursy wiedzy o UE i z zakresu znajomości stosownego słownictwa przyswojonego przez uczestników w czasie trwania projektu. Słuchaczom udało się również namówić do pomocy dyrekcję Kolegium.

Ze względu na stopień trudności przekazywanych treści i słownictwa istotnym było zaangażowanie wszystkich zmysłów (Karpeta-Peć za van Dick, 2008, s. 66), co mogło nastąpić między innymi przez stosowanie różnych mediów.

Dlatego obchody „Dnia Unii Europejskiej” rozpoczęły się krótką prezentacją filmu zrealizowanego przez jednego ze słuchaczy, mającego stanowić zapowiedź tego, czym uczestnicy będą zajmować się później. W trakcie trwania filmu na ekranie pojawiały się słowa kluczowe w języku niemieckim, np. nazwy organów UE. Sala gimnastyczna została udekorowana flagami UE, Niemiec i Polski oraz plakatami namalowanymi przez słuchaczkę, a na ścianach rozwieszono plansze ze słownictwem, aby różnymi kanałami percepcji i z dużą częstotliwością docierały do uczestników przez cały czas trwania projektu nowe dla nich słówka i informacje.

Następnie uczestnicy zostali podzieleni na 4 grupy i w towarzystwie opiekunów rekrutujących się ze słuchaczy Kolegium, rotacyjnie odwiedzali kolejne pomieszczenia – stacje, w których mogli wziąć udział w prezentacjach mających postać czy to obrad (podobnie jak w Parlamencie Europejskim), czy konkursu, w którym pojawiały się pytania z zakresu znajomości symboli UE oraz scenki obrazujące przyjęcie Polski do UE, jak również prezentacji systemu finansowego i miejsca Euro na europejskim rynku finansowym.

Należy zwrócić uwagę na rekwizyty – materiały dydaktyczne wykonane przez słuchaczy, do których można zaliczyć plansze, filmy, kolaże, przebranie prezentujących, flagi etc.

Słownictwo będące przedmiotem projektu powtarzało się w różnych kontekstach tak, aby można było je kilkakrotnie usłyszeć lub zobaczyć w formie pisemnej, a następnie przyswoić, aby po paru minutach móc znowu powtórzyć na sali, w której zebrali się wszyscy uczestnicy po wizycie w poszczególnych pomieszczeniach. Tam bowiem miały miejsce konkursy podsumowujące: językowy z zakresu słownictwa dotyczącego problematyki UE oraz wiedzy o UE. W konkursach użyte zostały pytania odnoszące się do zagadnień prezentowanych w poszczególnych stacjach. Jeszcze przed rozpoczęciem projektu słuchacze-gospodarze zachęcili uczestników do aktywnego uczestnictwa,

wspominając o nagrodach, w skład których wchodziły plecaki, torby, czapeczki, kubki, długopisy etc. Na zakończenie spotkania wszyscy uczestnicy zaśpiewali hymn UE, którego młodzieżową aranżację wysłuchano także w momencie rozpoczęcia imprezy. Zanim to jednak nastąpiło, każdy otrzymał kartkę z polską i niemiecką wersją „Ody do młodości”.

Podsumowując projekt, słuchacze doszli do wniosku, że uczniowie poprzez aktywne uczestnictwo mieli okazję poszerzyć zasób słownictwa o terminy związane z UE i użyć nowo poznanych trudnych słówek, a przy tym dobrze się bawić.

## Bibliografia:

- Karpeta-Peć B., (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy*.
- Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm H.-J., (1991), *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, [w:] Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 4 (Unterrichtsprojekte), München.
- Wicke R. E., (2004), *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, München: Huber.



Przykładowa plansza ze słownictwem.

# Na Jarmarku Bożonarodzeniowym, czyli edukacja metodą projektu

Agata Borek, Joanna Kulisz<sup>1</sup>

Celem projektu zrealizowanego w III NKJO w Sosnowcu było zdobycie i przekazanie innym wiadomości na temat wybranych tradycji bożonarodzeniowych. W artykule przedstawiamy opis projektu i refleksje na temat pracy metodą projektu.

Współczesny obraz rzeczywistości kształtowany jest w dużym stopniu przez Internet oferujący młodzieży mozaikę atrakcyjnie przedstawionych treści. Taki obraz stanowi niewątpliwie konkurencję dla obrazu rzeczywistości kreowanego przez podręczniki szkolne, w tym podręczniki do nauki języka niemieckiego. W związku z tym nauczyciel musi odpowiednio zmotywować ucznia do poszerzania wiedzy, stosując dodatkowe materiały w postaci wizualizacji, filmów, prezentacji etc. Wielokrotnie nauczyciele mogli się przekonać, że zajęcia, choć wcześniej dobrze zaplanowane, nie dawały oczekiwanej satysfakcji i efektów nauczania, mimo że nauczyciel przygotował wiele dodatkowych materiałów. Jakże sposoby należy zatem stosować, żeby zainteresować uczących się języka? Problem motywowania uczniów zajmuje istotne miejsce we współczesnej dydaktyce. R.E. Wicke zwraca uwagę na motywację nauczyciela, wspólne wyznaczenie celu i dążenie do jego osiągnięcia, ciągłe odnawianie motywacji, uznanie i pochwałę osiągnięć, ale także konstruktywną krytykę, możliwość współdecydowania, rywalizację czy poczucie przynależności do grupy jako wyznaczniki powodzenia lekcji. (Wicke, 2004, s.15).

Poza tym zaleca się spojrzenie na język nie jako na obiekt przyswajania pewnego systemu, ale nabycie przez ucznia umiejętności posługiwania się nim jako narzędziem komunikacji. (Szałek, 2004, s.17).

Dzięki zastosowaniu metody projektów na lekcji motywujące są nie teksty czy tematy, ale zadania i impulsy (Wicke, 2004, s. 11), a praca swobodna na lekcji języka obcego pozwala uniknąć stosowania standardowych ćwiczeń dotyczących m.in. problematyki Świąt Bożego Narodzenia. Niejednokrotnie uczniowie skarżą się na stereotypowe podejście nauczycieli. Na lekcjach śpiewa się kolędy w języku obcym, rozmawia się o obrzędach świątecznych na podstawie zdjęć i tekstów. A przecież łatwiej jest pobudzić wyobraźnię uczniów, wciągając ich do działania i rozwijając ich kompetencję komunikacyjną i socjalną. O zaletach pracy swobodnej szerzej pisze B. Karpeta-Peć (Karpeta-Peć, 2008, s. 27).

Także J. Brophy zaleca dodanie atrakcyjności zajęciom, traktując je jak grę w celu dodania uczeniu się więcej radości i satysfakcji. (Brophy, 2002, s.206).

Mając na uwadze powyższe uwagi oraz kierując się konkretnym celem, wspólną odpowiedzialnością, określonym zadaniem, samodzielnością doboru materiałów pomocniczych oraz zdobyciem konkretnego, praktycznego doświadczenia (Krumm, 1991, s.5), słuchacze III NKJO w Sosnowcu postanowili zainteresować zaproszonych uczniów szkół partnerskich tradycjami adwentowymi w Niemczech.

A jak wiadomo, u naszych sąsiadów za Odrą adwent to okres oczekiwania

na święta, kiedy można przeżyć wiele głębokich chwil. W tym czasie, w większych miastach atmosferę świąteczną zapowiadają *Jarmarki Bożonarodzeniowe*. Właśnie tę tradycję starali się wiernie przenieść na grunt szkolny słuchacze kolegium.

Regularne spotkania konsultacyjne w grupach, a także z lektorami, przynosiły coraz to nowe pomysły. Dobrze zaplanowanie projektu wraz z podziałem obowiązków i jego realizacja zdecydowały o powodzeniu całego przedsięwzięcia.

Celem projektu było zdobycie i przekazanie innym wiadomości na temat wybranych tradycji bożonarodzeniowych, rozwijanie umiejętności językowych i kompetencji komunikacyjnych poprzez samodzielne wyszukiwanie informacji z różnych źródeł i ich przetwarzanie, nabywanie umiejętności samodzielnego pisania, redagowania quizów, sztuki prezentacji przygotowanego materiału. Wspomnieć tu należy o aspekcie psychologicznym, który opiera się niewątpliwie na budowaniu poczucia własnej wartości i kreatywności, a także o dużej wartości społecznej przejawiającej się w działaniu zespołowym.

Tak więc dzieci i młodzież uczące się języka niemieckiego miały okazję poznać ciekawe zwyczaje adwentowe i bożonarodzeniowe – 17 grudnia 2010 roku odbył się w kolegium projekt *Na Jarmarku Bożonarodzeniowym*. Gośćmi tego

1. Dr Agata Borek i mgr Joanna Kulisz są nauczycielkami w Nauczycielskim Kolegium Języka Niemieckiego w Sosnowcu.

przedsięwzięcia byli w tym dniu: przedszkolaki z opiekunami z partnerskiego przedszkola w Sosnowcu, uczniowie ze szkoły podstawowej w Będzinie, gimnazjaliści z Sosnowca, licealiści z Dąbrowy Górniczej, Mikołowa i Rudy Śląskiej. Każda grupa otrzymała przewodnika – słuchacza III NKJO, który oprowadzał gości po poszczególnych stacjach. Organizatorom *Jarmarku* zależało na tym, aby uczniowie nie tylko bawili się, ale także uczyli. Słuchacze kolegium zbudowali 11 stacji: 4 stacje na samym *Jarmarku*, 6 stacji na korytarzu i w salach wykładowych oraz jedną stację na podwórku kolegium. Poszczególne stacje *Jarmarku* to: Kesselgulasch und Brot mit Schmalz (miejsce, w którym uczestnicy mogli spróbować gulaszu z kociołka, skosztować domowego chleba ze smalcem oraz poznać przepis na jego przyrządzenie), Plätzchen – Bude (stoisko, na którym można było spróbować oryginalnego niemieckiego Spekulatiusa, ciasteczek i pierniczków oraz samodzielnie udekorować kilka ciasteczek), sztuka teatralna „Trauriges Mädchen mit den Schwefelhölzern, unglücklich verliebt” (na motywach bajki J.Ch. Andersena, z wykorzystaniem piosenki „Hey, trauriges Mädchen” Svena van Thom), po obejrzeniu której starsi uczestnicy spektaklu (gimnazjaliści i licealiści) musieli doradzić smutnej dziewczynie, jak wyleczyć się z nieszczęśliwej miłości (np. rady: „Sag ihm Good bye, Weine nicht, „Du bist nicht allein”) oraz Foto mit dem Rentier (każdy mógł się sfotografować z wielkim reniferem ciągnącym sanki, przygotowanym na dużym tekturowym kartonie.

Stacje zorganizowane w salach wykładowych wymagały już większego zaangażowania ze strony gości: warsztaty kolędowe (Weihnachtsslieder – Workshop) proponowały pracę z tekstami kolęd jako ćwiczenie rozumienia ze słuchu, w prezentacji multimedialnej „Advent, Advent” uczestnicy warsztatów mogli poznać zwyczaje adwentowe i bożonarodzeniowe w Niemczech i Austrii, mogli także wysłuchać fragmentu Ewangelii Św. Łukasza o narodzinach Jezusa („Jesus Geburt”) w języku niemieckim. Warsztaty plastyczne (Basteln

– Workshop) proponowały wykonanie dekoracji choinkowych. Ciekawym pomysłem było także budowanie szopki i opisanie ich w języku niemieckim (Krippenbau). W korytarzu kolegium postawiono ogromną choinkę (Weihnachtsbaum), którą słuchacze kolegium udekorowali w barwach flagi niemieckiej i opisali ozdoby w języku niemieckim. W stacjach tych musiały gościć przedszkolaki i uczniowie szkoły podstawowej. Po zapoznaniu się ze słownictwem dotyczącym choinki udali się następnie do biblioteki kolegium, w której zgłębiali wiedzę



Plakat wykonany przez przedszkolaków z Przedszkola Miejskiego Nr 28 w Sosnowcu i słuchaczki III NKJO w Sosnowcu, Magdalenę Grubę i Roksanę Janus.

na temat kalendarza adwentowego (Adventskalender) oraz wykonywali plakat w kształcie choinki przy użyciu poznanego słownictwa.

Na zakończenie tej części warsztatów najmłodszy uczestnicy mogli jeszcze ulepić zimowe figurki z plasteliny (Weihnachtsmann, Schneemann, Kugel, Stern, Engel). Starsi uczestnicy warsztatów odwiedzali na podwórku kolegium stację Stockbrot – na ognisku każdy mógł upiec swój własny chleb, którego recepturę można było otrzymać od słuchaczy kolegium. Stacja ta stała się niewątpliwie hitem *Jarmarku Bożonarodzeniowego*.

Dodatkowe elementy *Jarmarku* to muzyka na żywo – kolędy wykonywane na saksofonie stwarzały nastrój prawdziwie adwentowy oraz

święteczna herbata (Wintertee), pachnąca goździkami i miodem. Po *Jarmarku* przechadzali się także Weihnachtsmänner (Mikołaje), świadcząc gotowość do pomocy najmłodszym gościom.

Na zakończenie warsztatów zorganizowano wystawę prac wykonanych przez uczestników.

Dzięki tej alternatywnej formie nauczania słuchacze kolegium mieli okazję nie tylko przeżyć wspaniałe chwile, ale przede wszystkim zdobyć doświadczenie jako przyszli nauczyciele i przekonać się, jak wiele zaangażowania wymaga taka forma.

Dokumentację przebiegu projektu w postaci krótkiego filmu można obejrzeć na You Tube.

## Bibliografia:

- Andersen Ch., *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern*, ([www.weihnachtseiten.de](http://www.weihnachtseiten.de)).
- Brophy J., (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: PWN.
- Karpeta-Peć B., (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm H.-J., (1991), *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, [w:] Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 4 (Unterrichtsprojekte), München.
- Szałek M., (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań: Wagros.
- Wicke R. E., (2004) *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Warszawa: Hueber Polska
- Van Thom S. (właśc Rathke S.) (2008) *Trauriges Mädchen*, <[www.youtube.com](http://www.youtube.com)> – dostęp 21.07.2011.

# Wykorzystanie projektu edukacyjnego na zajęciach z języka niemieckiego w gimnazjum

Renata Frosztęga<sup>1</sup>

*Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken. (Galileo Galilei)*

## Wstęp

Projekt edukacyjny jest jedną z metod aktywizujących, która ostatnimi czasy stała się bardzo popularna w Polsce, szczególnie biorąc pod uwagę ostatnie rozporządzenia MEN z dnia 20 sierpnia 2010r. Metoda ta nie jest metodą nową. Według niektórych źródeł<sup>2</sup> jej początki mogą sięgać nawet XVI wieku. Stała się znana dopiero dzięki staraniom Johna Dewey'a, który stworzył model „szkoły aktywnej”, w której uczniowie samodzielnie mieli zdobywać wiedzę, co przyczyniało się do ich rozwoju intelektualnego, a nauczyciel pełnił tylko rolę przewodnika, który miał za zadanie nie przekazywać wiedzę, a tylko pomóc w jej zdobywaniu.

W Polsce pierwsze eksperymenty pedagogiczne z wykorzystaniem tej metody prowadzone były w latach 20. – 30. XX wieku.

Jako nauczyciel j. niemieckiego niejedną raz sięgałam do projektu edukacyjnego, jednak były to najczęściej projekty krótkoterminowe. Zawsze spotykały się one z zainteresowaniem uczniów. Przede wszystkim metoda ta rozwija kreatywność u swoich autorów, umiejętność pracy w zespole, zbierania materiałów i ich selekcjonowania, uczy odpowiedzialności za swoje zadania oraz korzystania z wiedzy, którą uczeń posiadał do tej pory. Podczas pracy nad projektem na lekcji j. niemieckiego uczniowie ćwiczą

rozumienie tekstu pisanego, samodzielnie formułują myśli w języku obcym, jak również korzystają ze słownika, co przyczynia się do wzbogacenia ich słownictwa i rozwoju umiejętności kluczowych.

Przedstawiony przeze mnie projekt edukacyjny napisany został dla klasy II gimnazjum i przewidziany jest na 2 miesiące pracy. Wybierając główne tematy, chciałam, aby jeden z nich odnosił się do środowiska lokalnego, z którym moi uczniowie są związani i które dobrze znają, drugi zaś pozwolił na poszerzenie wiedzy w zakresie kultury i geografii Niemiec. Dopuszczam swobodne, kreatywne działania uczestników projektu, pozwalając im na inne sformułowanie tematu w obrębie tych dwóch obszarów tematycznych.

## I etap: Przygotowanie

Na lekcjach j. niemieckiego uczniowie rozwijają swoją wiedzę dotyczącą turystyki i problemów z nią związanych. W tym czasie nauczyciel przygotowuje ich do pracy nad projektem, wyjaśnia, na czym polega ta metoda, formułuje główne tematy i zastanawia się, co chciałby osiągnąć.

Tematy do wyboru:

- Wie kann unsere Gemeinde die Touristen anlocken?
- Ist Deutschland der Reise wert?

Cele ogólne:

- motywacja do nauki j. niemieckiego
- rozwijanie ciekawości poznawczej i umiejętności badawczych
- rozwijanie umiejętności językowych
- korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innych przedmiotów
- poszerzanie wiedzy w zakresie znajomości gminy / kultury niemieckiej
- rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł
- korzystanie z narzędzi komputerowych i internetowych
- rozwijanie umiejętności pracy w grupie, podejmowania decyzji i dochodzenia do kompromisu, dzielenia się zdobytą wiedzą
- kształtowanie postawy systematyczności i odpowiedzialności za przydzielone zadania
- rozwijanie umiejętności korzystania ze słownika dwujęzycznego
- rozwijanie umiejętności samooceny.

- Uczniowie zostają poinformowani o tematach projektu, nad którymi będą pracować.
- Wspólnie zastanawiamy się, jakie problemy związane są z tymi tematami i jakich elementów mogą one dotyczyć.
- Następnie uczniowie mają za zadanie utworzyć zespoły zadaniowe (3-6 osób) oraz zastanowić się, który temat wybierają, w jaki sposób chcą realizować swój projekt i co będzie jego produktem.

1. Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Lanckoronie.

2. M. Knoll: Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode In der Pädagogik 1702-1875, I „Pädagogische Rundschau” 1991, nr 1(45) ; M. S. Zymański. O metodzie projektów, (2000) Warszawa; Wydawnictwo Akademickie Żak.

## II etap: Planowanie

Aby usprawnić pracę w zespole, uczniowie wspólnie z nauczycielem wypracowują zasady pracy w grupie, które zostają zapisane w formie regulaminu i powinny zostać przyjęte przez każdy zespół.

Następnie każda grupa wybiera swojego lidera, który będzie koordynował prace zespołu i w razie potrzeby kontaktował się z opiekunem.

Kolejnym krokiem jest sporządzenie przez zespół uczniów z pomocą nauczyciela konspektu projektu, który podpowie uczniom, jak zacząć i uporządkować swoje działania:

### **Konspekt projektu** (patrz obok)

Kolejnym krokiem jest omówienie i podpisanie z zespołami kontraktu.

Od tego momentu grupy mogą konsultować się z opiekunem na dodatkowych zajęciach. Ich pierwszym zadaniem jest przygotowanie harmonogramu działań, który musi zyskać akceptację nauczyciela. Dobrze przygotowany konspekt projektu ułatwi im tę pracę. Harmonogram musi być realistyczny, uwzględniać indywidualne możliwości członków grupy i rozdzielać zadania sprawiedliwie. Planując swoje działania, uczniowie wypełniają kartę pracy zespołu.

**KARTA PRACY ZESPOŁU, DZIENNIK PROJEKTU, ARKUSZ PRACY ZESPOŁU**  
– do pobrania ze strony  
[www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)

## III etap: Realizacja projektu

Każdy z uczniów pracując nad danym zagadnieniem, jest zobowiązany do prowadzenia indywidualnego dziennika projektów, na podstawie którego opiekun będzie mógł monitorować działania podjęte przez ucznia.

Spotkania konsultacyjne z uczniami powinny odbywać się regularnie. Każda konsultacja zostaje odnotowana na karcie pracy zespołu oraz w dokumentacji

## KONSPEKT PROJEKTU

Tytuł projektu: .....

Czas: od ..... do .....

Cele:

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

Zadania do wykonania:

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

Źródła informacji:

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

Terminy konsultacji z nauczycielem:

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

Termin prezentacji: .....

Sposób prezentacji i produkt:

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

prowadzonej przez opiekuna, który na tym etapie stosuje ocenianie kształtujące. Po każdej konsultacji opiekun może wypełnić arkusz obserwacji pracy zespołu, który będzie pomocny przy przydzielaniu punktów za wkład pracy ucznia.

Zespół powinien być informowany o ciągłym monitorowaniu realizacji projektu, jak również o mocnych i słabych stronach pracy poszczególnych jego członków. Każdy z nich otrzymuje przy tym szansę do samodzielnej oceny własnej pracy, co kształtuje umiejętność samokontroli, zwiększa odpowiedzialność za swoje działania i pozwala na uświadomienie sobie stopnia wywiązania się z przyjętych zadań.

Oceniając sposób tworzenia projektu, należy wziąć pod uwagę następujące aspekty:

- samodzielność w planowaniu działań,
- stosunek do planowanej pracy,
- umiejętność pracy w zespole,
- terminowość i odpowiedzialność za swoje zadania,
- stopień wywiązania się z zaplanowanych działań,
- wykorzystanie różnorodnych źródeł informacji,
- dobór i selekcja informacji,
- umiejętność korzystania ze słownika dwujęzycznego,
- używanie j. niemieckiego podczas konsultacji,
- umiejętność dokonania samooceny,
- umiejętność rozwiązywania problemów.

Zanim zespół zajmie się przygotowaniem do prezentacji efektów swojej pracy, powinien napisać sprawozdanie, które jest podsumowaniem ich wysiłków. Struktura sprawozdania zostaje omówiona przez nauczyciela w czasie konsultacji z grupą. Należy w nim uwzględnić następujące punkty:

- temat projektu,
- nauczyciel prowadzący grupę,
- autorzy projektu,
- cele,
- opis realizacji,
- wykorzystane źródła, bibliografia,
- wnioski,
- podziękowania,
- załączniki.

## IV etap: Prezentacja projektu

Jeżeli prace nad projektem dobiegły końca, uczeń powinien sam ocenić swoje zaangażowanie i wykonanie zadań na karcie samooceny ucznia.

Publiczna prezentacja projektu jest zwieńczeniem prac zespołu. Przed przystąpieniem do niej warto jednak, by grupa odpowiedziała sobie na poniższe pytania:

### Prezentacja projektu:

1. Ile czasu przeznaczono na prezentację?
2. W jaki sposób przedstawimy wyniki swojej pracy, aby zainteresować odbiorców?
3. Jaki udział w prezentacji będą mieć poszczególni członkowie naszej grupy?
4. Jak zaplanujemy prezentację?
5. Jakie środki audiowizualne możemy wykorzystać?
6. Jak przygotować się do prezentacji?

Każda wykonana do końca praca nad projektem powinna być oceniona i nagrodzona. Prezentacja projektu odbędzie się najpierw na forum klasy, gdzie zostanie oceniona przez nauczyciela i zespół klasowy. Następnie planują zorganizować prezentację w ramach lekcji otwartej dla zaproszonych gości.

Podczas prezentowania produktów na forum klasy, odbiorcy otrzymają formularz, który pomoże im w ocenie prezentowanych prac:

### ARKUSZ OCENY PROJEKTU GRUPY

– do pobrania ze strony [www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)

## V etap: Ewaluacja

Ocenę całościową pracy nad projektem stanowi ankieta, którą należy przeprowadzić po prezentacji. Uczniowie będą mieli możliwość oceny projektu edukacyjnego jako metody i jej ewaluacji.

### ANKIETA EWALUACYJNA, KARTA SAMOOCENY UCZNIWA

– do pobrania ze strony [www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)

## Bibliografia

Knoll M., (1991), *Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik 1702-1875*, „Pädagogische Rundschau“, nr 1(45) .

Mikina A., Zajac B., (2006), *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Mikina A., Zajac B., (2006), *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*.

Strzemieczny J., (2010), *Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne. Poradnik dla dyrektorów, szkolnych organizatorów i nauczycieli opiekunów. ORE* <http://www.skst.pl/gk/images/stories/pobierania/Poradnik.pdf>, dostępny 12 czerwca 2011

Szymański M. S., (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Statut Szkoły w Zespole Szkół w Lanckoronie.

## Webliografia

[http://docs.google.com/viewer?as=v&q=cache:IXfuuHwr\\_48J:www.nasz.mrat.pl/downloads.php%3Fcat\\_id%3D13%26download\\_id%3D99+s-zczeg%C3%B3C5%82owe+warunki+wykonywania+projektu+edukacyjne+go+%C5%BBmigrodzie&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEStK5MW158gT-6TSHyOJfeb02-OpWDNLWVfWlF0rH0DCn8xa4EQy6\\_1neRWYdLrX3C2rFPnsu7KqKJDIKUvCCtmG0NZFb1CDOyQAfo1QNdaHaln3tBIY3zOZilrv2Fu2WcnEDF&sig=AHIEtbRlu\\_IBBEDy-pNjo7b2bym-sJAiKhW](http://docs.google.com/viewer?as=v&q=cache:IXfuuHwr_48J:www.nasz.mrat.pl/downloads.php%3Fcat_id%3D13%26download_id%3D99+s-zczeg%C3%B3C5%82owe+warunki+wykonywania+projektu+edukacyjne+go+%C5%BBmigrodzie&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEStK5MW158gT-6TSHyOJfeb02-OpWDNLWVfWlF0rH0DCn8xa4EQy6_1neRWYdLrX3C2rFPnsu7KqKJDIKUvCCtmG0NZFb1CDOyQAfo1QNdaHaln3tBIY3zOZilrv2Fu2WcnEDF&sig=AHIEtbRlu_IBBEDy-pNjo7b2bym-sJAiKhW), dostępny 12 czerwca 2011

# Praca metodą projektów – projekty eTwinning

Gracjana Więckowska<sup>1</sup>

W Programie eTwinning realizowane są projekty edukacyjne we współpracy ze szkołami europejskimi z wykorzystaniem nowoczesnych technologii ICT czyli komputera, Internetu, oprogramowania, aparatu i kamery cyfrowej itp. Właściwie każdy projekt eTwinning, bardziej czy mniej obszerny, musi być prowadzony metodą projektu.

Opis projektów przedszkoli i szkół podstawowych znajduje się w wersji internetowej *JOwS. Nauczanie wczesnoszkolne*.

**P**rzegląd kilku projektów zacznę od Zespołu Szkół Ekonomiczno-Chemicznych w Trzebini. Nauczyciel bibliotekarz współpracując z nauczycielem języka angielskiego, zrealizował projekt „Learn the Word of professions”. Dzięki znakomitemu pomysłowi uczniowie byli tak zmotywowani do doskonalenia swoich umiejętności językowych, że podczas kilku tygodni realizacji projektu zrobili znacznie większe postępy niż w poprzednich okresach.

A oto wspomniany projekt:

**Zespół Szkół Ekonomiczno-Chemicznych w Trzebini (woj. małopolskie)**

**Tytuł projektu: „Learn the Word of professions”**

**Koordynator: Maria Mendela**

*Projekt zajął 2. miejsce w konkursie „eTwinning w szkolnej bibliotece”*

Cele:

- umiejętność korzystania z różnorodnych źródeł informacji dostępnych w Internecie
- poznanie metod wyszukiwania informacji

- umiejętność wyszukiwania i porządkowania informacji
- poznanie świata zawodów
- umiejętność zaplanowania ścieżki kariery zawodowej w danym zawodzie

Polska szkoła współpracowała ze szkołą z Turcji i Bułgarii. Po wzajemnym przedstawieniu się uczniów koordynatorzy poprosili młodzież z 3 szkół o dobranie się w zespoły tak, aby w każdym zespole znalazł się uczeń z Polski, Turcji i Bułgarii. Każdy zespół miał za zadanie zebranie informacji i przygotowanie prezentacji na temat wybranego zawodu (rodzaj wykonywanej pracy, niezbędne kwalifikacje do wykonywania zawodu, pożądane wykształcenie, nazwy szkoły dającej kwalifikacje do wykonywania danego zawodu, miejsce zatrudnienia w przyszłości, filmiki związane z zawodem, zdjęcia, podkład muzyczny). Zaproponowany przez jednego członka zespołu zawód musiał być zaakceptowany przez pozostałych. Wybrany zawód uczniowie zgłaszali nauczycielowi, który zakładał na TwinSpace folder roboczy z jego nazwą. W tym miejscu uczniowie z danej grupy umieszczali wyszukiwane przez nich informacje, materiały, filmiki, które potem wykorzystali do opracowania prezentacji. Każda grupka wewnętrznie dokonała podziału

ról i przydziału prac każdemu uczniowi. Uczniowie codziennie między 19.00-20.00 spotykali się na czacie. Dozwolone były wszystkie możliwe formy komunikowania się w Internecie. Na forum i tablicy informacyjnej na bieżąco umieszczane były komunikaty od nauczycieli. Na forum uczniowie zamieszczali informacje o sobie, zgłaszali potrzeby, szukali pomocy. Koordynatorzy projektu akceptowali wybór zawodu tak, aby każdy zespół zajmował się innym tematem, ale też nadzorowali prace przy selekcjonowaniu, porządkowaniu, grupowaniu zebranych informacji i materiałów, tłumaczeniu, a także umożliwiali wymianę informacji doświadczeń. Po opracowaniu prezentacji w języku angielskim zostały one opublikowane w Internecie na platformie TwinSpace. W pracy nad projektem wykorzystywano narzędzia dostępne na TwinSpace: forum, czat, skrzynka e-mail, kalendarz, a ponadto komunikatory Skype, MSN.

Korzyści uczestników projektu to doskonalenie znajomości języka angielskiego, wykorzystywanie języka angielskiego w praktyce, poznanie sposobów wyszukiwania informacji i różnorodnych źródeł informacji zawodowej dostępnych w Internecie, korzystanie z różnych portali internetowych, komunikatorów dostępnych w sieci, rozwijanie zdolności

1. Autorka jest redaktorem portalu [www.etwinning.pl](http://www.etwinning.pl) w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.



komunikacyjnych i interpersonalnych, umiejętność zaplanowania ścieżki kariery zawodowej, rozwijanie umiejętności posługiwania się sprzętem techniki cyfrowej (aparatury, kamera wideo), montowanie krótkich filmów.

**Zespół Szkół nr 1 Technikum Gastronomiczne w Choszcznie (woj. zachodniopomorskie)**

**Tytuł projektu: „Oui, chef!”**

**Koordynator: Gabriela Smolij**

*Projekt zajął 1. miejsce w konkursie językowym eTwinning 2011*

Cele:

- promocja języka francuskiego i wykorzystanie języka w praktyce
- poznanie tradycji kulinarnych krajów partnerskich, poznanie różnic i podobieństw w tradycjach kulinarnych Europy
- promocja różnorodności kulturowej i wymiana doświadczeń, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
- promowanie pracy zespołowej, przełamywanie stereotypów i uprzedzeń.

Uczniowie współpracujących szkół z Portugalii, Francji i Rumunii rozpoczęli działania projektowe od prezentacji multimedialnych, zdjęć i filmików wideo swoich klas, szkół i miast. Opracowali materiały informujące o zwyczajach kulinarnych (w tym bożonarodzeniowych i wielkanocnych) oraz przestali przepisy kulinarne na tradycyjne dania z różnych regionów swoich krajów, wyjaśniając ich pochodzenie. Następnym etapem było wykonanie typowych dla swego kraju smakołyków i przesłanie ich do szkół partnerskich oraz degustacja i ocena walorów smakowych i estetycznych. Nasi uczniowie wysłali pierniczki oraz wafle, przekładane masą czekoladową, a otrzymali konfitury (z pigwy, dyni z orzechami, truskawek, czereśni, moreli) oraz ciasteczka migdałowe i cytrynowe. Uczniowie przeprowadzili również w swoich klasach ankietę na temat własnych zwyczajów żywieniowych, a następnie opracowali menu (typowe dla swego kraju) zgodnie z piramidą zdrowego żywienia. Kolejnym

etapem była realizacja wybranych przepisów kulinarnych z krajów partnerskich i degustacja w szkole. W trakcie projektu uczniowie i nauczyciele odkrywali podobieństwa i różnice między tradycjami kulinarnymi krajów partnerskich. Dowiedzieliśmy się np., że nasze gołąbki wcale nie są takie „nasze” – w Rumunii je się niemal identyczne danie pod nazwą „sarmale”.

Projekt jest zintegrowany z następującymi przedmiotami:

- język francuski: redagowanie i tłumaczenie przepisów kulinarnych oraz innych tekstów opisujących polskie tradycje kulinarne, korespondencja z uczestnikami projektu ze szkół partnerskich;
- informatyka: wykonywanie prezentacji multimedialnych, zamieszczanie opinii na stronie projektu, obróbka zdjęć i filmów wideo, komunikowanie się przez Skype'a;
- technologia gastronomiczna: wyszukiwanie przepisów kulinarnych i wykonywanie potraw;
- wiedza o żywieniu: ankieta, dotycząca zwyczajów żywieniowych młodzieży i opracowanie zrównoważonego menu.

Projekt był innowacyjną metodą w naszej szkole zarówno w nauczaniu języka obcego, jak i przedmiotów zawodowych (technologia gastronomiczna, wiedza o żywieniu). Ponadto, projekt w sposób niekonwencjonalny pomógł przełamywać stereotypy i uprzedzenia. Umożliwił również młodzieży podejmowanie inicjatyw, wykazanie się pomysłowością i umiejętnościami organizatorskimi.

Współpraca odbywała się głównie za pośrednictwem strony internetowej projektu w języku francuskim (<http://www.ouichef.webs.com/>), a wymiana informacji i kontakty odbywały się za pomocą poczty internetowej oraz tradycyjnej (przesyłanie paczek z wytworzonymi produktami do degustacji) oraz Skype'a. Uczniowie byli bardzo zaangażowani w projekt i z entuzjazmem wykonywali zaplanowane działania. Podkreślali przede wszystkim możliwość kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, poznanie ich zwyczajów i tradycji oraz realizowanie treści programowych w atrakcyjny

sposób, inny niż dotychczas (podręcznik). Mieli również ogromną satysfakcję, że mogli wykorzystać w praktyce język francuski, który często uważany jest za mniej przydatny w kontaktach międzynarodowych.

W projekcie wykorzystano: Open Office, MS Word (redagowanie tekstów), MS Power Point (prezentacje multimedialne), Picasa, Movie Maker, Nero Express (obróbka i zapis zdjęć), Skype (komunikacja z partnerami), Adobe Acrobat Reader (odczytywanie tekstów), poczta elektroniczna (korespondencja), skaner (skanowanie materiałów graficznych). Filmy były zamieszczane na portalu YouTube.

**Zespół Szkół im. Św. Jadwigi Królowej w Klimontowie (woj. małopolskie)**

**Tytuł projektu: Colours of Winter**

**Koordynator: Urszula Kowalska**

*Projekt zajął 1. miejsce w konkursie „Nasz projekt eTwinning – VII edycja 2011” w kategorii wiekowej 7 – 12 lat*

Projekt obejmuje działania dzieci i młodzieży tematycznie związane z zimą, ale prezentujące różne dziedziny życia, nauki i sztuki. Celem obydwu grup z Polski i Turcji było nie tylko przedstawienie cech pogodowych tej pory roku, ale przede wszystkim zaprezentowanie bogatej kultury i sztuki mieszkańców obydwu krajów. Wspólne odszukiwanie różnic i podobieństw, uczenie się tolerancji i zrozumienia dla odmienności. Uczniowie nabywali umiejętności kluczowe, ważne w ich dalszej edukacji. Po przedstawieniu się uczestników projektu, wzajemnym zaprezentowaniu szkół, miejscowości i regionów przystąpiono do rozróżniania „kolorów zimy”. Dzieci i młodzież odbyli prawdziwą i wirtualną podróż po różnych dziedzinach nauki, kultury i sztuki. Wykonali szereg zadań pozwalających zgłębić główną myśl projektu.

Pracowali w grupach wokół tematów:

- Pogoda w Polsce i w Turcji – obserwacja i porównanie pogody w obydwu krajach, wykonanie w Power Point prezentacji z uwzględnieniem charakterystycznych cech klimatu.
- Święta, zwyczaje i tradycje – prezentacja i porównanie popularnych świąt,

sposobów świętowania, zwyczajów i tradycji w Polsce i w Turcji, udział w przedstawieniach szkolnych.

- Warsztaty artystyczne i wystawa prac plastycznych – uczniowie samodzielnie przygotowali i przeprowadzili zajęcia artystyczne (wykorzystując do prac niekonwencjonalne materiały) oraz zorganizowali wystawę dla wszystkich uczniów, rodziców oraz dzieci z przedszkola. Cyfrowa wystawa prac została wysłana do zaprzyjaźnionych szkół w innych krajach europejskich, również na Ukrainę.
- Galeria fotografii – uczniowie przedstawili i zaprezentowali na wystawach w obydwu szkołach fotografie prezentujące zarówno piękno, jak i niebezpieczeństwa zimowej pory roku.
- Warsztaty językowe – starsi uczestnicy projektu samodzielnie przygotowali materiały językowe oraz przeprowadzili zajęcia dla dzieci w klasach nauczania zintegrowanego, wymieniając się doświadczeniem ze swoimi partnerami projektu.
- Sporty zimowe i zajęcia na świeżym powietrzu – wzajemna prezentacja popularnych sportów zimowych, postaci słynnych sportowców oraz promowanie aktywnego spędzania czasu na świeżym powietrzu.
- Ferie zimowe – sposoby spędzania wolnego czasu podczas ferii zimowych (proponując zabawy na śniegu, promowanie zdrowego stylu życia).
- Miejsca warte zobaczenia w Polsce i w Turcji – przygotowanie wirtualnych wycieczek do ciekawych miejsc w obydwu krajach projektu.
- Ankieta na temat spędzania czasu w zimie – wspólnie przygotowano i przeprowadzono ankietę w szkołach uczestników projektu oraz zbadano opinię dzieci i młodzieży z kilku krajów europejskich, w tym również z Ukrainy.
- Elektroniczne kartki pocztowe, listy, artykuły – uczniowie napisali i wysłali szereg kartek, listów i artykułów, aby opowiedzieć o swoich odczuciach i wrażeniach podczas realizacji projektu.

- Symptomy przedwiośnia w przyrodzie – wzajemne uwrażliwienie się na piękno otaczającej nas przyrody oraz podejmowanie działań mających na celu ochronę środowiska.
- Przeprowadzenie ewaluacji projektu, podsumowanie pracy zespołów oraz opracowanie wniosków.
- Opracowanie i opublikowanie na stronie TwinSpace przewodnika po projekcie pełniącego również rolę poradnika dla początkujących w programie eTwinning

W projekcie zastosowano metody aktywizujące, np. burzę mózgów, pracę metodą projektu, role play, symulacje, warsztaty językowe i artystyczne, metodę komunikacyjną. Użyto dostępnej w szkołach technologii ICT, uczniowie samodzielnie wykonali liczne prezentacje PowerPoint, planszowe i sytuacyjne gry językowe, które wykorzystano w obu szkołach partnerskich. Uczestnicy projektu przygotowali ankietę, która została użyta jako narzędzie do przeprowadzenia międzynarodowego badania opinii wśród dzieci i młodzieży z sześciu krajów europejskich (Turcja, Polska, Grecja, Bułgaria, Litwa i Ukraina). Utworzyli również stronę internetową projektu oraz opublikowali materiały, zorganizowali wystawę prac plastycznych i fotograficznych dzieci.

Po przeprowadzeniu głównych zadań projektu dokonano ewaluacji. Uczniowie, pracując w małych grupach, przeprowadzili rozmowy, wywiady, dyskusje, ankiety, z których wynikało, że realizowany projekt cieszył się dużą popularnością zarówno wśród małych dzieci, jak i uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej. Każdy znalazł coś dla siebie, mógł rozwijać swoje zainteresowania, pasje, doskonalić umiejętności językowe i wykorzystywać techniki informacyjno-komunikacyjne. Najbardziej atrakcyjną formą pracy okazały się warsztaty (artystyczne, językowe i kulturowe) samodzielnie przygotowane i przeprowadzone przez starszych uczniów w klasach nauczania zintegrowanego. Ważna była również wymiana doświadczeń z partnerami projektu oraz wzajemna pomoc w wykonywaniu zadań. Do wykonywania zaplanowanych przedsięwzięć chętnie włączyły się dzieci realizujące program nauczania specjalnego oraz z dysfunkcjami i z opinią o dostosowaniu wymagań do możliwości ucznia.

## Gimnazjum nr 6 w Zespole Szkół w Zawierciu (woj. śląskie)

**Tytuł projektu: Family lab**

**Koordynator: Andrzej Wilk**

*Projekt zajął 3. miejsce w konkursie „Nasz projekt eTwinning – VII edycja 2011” w kategorii wiekowej 13 – 19 lat*

Projekt miał na celu porównanie zasad dobrego wychowania i savoir-vivre'u w krajach szkół partnerskich w Polsce, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Hiszpanii. Chcieliśmy dowiedzieć się, jak należy zachowywać się w trakcie pobytu w obcym kraju czy też w domu rodziny goszczącej. Stworzyliśmy fikcyjnego bohatera o imieniu Willy (zwanego też Will i Willi), który odwiedzał nasze kraje i musiał dostosować się do zasad obowiązujących w każdym nich. Willy nie zachowywał się właściwie – nie używał zwrotów grzecznościowych, ignorował ludzi, pił alkohol itp., ale nasi uczniowie pomogli mu poprawić swoje zachowanie. Willy zmienił się z niegrzecznego chłopca w dobrze wychowanego młodego człowieka. Dzięki edukacji Williego uczyliśmy się dobrych manier, a także badaliśmy problemy dotyczące europejskiej rodziny, w których partnerzy wywodzą się z różnych kultur i środowisk. Uczniowie przedstawili historię Williego za pomocą komiksu. Współpracowali w międzynarodowych grupach, z liderami odpowiedzialnymi za poszczególne części historii. Powstało pięć części komiksu:

1. Good manners in Spain, Poland, England and Germany
2. Willy in love
3. Willy gets married
4. Willy should be a good friend
5. Wedding etiquette.

Dzięki pracy nad projektem uczniowie poznali, a następnie porównali zasady dobrego wychowania obowiązujące w krajach szkół partnerskich, wiedzą, jak zachować się przy stole, w restauracji polskiej, hiszpańskiej, niemieckiej czy w angielskiej, znają formy grzecznościowe powitania, pożegnania, zasady obowiązujące w kinie, teatrze, muzeum,

na koncercie, w lesie, na plaży, podczas gry w piłkę nożną, zasady przyjazne dla środowiska naturalnego, w armii czy podczas ślubu. Powstały podcasty i filmy porównujące zasady obowiązujące w naszych szkołach, filmy i zdjęcia przedstawiające ceremonie ich ukończenia. Wspólnie wyciągnęliśmy wnioski i opracowaliśmy międzynarodowe zasady dobrego wychowania gwarantujące sukces niezależnie od kraju, w którym się znajdujemy. Swoje spostrzeżenia zaprezentowaliśmy w komiksach, filmach wideo, na cyfrowych plakatach, opracowaliśmy międzynarodową broszurę zasad dobrego wychowania. Nasi uczniowie uczą się dobrych manier na wiele różnych sposobów: dyskutując, prowadząc debaty oxfordzkie, np. o przemocy względem kobiet, rasizmie, relacjach w związku, itd. ale także w sposób zabawny, jak np. poprzez zaprezentowanie scenki „At the dentist’s”, scenek w postaci klocków czy też zabawnej historyjki pt.: „How to be European?” zilustrowanej za pomocą autorskich rysunków uczniów, mającej na celu humorystyczne spojrzenie na własne przyzwyczajenia narodowe, wyeliminowanie stereotypów, a tym samym potraktowanie tematu dobrych manier na wesoło, z przymrużeniem oka. Uczniowie poznali także dobre maniery w intymnych sferach życia, o których często krępują się rozmawiać z dorosłymi, jak np. dobre maniery podczas szukania dziewczyny lub chłopaka, o miłości, małżeństwie. Poruszyliśmy tematy tolerancji, rasizmu, ksenofobii czy przemocy, porównując zachowanie ludzi przed i po ślubie, omawiając najczęstsze przyczyny kłótni małżeńskich, tworząc plakaty, rysunki oraz filmy prezentujące scenki-symulacje kłótni małżeńskich pomiędzy Willim i jego żoną. Uczniowie wcielili się w role psychologów, próbując pomóc w rozwiązywaniu problemów oraz udzielając rad, jak można osiągnąć sukces w małżeństwie. Powstały komiks i filmy wideo przedstawiające przygody Williego, krótkie komiksy, filmy wideo, prezentacje multimedialne, cyfrowe plakaty, podcasty, rysunki, zdjęcia oraz teksty prezentujące dobre maniery w poszczególnych krajach i miejscach, międzynarodowa broszura dobrych manier, webquesty, lekcja elektroniczna, scenariusze zajęć. Uczniowie współpracowali w grupach międzynarodowych (polsko-angielsko-niemiecko-hispańskich)

nad tworzeniem komiksu przedstawiającego przygody Williego, międzynarodowej broszury dobrych manier, filmów pt. „Willy in love”, krótkiego komiksu z postaciami z klocków przedstawiającego dobre maniery w życiu codziennym, części cyfrowych plakatów oraz aktualizowaniem strony internetowej projektu. We współpracy uczniów polskich i brytyjskich powstał film pt.: „School life”. Szkoły równomiernie realizowały zadania w ramach projektu oraz wspólnie stworzyły większość materiałów.

Materiały te prezentowane były podczas Dni Europejskich oraz Dni Otwartych zorganizowanych w naszych szkołach. Stworzyliśmy logo projektu, stoiska informacyjne oraz kampanie reklamowe produktów wypracowanych w ramach projektu. W szkołach partnerskich odbyły się także różnego rodzaju imprezy i akcje promujące dobre maniery, np. Dzień Kobiet, akcja dokarmiania ptaków zimą, zbiórka pieniędzy dla ofiar powodzi itp., lekcje nt. dobrych manier i savoir-vivre’u z wykorzystaniem webquesta i lekcji elektronicznej stworzonych przez nauczycieli szkół partnerskich.

Podczas przeprowadzania zadań projektowych stosowane były nowoczesne metody nauczania, takie jak: komunikacyjna (chaty i wideokonferencje z partnerami), drama (odgrywanie scenek, np. symulacje kłótni) burza mózgów (poddawanie nowych pomysłów do następnych części komiksu i filmów przedstawiających przygody Williego); metoda poszukująca (samodzielne zdobywanie informacji nt. dobrych manier w Polsce poprzez wywiady, materiały archiwalne); mnemotechnika ( nauka nowych słów metodą skojarzeń z obrazem); metoda projektu (do tworzenia cyfrowych plakatów, komiksów itp.); dyskusja dydaktyczna (wymiana myśli i poglądów na tematy poruszane w projekcie); metoda sytuacyjna (analiza sytuacji, np. czy Willy odpowiednio się zachował w określonej sytuacji, a następnie dyskusja nad problemem i przyjęcie określonego rozwiązania); mapa mentalna (graficzne przedstawienie skojarzeń związanych z projektem); metoda webquestu do poszukiwania wiadomości nt. dobrych manier i savoir-vivre’u w krajach szkół partnerskich.

Projekt został zintegrowany z programem nauczania w gimnazjum, łączy treści nauczania z języka angielskiego, informatyki, języka ojczystego, WOS-u, historii biologii, religii, plastyki, pedagogiki i psychologii oraz matematyki. Tematy związane z projektem były omawiane podczas lekcji, a także podczas zajęć pozalekcyjnych, takich jak koło europejskie, plastyczne, klub fotograficzny czy zajęcia z pedagogiem. W zakresie języka angielskiego uczniowie doskonalili swoje umiejętności komunikacyjne poprzez posługiwanie się nim w autentycznej komunikacji językowej z partnerami (bezpośrednie czaty i wideokonferencje), poszerzali zasób słownictwa, doskonalili umiejętność czytania, słuchania i pisania tekstów w języku angielskim nt. dobrych manier. Na lekcjach języka ojczystego poznali dobre maniery w miejscach publicznych, takich jak teatr, kino, muzeum czy biblioteka; na lekcjach historii poznali staropolskie maniery i tradycje związane z ceremonią wesela, a na lekcjach historii i WOS-u uczyli się zasad obowiązujących w armii; na lekcjach biologii zdobywali wiedzę o tym jakie są zasady dobrego wychowania przyjaznego dla środowiska naturalnego, jak zapobiegać różnym chorobom; na lekcjach muzyki poznali zasady słuchania muzyki, zasady dobrego wychowania w trakcie słuchania koncertu muzyki poważnej. Zachowanie Williego w kościele, dobre maniery w kościele, tolerancja, eliminowanie postaw rasizmu i ksenofobii to główne zagadnienia poruszane na lekcjach religii. Wiedza z psychologii i pedagogiki była stosowana do analizy zachowań Williego w udzielaniu mu rad w celu poprawy jego zachowania oraz do omawiania dobrych manier w intymnych sferach życia. Podczas koła zainteresowań z plastyki uczniowie tworzyli rysunki do komiksów, ilustrowali historyjki, np. „How to be European”, podczas zajęć klubu fotograficznego tworzyli zdjęcia „Good manners in my neighbourhood”. Nauka o mediach służyła rozwijaniu umiejętności tworzenia reklam, lansowania produktów końcowych projektu i jego promocji. Umiejętności matematyczne były przydatne podczas analizy wyników ankiet. Natomiast umiejętności w zakresie informatyki wykorzystywane były do komputerowego opracowywania materiałów i tworzenia wszelkich produktów końcowych powstałych w wyniku realizacji projektu (prezentacje multimedialne, filmy, komiksy, cyfrowe plakaty, zdjęcia, podcasty, itd.)

Do korzyści wynikających z realizacji projektu dla uczniów, nauczycieli, rodziców oraz szkół partnerskich zaliczyć można m.in.: udoskonalenie znajomości języka angielskiego przez uczniów i nauczycieli (nauka podstaw języka polskiego przez uczniów i nauczycieli brytyjskiej szkoły partnerskiej), poznanie nowego zakresu słownictwa (zakres tematyczny: dobre maniere, *savoir-vivre*) i udoskonalenie sprawności komunikacyjnych, udoskonalenie umiejętności wykorzystania nowoczesnych technologii komputerowych przez uczniów i nauczycieli, poszerzenie wiedzy z zakresu dobrych manier i zasad *savoir vivre* oraz nabycie umiejętności zachowania się zgodnie z przyjętymi manierami, poszerzenie wiedzy z zakresu kultury, tradycji i obyczajów innych krajów, wykształcenie u uczniów tolerancji wobec innych kultur, tradycji i wyznań, zbliżenie młodych Europejczyków, rozwinięcie wspólnych zainteresowań, nawiązanie nowych przyjaźni, wyeliminowanie postaw rasizmu i ksenofobii wśród uczniów, efektywne współdziałanie w grupie, wspomaganie się nawzajem, wymiana doświadczeń, udoskonalenie metod i technik pracy przez nauczycieli, bardziej kreatywne i innowacyjne nauczanie, podniesienie jakości pracy szkół, wzrost znaczenia szkół i regionów na arenie międzynarodowej, podniesienie prestiżu szkół i uczestniczących instytucji w środowiskach lokalnych.

**Publiczne Gimnazjum nr 1 im. Jana Pawła II w Krempachach (woj. małopolskie)**

**Tytuł projektu: GOAL! Go Outside And Learn**

**Koordynator: Małgorzata Zamarlik**

*Projekt zajął 1. miejsce w konkursie „Nasz projekt eTwinning – VII edycja 2011” w kategorii wiekowej 13 – 19 lat.*

Projekt skupia się na wykorzystaniu nowych metod nauczania, które są skuteczne i atrakcyjne dla uczniów oraz które uzupełniają i polepszają zwykłe działania podejmowane przez nauczycieli w klasie. Główną ideą projektu są lekcje poza klasę. Dlaczego nie wyjść poza mury szkoły? Nauczyciele we współpracy z uczniami zaplanowali zajęcia poza klasą i włączyli je w zwykły plan lekcji. Tematy tych lekcji są związane z programami

nauczania i przeprowadzone w kilku krajach. Cele, harmonogram i wyniki są udostępnione on-line. Uczniowie współpracują i komunikują za pośrednictwem Internetu, pracują w grupach, wymieniają się wiedzą, wspólnie tworzą produkty projektu, podnoszą swoje umiejętności społeczne i międzykulturowe, także w wymiarze europejskim. W działaniach projektowych wzięło udział 420 uczniów (22 klasy) z sześciu krajów (Finlandia, Francja, Chorwacja, Hiszpania, Słowenia i Polska) w wieku od 10 do 17 lat, w tym z obniżonymi wymaganiami. W projekcie GOAL uczestniczyło od 10% do 40% wszystkich uczniów każdej ze szkół, średnio 25%. Koordynatorami było 6 nauczycieli (głównie matematyki), którzy współpracowali w swoich szkołach w sumie z 15 innymi nauczycielami, a także rodzicami, szkolnym lekarzem (Francja) i instytucjami (Hiszpania). W polskiej szkole partnerskiej projekt koncentrował się na integracji nauczania matematyki i języka angielskiego (elementy CLIL), uczniowie pracowali samodzielnie pod kontrolą nauczycieli tych dwóch przedmiotów, którzy ściśle ze sobą współpracowali. W ramach projektu od grudnia 2010 do kwietnia 2011 zaplanowano i przeprowadzono 10 lekcji, każdą w co najmniej dwóch krajach. Lekcje zostały opisane przez nauczycieli w prezentacjach GoogleDocs (cele, metody, narzędzia, czas trwania etc.), opublikowano materiały wykonane przez uczniów oraz dokumentację w postaci zdjęć (Flickr) i filmów (YouTube). Do niektórych lekcji uczniowie lub nauczyciele przygotowali narzędzia informatyczne umożliwiające obliczenia (np. aplety Geogebra) lub filmy instruktażowe (Gimp, pomiary sekstantem).

Projekt składa się z wielu jednostek lekcji, w których biorą uczniowie i nauczyciele ze szkół partnerskich, zgodnie z ich lokalnymi możliwościami i zainteresowaniami. Nauczyciele we współpracy z uczniami wymieniają pomysły, cele i plany tych lekcji. Są one dostosowywane do programu nauczania w każdej ze szkół i przeprowadzane głównie w czasie normalnych zajęć (planu lekcji). Projekt jest zintegrowany z programem nauczania matematyki, który obejmuje przygotowanie uczniów do wykorzystania wiedzy matematycznej w rozwiązywaniu problemów, budowy modeli w konkretnych sytuacjach, uczenia się języka matematyki, zauważania zależności, ich opisywania i dyskusji.

Projekt jest także zintegrowany z programami nauczania z innych przedmiotów, które zakładają rozwijanie samodzielności uczniów, odpowiedzialność i zdolność do planowania. Działania projektowe są włączone w program nauczania języka angielskiego, w którym istotną rolę odgrywa praca z tekstem oraz budowanie prostych i logicznych zdań. Język angielski jako język komunikacji projektu jest wykorzystywany podczas wielu prac projektowych, tworzeniu prezentacji oraz w komunikacji. Dzięki temu uczniowie i nauczyciele mają okazję stosować język obcy w sytuacjach praktycznych.

Projekt przyczynia się do wzmocnienia nowego podejścia, motywacji w nauce i nauczaniu w kontekście europejskim, zachęca uczniów do poszanowania innych ludzi, ich wartości i sposobów życia, co jest zapisane w przepisach szkolnych. Korzystanie z programów komputerowych i narzędzi internetowych pozwala uczniom zweryfikować i podnieść kompetencje w zakresie stosowania narzędzi informatycznych i Internetu w uczeniu się i nauczaniu.

Lekcje poza klasą zostały zaplanowane i zrealizowane przez wszystkich nauczycieli i uczniów uczestniczących w projekcie toku dyskusji i wymiany informacji. Każda szkoła mogła zaproponować tematy lekcji, a także prowadzić lekcje proponowane przez innych nauczycieli, w tym modyfikować i dostosowywać je do swoich potrzeb i możliwości.

Proces przebiegu każdej z lekcji składał się z kilku kroków:

6. Pierwsza szkoła, która przeprowadzała daną lekcję (głównie autor pomysłu) tworzyła dwie prezentacje w GoogleDocs edytowane on-line w kilku krajach: nauczycielską i uczniowską. W nauczycielskiej zostały zawarte informacje dotyczące metod pracy, narzędzi, przebiegu lekcji, a w uczniowskiej – rezultaty pracy uczniów. Pierwsza z ww. prezentacji była edytowana przez nauczycieli, druga przez uczniów, przy czym wszyscy nauczyciele mieli do niej dostęp i kontrolowali pracę uczniów.
7. Wszelkie programy, które były niezbędne do przeprowadzenia lekcji

lub ułatwiały pracę były, rozpowszechniane wśród partnerów i publikowane.

8. Dokumentacja (zdjęcia, filmy) z przebiegu lekcji były publikowane na stronie Flickr lub YouTube.
9. Informacje o lekcji były publikowane na stronach internetowych szkół i TwinSpace.
10. Nauczyciele z kolejnych szkół, którzy chcieli przeprowadzić daną lekcję w swojej szkole, korzystali z materiałów opublikowanych lub udostępnionych przez pierwszą szkołę.
11. Po przeprowadzeniu lekcji kolejni nauczyciele i uczniowie uzupełniali obie prezentacje w GoogleDocs oraz publikowali dokumentację.

Poza działaniami związanymi z przeprowadzeniem lekcji i edycją prezentacji uczniowie spotykali się na czatach, wideokonferencjach, wysyłali pocztą paczki, oglądali i dyskutowali, jak uczniowie z innych krajów poradzi sobie z tymi samymi zagadnieniami. Uczniowie z Hiszpanii wykonali oraz przesłali do Francji i Polski ręcznie wykonane sekstanty, które zostały wykorzystane na lekcjach w tych krajach (pomiar kątów). Wszystkie te działania pozwoliły lepiej poznać szkoły partnerskie i ich uczniów, a co za tym idzie – kraje. Biorąc pod uwagę skalę projektu (ponad 400 uczniów, 20 nauczycieli), udało nam się stworzyć dobrą platformę do wspólnej pracy i uczenia się.

Nauczyciele w projekcie GOAL realizowali nowe podejście do nauczania: nauczanie poza budynkiem szkoły lub salą lekcyjną. Dzięki temu uczniowie bardziej aktywnie uczestniczą w lekcji i mogą zobaczyć praktyczne zastosowanie nauczanych tematów. Robią eksperymenty, pomiary i rozwiązują problemy w rzeczywistej sytuacji. To nie wyklucza wykorzystania ICT, wręcz przeciwnie: uczniowie muszą nauczyć się nowych programów niezbędnych do obliczeń i przedstawienia wyników swoich badań. Komputer i Internet stają się takim samym narzędziem jak taśma miernicza czy kartka papieru. Używanie narzędzi informatycznych w nauce i komunikacji pozytywnie zmieniło nastawienie uczniów do uczenia się i ich

interpersonalne relacje z nauczycielami. Każda lekcja rozpoczyna się od przedstawienia problemu, który uczniowie próbują rozwiązać z pomocą nauczyciela, który staje się ekspertem i moderatorem. Zazwyczaj podczas „zwykłych” lekcji uczniowie zajmują się jednym tematem lub problemem i pracują samodzielnie. Aby odnieść sukces w projekcie GOAL, uczniowie muszą z reguły wykorzystać i zintegrować wiedzę z kilku tematów, często nawet przedmiotów. Biorą aktywny udział w planowaniu, przedstawiają swoje pomysły i propozycje. Takie holistyczne podejście zwiększa ich rozumienie złożoności zjawisk w otaczającym świecie, stymuluje twórcze myślenie oraz zdolność do łączenia wiedzy i umiejętności. Przykładem jest lekcja „Rampy”, w której uczniowie obliczali nachylenie podjazdów dla osób niepełnosprawnych. Uczniowie wykorzystali matematykę do rozwiązania zadania, język angielski do komunikacji przedstawienia rezultatów projektu, a jednocześnie zauważyli istotny problem społeczny.

W trakcie realizacji projektu przygotowano następujące tematy lekcji:

12. Ramps (Rampy) – lekcja dotyczy znalezienia przepisów dotyczących podjazdów dla osób niepełnosprawnych oraz pomiarów i obliczeń umożliwiających określenia nachylenia konkretnych ramp w szkole lub jej otoczeniu. Zaprojektowano również długość podjazdów w miejscu istniejących schodów.
13. Steps (Kroki) – lekcja, w której uczniowie mierzyli i obliczali pewną pieszą trasę, np. drogę do szkoły lub wokół szkoły.
14. Trees (Drzewa) – lekcja, w której na podstawie prostych pomiarów i szacowania uczniowie określali liczbę wszystkich drzew w danym kraju.
15. Solids (Bryły) – w czasie tej lekcji uczniowie budowali bryły ze śniegu, a następnie obliczali ich objętość i powierzchnię.
16. Height (Wysokość) – uczniowie kilkoma metodami wyznaczali wysokość obiektu w pobliżu szkoły, np. wieży, słupa, kościoła, drzewa.

17. Circles (Koła) – uczniowie rysowali koła, a następnie mierzyli i obliczali ich długość.
18. Earth (Ziemia) – dzięki pomiarom wykonanych przez uczniów w kilku szkołach tego samego dnia o wyznaczonej godzinie możliwe było obliczenia obwodu kuli ziemskiej.
19. Symmetry (Symetria) – uczniowie szukali symetrii wokół siebie, robili zdjęcia, tworzyli albumy.
20. Geometry outside (Geometria na zewnątrz) – uczniowie konstruowali obiekty geometryczne obok szkoły, np. prostokąt czy układ współrzędnych oraz szukali geometrii w otaczającym świecie.
21. Apple pie (Ciasto jabłkowe) – uczniowie obliczali ilość składników potrzebnych do zrobienia ciasta jabłkowego według przepisów z krajów partnerskich. Ciasta zostały upieczone i zjedzone.

Każda z ww. lekcji została przeprowadzona w co najmniej dwóch krajach, a pliki Google Docs zostały opublikowane i włączone otwartej platformy TwinSpace, która jest główną stroną internetową projektu GOAL. Do uczniowskich prezentacji zostały włączone pliki utworzone lokalnie na ich komputerach w programach MsOffice i OpenOffice. Powstała strona internetowa projektu w programie Google, strona internetowa w języku hiszpańskim oraz blog projektu w językach narodowych. Ważnym elementem projektu jest praca w grupie, opracowywanie strategii planowania, współpracy oraz podejmowanie decyzji. Uczniowie uczą się odpowiedzialności, gotowości do współpracy i pomocy kolegom. Szczególnym wyzwaniem były prezentacje rezultatów swojej pracy przed zaproszonymi gośćmi (dyrektor szkoły, nauczyciele, uczniowie z innych klas), które wymagały nauczania się publicznych wypowiedzi i opanowania stresu. Satisfakcja z udziału w projekcie, wykonanie swoich zadań, a zwłaszcza publicznego wystąpienia znalazły swoje odzwierciedlenie w ankietach ewaluacyjnych wypełnionych przez uczniów. Dzięki współpracy ze szkołami z zagranicy uczniowie i nauczyciele mieli okazję wspólnie pracować oraz lepiej się poznać.

Mogli porównać swoje pomysły, osiągnięcia i wypracowane produkty, mieli poczucie wspólnej pracy i nauki. Wzmocniło to ich otwartość na kraje europejskie oraz świadomość bycia obywatelem Unii Europejskiej.

Język angielski stał się narzędziem do komunikacji. Przygotowanie prezentacji z matematyki po angielsku nie było niczym niezwykłym, a czat czy wideo konferencja normalnym sposobem wymiany informacji. Uczniowie i nauczyciele przełamali strach przed wypowiedaniem się w obcym języku, jakże częste zjawisko w naszych szkołach. Angielski był głównym, ale nie jedynym językiem komunikacji. Używaliśmy także języków narodowych krajów partnerskich na przykład w prezentacjach uczniowskich czy w zadaniach dla uczniów francuskich po hiszpańsku i odwrotnie (Francuzi uczą się języka hiszpańskiego w szkole, Hiszpanie – francuskiego).

Niektóre zagadnienia poruszane w projekcie GOAL zwróciły uwagę na ważne zagadnienia wykraczające poza programy nauczania matematyki i języka angielskiego: problemy osób niepełnosprawnych („Ramps”), dziedzictwo kulturowe („Symmetry”, „Apple pie”, „Height”), rozmiary Ziemi i strefy czasowe („Earth”), geografia społeczna („Geometry outside”), klimat i ekologia („Trees”, „Solids”), historia nauki („Circles”, „Geometry outside”). Dzięki wspólnej pracy uczniów i nauczycieli ze szkół partnerskich mają lepszy wgląd w Unii Europejskiej, jej bogactwo i znaczenie: zrozumienie, świadomość, tolerancji, szacunku i akceptacji różnic kulturowych Europy.

Głównym narzędziem informatycznym w realizacji zadań projektowych był internetowy edytor dokumentów Google Docs, program firmy Google podobny do MsOffice, ale umożliwiający edycję on-line. Ponad 30 plików w Google Docs (dokumenty, prezentacje, arkusze kalkulacyjne) były redagowane przez nauczycieli i uczniów z sześciu krajów, co pozwoliło razem komunikować się i wykonać wspólnie rezultaty projektu. Wszystkie pliki Google Docs zostały opublikowane i są dostępne w postaci otwartych linków do dokumentów lub zawartości stron internetowych w TwinSpace. Używaliśmy także programów MsOffice (PowerPoint, Word, Excel), Open Office,

edytorów równań do tworzenia dokumentów i przydatnych zasobów. Uczniowie i nauczyciele wykorzystywali aparaty cyfrowe i kamery wideo zarówno w czasie lekcji, jak i dokumentacji projektu. Korzystanie z takich programów graficznych jak Windows MovieMaker, Gimp lub XnView było konieczne do edycji plików. Ważnym elementem była publikacja w Internecie rezultatów naszej pracy. Wykorzystaliśmy portale Flickr (zdjęcia), YouTube (filmy) i Issuu (dokumenty). Wśród programów naukowych należy wymienić przede wszystkim program Geogebra (interaktywna geometria), GoogleEarth (mapy, odległości), APSalin (współrzędne geograficzne, odległości). W komunikacji używaliśmy TwinSpace, programów pocztowych (Gmail, Yahoo i innych), Skype’a, portalu społecznościowego mixxt. Na szeroka skalę wykorzystywaliśmy wyposażenie naszych szkół: Internet, tablice interaktywne, pracownie komputerowe. Wszystkie wyniki naszej pracy zostały opublikowane na platformie TwinSpace.

### **Zespół Szkół Zawodowych w Bogatyni (woj. dolnośląskie)**

#### **Tytuł projektu: Discover Shakespeare’s World**

#### **Koordinator: Ewa Gajek**

*Projekt zajął 3. miejsce w konkursie „Nasz projekt eTwinning – VII edycja 2011” w kategorii wiekowej 13 – 19 lat*

Celem naszego projektu było zapoznanie młodzieży z życiem osobistym, teatrem, językiem i całym dorobkiem zawodowym W. Szekspira. Uczniowie z Grecji, Rumunii, Turcji i Polski stworzyli drzewo genealogiczne Szekspira, krótki komiks oparty na treści wybranej jego sztuki, zaprezentowali teatr elżbietański i epokę królowej Elżbiety I. Nagrali krótkie przedstawienie oparte na utworze Szekspira i zorganizowali festiwal „Sok z Szekspira”. W czasie trwania projektu wspólnie ćwiczyliśmy umiejętność słuchania i rozumienia tekstu literackiego, umiejętność mówienia w języku angielskim, poszerzenie wiadomości wybrane cytaty z Szekspira; stworzenie atmosfery zabawy w teatr i relaksu.

Projekt koreluje z programem nauczania w szkole ponadgimnazjalnej. Wiedza zdobyta na temat epoki elżbietańskiej

wykorzystana może być na lekcjach historii i łączy się z treściami o teatrze szekspirowskim omawianymi na lekcjach języka polskiego i wiedzy o kulturze. Natomiast Szekspir poznany na lekcji języka angielskiego został przywołany przez polonistę, historyka, nauczyciela sztuki czy instruktora kółka teatralnego. Na zajęciach z technologii informacyjnej i zarządzania informacją w bibliotece szkolnej poznano działanie m. in. translatora, encyklopedii multimedialnej, wybranych programów komputerowych czy Internetu. Tematy i motywy ponadczasowe poruszane przez Szekspira (cierpienie, miłość, odpowiedzialność) stały się kanwą do pracy na lekcjach wychowawczych, przedmiotu etyka i człowiek jako jednostka (liceum socjalne).

Projekt trwał 12 miesięcy, w tym czasie uczniowie z krajów partnerskich realizowali w grupach następujące zadania:

#### **GRUPA I ŻYCIE OSOBISTE W. SZEKSPIRA**

- Ważne wydarzenia z życia osobistego (tekst, zdjęcia, oryginalne dzieła sztuki)
- Utwórz drzewo genealogiczne rodziny Szekspira (daty, nazwiska, relacje rodzinne)
- Nagraj skit przedstawiający ważne wydarzenia w życiu W. Szekspira (w j. angielskim).

#### **GRUPA II ŻYCIE ZAWODOWE W. SZEKSPIRA**

- Ważne wydarzenia w życiu zawodowym W. Szekspira (tekst, zdjęcia, oryginalne dzieła sztuki)
- Utwórz profesjonalne CV W. Szekspira (umiejętności, doświadczenie zawodowe, wykształcenie)
- Nagraj skit przedstawiający wywiad W. Szekspira z dyrektorem teatru (j. angielski).

#### **GRUPA III TEATR W. SZEKSPIRA**

- Utwórz model jednego z teatrów Szekspira
- Wirtualna wycieczka po teatrze elżbietańskim

- Utwórz broszurę opisującą teatr Szekspira i wybrane cytaty, szekspirowskie słowa i zwroty z jego dzieł w Microsoft Publisher w j. angielskim.

#### GRUPA IV DRAMATY I POEZJA

##### W. SZEKSPIRA

- Prezentacja wybranych dzieł i antologii wierszy W. Szekspira
- Utwórz comic book jednego z dzieł W. Szekspira
- Nagraj recytację kilku wierszy W. Szekspira lub krótkie fragmenty jego dzieł w j. angielskim.

Oceniono pracę poszczególnych grup, utworzono produkty końcowe podsumowano projekt.

Podczas realizacji projektu uczestnicy niemal codziennie kontaktowali się z partnerami wymieniając e-maile, spotykając się na TwinSpace – czat, forum, blog, kącik ucznia i pokój nauczycielski.

Technologia informacyjno-komunikacyjna daje znakomitą okazję uatrakcyjnienia zajęć humanistycznych. Odpowiednie wykorzystanie komputera stworzyło w mojej szkole nowy wzorzec procesu dydaktycznego. Uczniowie gromadzą i wykorzystują informacje do celów badawczych, uczą się oceny źródeł, m. in. stron internetowych. Wykorzystywano w projekcie darmowe dostępne programy do obróbki zdjęć i fotografii: m. in. YouTube, Slide, Picasso. Bardzo twórcze okazało się wykorzystanie programów i narzędzi ICT: PhotoSnack, Slideroll, Slidboom, Slideshare, Voki, Blogger, Animoto, Smilebook, e-book itp.

Kreatywność i innowacyjność tego projektu polegała na uwrażliwieniu, zwróceniu uwagi na rolę miłości, cierpienia, buntu czy radości w życiu współczesnego młodego człowieka, doskonalenie umiejętności rozpoznawania rodzajów literackich i ich cech charakterystycznych, poznanie różnych technik pokazania tej samej treści (tekst dramatu, spektakl teatralny, film, dzieła plastyczne), zapoznanie z zasadami wykonywania opisu bibliograficznego (wykorzystaniem tekstów związanych z W. Szekspirem i jego dziełami), rozwijanie aktywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie,

doskonalenie umiejętności wyrażania własnych poglądów i słuchania opinii innych, odnajdywaniu śladów Romea i Julii w innych dziełach niż literackie (sztuki plastyczne, opera, balet, film, tłumaczenia), prezentacja plakatów teatralnych Andrzeja Pągowskiego i Rosława Szaybo do spektaklu „Romeo i Julia” oraz muzyki do przedstawienia „Romeo i Julia” w teatrze Studio Buffo. Uczniowie szukali odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób tekst Szekspira inspiruje twórców różnych dziedzin sztuki? Prezentowano różne wydania utworów Szekspira i materiałów biograficznych związanych z autorem. Uczniowie obejrzeni adaptację dramatu Szekspira, przedyskutowali sposób przedstawienia dramatu na dużym ekranie, a także interpretowali wybrane sceny najpełniej wyrażające uczucia bohaterów.

Uczniowie rozwinęli umiejętności językowe (głównie j. angielski). Projekt uczy kreatywnego podejścia do utworów Szekspira. Uczniowie rozwijają umiejętności aktorskie, teatralne. Uczą się czytać na głos z odpowiednią dykcją i publicznie prezentować swoje prace. Szekspir łączy różne grupy kulturowe i daje możliwość adaptacji go w poszczególnych krajach.

Projekt zintegrował środowisko nauczycieli z Polski, Grecji, Turcji i Rumunii. Pokazał nieograniczone możliwości działań na bazie dzieł Szekspira poprzez twórczość artystyczną zainspirowaną lekturą. Uświadomił uczniom rolę biblioteki szkolnej w życiu placówki: opiekuńczą, dydaktyczną. Rezultatem pracy ma być blog i album z cytatami Szekspira w różnych językach. Projekt ten stanowi odzwierciedlenie naszego przekonania, że młodzi ludzie najlepiej poznają i pokochają Szekspira, gdy odegrają aktywną rolę jako aktorzy, będą uczestniczyć jako członkowie publiczności i sami doświadczą radość z obcowania z lekturą.

#### **Gimnazjum nr 3 w Lublinie (woj. lubelskie)**

#### **Tytuł projektu: Bookraft**

#### **Koordynator: Aneta Szadziewska**

*Projekt zajął 1. miejsce w konkursie europejskim eTwinning w roku 2011*

Celem projektu było wykorzystanie narzędzi komputerowych i informacyjnych

do przedstawienia różnorodnych działań twórczych uczniów, skupionych wokół książki, biblioteki i czytania. Wspólnie z partnerami z Grecji i Cypru polscy uczniowie realizowali zadania skupione wokół książki rozumianej tradycyjnie i jako dzieło sztuki. Tworząc interaktywne prace i inspirując się nawzajem, uczniowie starali się zachęcać rówieśników i uczniów młodszych nie tylko do czytania, ale też do tworzenia prac plastycznych inspirowanych książką i czytaniem. W ramach projektu wspieraliśmy uczniów z różnych typów szkół (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) w wymianie swoich doświadczeń i prezentacji własnych pomysłów oraz umiejętności poprzez pracę w bibliotece szkolnej.

Pierwsze zadanie polegało na przedstawieniu siebie i swojego miasta w formie książki. Powstały książeczki orgiami, albumy w postaci slajdów i komentarzy uczniów.

Projekt rozpoczął się w kwietniu, bo wtedy miłośnicy książek mają dwa święta: Światowy Dzień Książek dla dzieci, z tej okazji przygotowano konkurs związany z baśnią „Ołowiany żołnierz” Hansa Christiana Andersena dostępny on-line i Światowy Dzień Książki i Praw Autorskich, który był okazją do zorganizowania „Maratonu czytelniczego”; uczniowie, nauczyciele i pani dyrektor naszej szkoły kolejno przez kilka godzin czytali głośno fragmenty swoich ulubionych książek.

Święta książek znakomicie komponowały się ze Światowym Dniem Ziemi. Ogłoszono wielką zbiórkę makulatury, a zużyte papiery, stare magazyny i gazety dostępne w bibliotece posłużyły do stworzenia papierowego rękodzieła. Powstały rzeźby książkowe, ozdobne torebki na książki i prezenty, korale oraz zdobione karty z książek z ulubionymi cytatami.

Rozważania na temat ograniczenia zużycia surowców naturalnych i ochrony drzew, następnie dzięki prezentacji „Daj szansę Ziemi” ochrona planety, doprowadziły do stwierdzenia, że bez Ziemi nie moglibyśmy czytać. Była to zachęta do refleksji i dyskusji na temat funkcji książki i czytania. Uczniowie interpretowali słowa Franza Kafki „Książka musi być jak siekiera wbijana w nas jak w zamrożone morze” i tytuły książek z wystaw bibliotecznych. Powstały

zabawne prezentacje „Idealny czytelnik” i „Dlaczego warto czytać?”. W prezentacji „Przyłapani na czytaniu” uczniowie podpatrywali czytających znanych ludzi (aktorów, polityków, pisarzy). A podczas wakacji fotografowali czytających turystów i „czytające” pomniki. W ten sposób uczniowie udowodniali, że czytanie jest trendy, bo jest wszechobecne. Jedna z uczennic przygotowała konkurs czytelniczy w postaci prezentacji multimedialnej. Powstały również toplisty ulubionych i najpoczytniejszych książek oraz listy utworów muzycznych chętnie słuchanych przez młodzież podczas czytania. Często powtarzające się tytuły książek i piosenek, (zaprezentowane w formie plakatów, obrazów, komiksów, alfabetu z linkami do piosenek) prawidłowe odpowiedzi na pytania konkursowe pokazały, że młodzi ludzie z różnych zakątków Europy są do siebie podobni mimo różnic kulturowych, a książka jest elementem, który ich łączy i jeszcze bardziej zbliża.

W ramach wspólnego czytania przygotowywano też e-booki. Zadanie to obejmowało: nagrania czytanych fragmentów „Hamleta” i „Romea i Julii” Wiliama Szekspira w językach ojczystych, opracowanie podpisów w języku angielskim, namalowanie ilustracji do książek, zgromadzenie fotografii i materiału ilustracyjnego do tekstów, scalenie materiału i przedstawienie za pomocą YouTube. W ten sposób powstał e-book „Polski Romeo spotyka grecką Julię” oraz prezentacje z wykorzystaniem dramatu „Antygona” Sofoklesa i „Różne wariacje sztuk Szekspira”. Praca nad europejskim dziedzictwem literackim zainspirowała do wykonania greckich masek antycznych i masek bohaterów Szekspirowskich w postaci rękodzieła i z pomocą technologii komputerowej. Do przygotowania masek wykorzystano zdjęcia portretowe uczniów i program do edycji zdjęć.

Maj to miesiąc „Magii bibliotek”, uczniowie rozpoczęli przygodę z historią

książki, po raz pierwszy oglądali manuskrypty, starodruki, pamiętniki, atlasy i pocztówki z dawnych wieków. Przygotowano e-book „Nasza książka z cytatami o książce” z namalowanymi ręcznie inicjałami. Magię biblioteki utrwalono podczas sesji fotograficznej, gdy zdjęcia były robione poprzez pryzmat szkła, papieru, kwiatów. Chińskie przysłowie „Książka jest jak ogród trzymany w kieszeni” nasunęło pomysł zamiany bibliotek w magiczne czytelnicze ogrody. Powstały zdjęcia i slajdy, w których bukiety różnorodnych kwiatów stworzyły wyjątkową i bajkową atmosferę do czytania i były pierwszym krokiem do wykonania zadań na temat: Sztuka pomaga odkrywać przyjemność czytania, książka uczy poznawać sztukę. Zagadki w formie obrazu i animacji (kto jest autorem prezentowanego dzieła malarskiego?, które dzieło malarskie jest oryginałem?, kogo rozpoznasz na obrazie?) pozwoliły uczniom wcielić się w rolę detektywów prowadzących śledztwo nad odkryciem tajemnicy dzieł artystycznych i zachęciły do wyszukiwania odpowiedzi w albumach bibliotecznych i Internecie. Jednocześnie była to okazja do zaprezentowania artystycznych talentów uczniów. Jedni malowali własne obrazy: „Leśna biblioteka”, „Raj czytelnika”, inni tworzyli rzeźby z książek i projektowali półki na książki.

W kolejnym miesiącu „Metamorfozy bibliotek” powstały zakładki do książek wykonane techniką decoupage’u, szablone, odlewów gipsowych, scrapbookingu i programów graficznych. Uczniowie wykonali biżuterię i ubrania (suknie, kapelusze) wykonane z materiałów ekologicznych i dostępnych w bibliotekach: z papieru, płyt CD, folii, gazet, zakładek do książek. Oprócz tego powstały komputerowe kreacje nauczycielek jako papierowych lalek.

Wykonanie kalendarza „Piękno czytania” (inna wersja „Czytające piękności”) było zadaniem etapowym. Obejmowało:

wyszukanie w Internecie obrazów kobiet czytających i dokonanie ich selekcji, zgromadzenie rekwizytów niezbędnych do wykonania fotograficznych replik obrazów, zorganizowanie sesji zdjęciowej w plenerze, obróbka zdjęć i opracowanie graficzne kalendarza. Kalendarz ze zdjęciami uczennic jako dzieł malarskich, powstał już we wrześniu jako ostatnie zadanie w projekcie i został udostępniony w wersji elektronicznej do pobrania w dwóch formatach na blogu.

Uczniowie poznając kulturę partnerów, przekształcili biblioteki w tańczące i muzykujące biblioteki. Gimnazjalistki z Lublina zatańczyły zorbę, a Greczynki poloneza. Opracowały własną choreografię, zatańczyły w scenerii czytelnicy i książek w efekcie czego powstały barwne i zabawne filmy z animacjami. Dodatkowym zajęciem artystycznym było muzykowanie z gitarami podczas wspólnych wideokonferencji. Ulubionym przebojem był utwór „Knockin’ on haven’s door” Guns N’Roses i uczniowska przeróbka piosenki Michaela Jacksona „We are the world” przekształcona w hit „We are eTwinning”. Ostatni utwór wraz z interaktywnym „teledyskiem” powstał po wspólnych obchodach piątych urodzin eTwinning.

Projekt zakończył się filmem podsumowującym projekt „Sześć miesięcy przyjaźni i współpracy w sześć minut”.

#### Zdjęcia i ilustracje:

- s. 2 © MEN
- s. 20 © Ewa Gartner
- s. 28, 29 © Ewa Dobija
- s. 32, 32a, 33, 33a © Marek Krawiec
- s. 40 © Agata Borek
- s. 80 © ORE



# Dzień Języków Obcych w szkole jako okazja do pracy metodą projektu

Małgorzata Balcewicz<sup>1</sup>

Mówiąc o projekcie, przeważnie myślimy o ciekawej, ale długiej, nierzadko skomplikowanej, formie pracy z uczniami. Projekty mogą także mieć krótszą formę i być wydarzeniem ogólnoszkolnym. Dzień Języków Obcych jest takim wydarzeniem. Jest doskonałą okazją do pracy metodą projektu.

Aktywizujące metody nauczania stały się nieodłącznym elementem pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Także uczniowie nie wyobrażają sobie dzisiaj nauki bez wielu urozmaiconych sposobów pracy na lekcjach.

Metoda projektu pozwala wyjść poza ograniczenia czasowe zajęć w szkole i jako jedna z niewielu może angażować zespół uczniowski przez dłuższy czas przy realizacji wybranych przez samych uczniów celów. Daje też wiele możliwości rozwoju uczniowskiej kreatywności i pozwala integrować społeczność szkolną.

Dzień Języków Obcych jako jedno z wydarzeń o zasięgu ogólnoszkolnym jest właśnie doskonałą okazją do pracy metodą projektu. Przekonaliśmy się o tym w Szkołach Fundacji Szkolnej już po raz drugi.

W naszej Szkole Podstawowej Nr 20 i Gimnazjum Nr 14 im. Jana Gutenberga Fundacji Szkolnej uczniowie uczą się od początku szkoły podstawowej języka angielskiego, a od klasy IV wybierają drugi język obcy: francuski, hiszpański lub niemiecki. Dzień Języków Obcych w tym roku organizowały klasy IV-VI SP i klasy I-III Gimnazjum. Ponieważ jest on okazją do lepszego poznania się, zaprosiliśmy do zwiedzania stoisk i wystaw także uczniów klas I-III wraz z wychowawcami.

Przygotowania rozpoczęliśmy już na początku roku szkolnego, chociaż termin DJO wypadł w grudniu. Uczniowie urządzili bank pomysłów i dyskutowali w klasach nad formą i sposobami organizacji tego dnia. Nie mogliśmy się doczekać jego nadejścia.

Program zakładał prezentacje poszczególnych krajów leżących na interesujących nas obszarach językowych. Inicjatywę przy jego tworzeniu od początku otrzymali uczniowie, którzy zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum zgłaszali swoje pomysły i propozycje form prezentacji krajów lub regionów, przyrządzania tradycyjnych potraw czy przygotowania konkursów wiedzy o tych miejscach. W zespołach poszukiwali informacji o poszczególnych krajach i regionach, aby potem wybrać najbardziej interesujące do opracowania tematy. Projekt wymagał ciągłych ustaleń w poszczególnych fazach przygotowania i wielokrotnie podczas dyskusji w grupach zmieniały się koncepcje, brane były pod uwagę nowe pomysły. Uczniowie współpracowali w grupach międzyklasowych pod opieką nauczycieli, którzy koordynowali poszczególne działania i wspierali ich pomocą i radą. Do przygotowania włączyli się także rodzice, z którymi dzieci rozmawiały o swoich działaniach. Okazało się, że projekt nasz zintegrował całą społeczność szkoły i każdy, kto miał ochotę i pomysły, mógł w nim uczestniczyć.

W Dniu Języków Obcych wszystkie klasy zmieniły się za sprawą dekoracji nie do poznania i w każdej już od rana przygotowywano zaplanowane prezentacje, wystawy i stoiska. Odwiedzający mogli już przy wejściu zapoznać się z informacją, dokąd się udają i jakie propozycje czekają na nich w środku.

Uczniowie klas IV przygotowali konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii oraz plakaty i specjały kuchni brytyjskiej. Ukoronowaniem ich trudu była imponująca makietka Big Bena, która nadała całej dekoracji niezapomniany klimat.

Grupa angielska klas V przygotowała prezentację Australii, były plakaty i konkurs wiedzy o tym egzotycznym państwie-kontynencie, który można było zwiedzić metodą „palcem po mapie”, dowiadując się wielu interesujących rzeczy o jego geografii i historii.

W ramach języka angielskiego uczniowie klas VI zaprezentowali Nowy Jork i Kalifornię, przygotowując z pomocą rodziców wspaniałą makietę – Statuę Wolności, projekty plastyczne oraz albumy o tych dwóch stanach.

Grupa francuska z klas IV-VI urządziła w sali kawiarenkę paryską połączoną z ekspozycją prac na temat zabytków Paryża. Można tam było napić się herbaty, kawy lub kakao, skosztować rogalików

1. Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej Nr 20 i Gimnazjum Nr 14 im. Jana Gutenberga Fundacji Szkolnej w Warszawie.

i francuskich serów. Przy dźwięku francuskich piosenek i profesjonalnej obsłudze miało się wrażenie, że siedzimy przy jednej z małych uliczek niedaleko Champs-Élysées i zaraz udamy się na zwiedzanie Luwru albo pospacerujemy wzdłuż Sekwany.

Grupa niemiecka klas IV i V postanowiła zaprosić wszystkich do krainy bajek braci Grimm. Uczniowie przygotowali projekty prezentujące życie i twórczość autorów znanych baśni dla dzieci, a także rysunki ilustrujące najpopularniejszych bohaterów. Można było wziąć udział w konkursie „Jaka to bajka?“, rozpoznając ilustrację lub fragment czytanego przez uczniów utworu. Na znających język niemiecki czekał konkurs dobierania polskich tytułów baśni do ich niemieckich odpowiedników. Można też było spróbować magicznych napojów Śpiącej Królowej lub skosztować placaka babci Czerwonego Kapturka i innych smakołyków. Po sali oprowadzały gości postacie rodem z bajek braci Grimm, uczniowie przebrali się bowiem za swoich ulubionych bohaterów.

Ucząca się języka niemieckiego grupa klas VI prezentowała Bawarię, największy Land w Niemczech. Uczniowie przygotowali projekty plastyczne o historii i współczesności Bawarii, przygotowali też bufet, w którym częstowali przyrządzonymi przez siebie daniami kuchni bawarskiej: sałatkami ziemniaczanymi, ciastem cebulowym, bawarską babką czy placakiem ze śliwkami. Fani klubu piłkarskiego Bayern München przynieśli grę piłkarską na PlayStation i można było wziąć udział w rozgrywkach o puchar fanów piłki nożnej.

Obok, na stoisku poświęconym FC Bayern München można było obejrzeć oryginalny strój piłkarski i dowiedzieć się ciekawostek się o historii klubu i jego zawodnikach. Obraz uzupełniała multimedialna

prezentacja krajobrazów przy dźwiękach bawarskich piosenek ludowych.

Motywy przewodnim w grupie hiszpańskiej klas IV-VI były sabores hispanos, czyli smaki Hiszpanii i tych krajów Ameryki Łacińskiej, w których mówi się po hiszpańsku. Można było spróbować przygotowanych przez uczniów potraw, jak paella, nachos z sosem guacamole, sałatki Macedonia, napoju mojito i wiele innych. Z projektów plastycznych można się było dowiedzieć między innymi, w których krajach i dlaczego mówi się po hiszpańsku, z czego one słyną i kto ze znanych piosenkarzy i aktorów z nich pochodzi.

Grupa hiszpańska gimnazjalistów przygotowała wystawę prezentującą cywilizacje prekolumbijskie. Barwne plakaty przybliżyły historię Południowej Ameryki przed jej kolonizacją. Uczniowie wykonali projekty poświęcone między innymi Majom i Aztekom oraz współczesne flagi krajów południowoamerykańskich. Odwiedzający mogli też nauczyć się kilku słów po hiszpańsku z prezentowanego w projekcie słowniczka języka hiszpańskiego.

Grupa niemiecka z gimnazjum zaprezentowała Austrię, kraj wspaniałych tradycji i burzliwej historii, o których uczniowie opowiedzieli za pomocą projektów plastycznych.

Prezentacja multimedialna oprowadzała nas po Wiedniu, pokazując jego zabytki. Można też było spróbować dań kuchni austriackiej oraz popularnego w Austrii napoju o tajemniczej nazwie Almdudler.

Na korytarzu gimnazjum odbywał się przez cały dzień Koncert Życzeń, w którym każdy mógł zadedykować koleżance lub kolegom piosenkę ulubionego wykonawcy lub zespołu.

W salach odbywały się też konkursy językowe, które przygotowali dla uczestników nauczyciele. Można było spróbować swoich sił w znajomości wszystkich nauczanych w naszej szkole języków, biorąc udział w konkursie Poliglota lub zaprezentować się, czytając na głos fragmenty dzieł literackich lub recytując poezję po angielsku. Był też konkurs „British Or American English?” i „Co to za idiom?” dla uczących się języka angielskiego gimnazjalistów.

Odbyły się także konkursy wiedzy o krajach angielskiego, hiszpańskiego, francuskiego i niemieckiego obszaru językowego.

Dużym zainteresowaniem cieszyły się konkursy „Jaka to piosenka?” i „Jaki to film?”, gdzie uczestnicy mieli za zadanie odgadnąć na podstawie krótkiego fragmentu piosenki lub filmu w oryginalnej wersji językowej – tytuł, wykonawcę lub reżysera.

Na wszystkie te konkursy, w których można było wygrać ciekawe nagrody, uczniowie zgłaszali się, zapisując się na listy wywieszane na korytarzu przed Dniem Języków Obcych.

Każdy więc mógł się dodatkowo przygotować, wybierając interesujący go konkurs.

Dzień ten jest dla nas wszystkich wyjątkowy, ponieważ dzięki nowym, wspólnym pomysłom poszerza naszą wiedzę o świecie i pozwala uczyć się poprzez zabawę.

Jest ukoronowaniem pełnych wysiłku, ale i przyjemności prac nad wspólnym projektem, który wyzwala także w uczniach chęć pomagania innym. Przyrządzone przez uczestników i nauczycieli, i sprzedawane za symboliczną opłatą kulinarne specjalności, pozwoliły nam wspomóc finansowo rehabilitację absolwenta naszej szkoły.



**Ośrodek Rozwoju Edukacji jest już na Facebooku. Zapraszamy!**

**<http://www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji>**

# 10 lat programu European Language Label w Polsce

Anna Grabowska<sup>1</sup> we współpracy z Małgorzatą Janaszek<sup>2</sup>

Nauka języka obcego kraju, o kulturze odmiennej niż własna, to zawsze wielka przygoda, spotkanie z obcym, nieznanym, fascynującym. To również sposób na poznanie i zrozumienie innych, odczytanie tego, co jest ukryte między słowami, gestami, symbolami. Niezależnie od tego, w jakim celu uczymy się języków obcych: z pasji, ciekawości lub chęci rozwoju kariery zawodowej, każde nowo poznane słowo czy wyrażenie przybliża nas do odkrycia otaczającego świata. Dlatego też nauka języków obcych coraz rzadziej kojarzona jest ze żmudnym przyswajaniem deklinacji, koniugacji i kolokacji, a coraz częściej postrzegana jako szansa na rozwój osobisty, naukowy, społeczny i ekonomiczny, szansa na poznanie i stworzenie czegoś nowego, kreatywnego i innowacyjnego.

W Polsce pasjonaci nowatorskich sposobów nauki języków obcych, nie tylko tych najbardziej popularnych, takich jak: angielski, niemiecki czy francuski, ale i bardziej egzotycznych, jak: szwedzki, hebrajski czy arabski, od 10 lat w drodze konkursu nagradzani są europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych – EUROPEAN LANGUAGE LABEL.

Opis projektów przedszkoli i szkół podstawowych znajduje się w wersji internetowej *JOwS. Nauczanie wczesnoszkolne*.

**K**onkurs ELL jest prowadzony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – Agencję Narodową programu „Uczenie się przez całe życie” oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Znak ELL jest przyznawany w trzech kategoriach: konkurs projektów instytucjonalnych, konkurs indywidualny dla nauczycieli oraz konkurs dla osób uczących się języków, pod hasłem „Języki to moja pasja”. O certyfikat ELL mogą ubiegać się wszystkie typy przedszkoli, szkół, wyższych uczelni, instytucji oświatowych oraz innych placówek zajmujących się kształceniem językowym dzieci, młodzieży i dorosłych, jak również nauczyciele języków i osoby uczące się. Szczegółowe informacje o wymaganiach i priorytetach konkursowych można znaleźć na stronie: [www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl).

10-lecie realizacji programu ELL w sposób naturalny skłania do zadania pytania, czy zgłaszane do konkursu projekty znacząco się zmieniły przez ostatnie lata i czy widać ich wpływ na podniesienie poziomu kształcenia językowego w Polsce. Nie były prowadzone badania mające wykazać, czy konkurs ELL przyczynił się do wzrostu liczby osób uczących się języków, ale na pewno w szkołach, na wyższych uczelniach czy w społecznościach lokalnych, w których realizowano projekty nagrodzone później certyfikatem ELL, wzrosła motywacja do nauki języków obcych. Widać też wyraźną zmianę zarówno w liczbie składanych projektów, jak i ich jakości i tematyce. Projekty językowe nadsyłane na konkurs ELL w latach 2002–2006 zazwyczaj skoncentrowane były na nauczaniu jednego języka

i w większości opracowywane przez specjalistów nauczania danego języka. Gros projektów składały duże instytucje oświatowe, takie jak CODN czy szkoły wyższe, czyli instytucje zajmujące się tworzeniem nowych programów edukacyjnych. Uzyskanie certyfikatu ELL traktowane było przez nie jak otrzymanie znaku jakości dla opracowanego przez nie produktu. Jest to zresztą zgodne z samą ideą konkursu ELL, który ma nagradzać najlepsze i najbardziej innowacyjne przedsięwzięcia językowe. Z roku na rok zwiększała się interdyscyplinarność projektów. Wyraźnie widać, że nauczanie języków obcych przestało być domeną jedynie nauczycieli językowców, angażując fizyków, historyków czy muzyków. Powstają projekty coraz bardziej wielo- i różnojęzyczne. Nadal przeważają przedsięwzięcia

1. Autorka jest koordynatorem programu European Language Label w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

2. Autorka jest współpracownikiem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

realizowane w języku angielskim, niemieckim, francuskim czy hiszpańskim. Jednak wśród laureatów coraz częściej znajdują się autorzy propozycji dotyczących nauki języków dialektycznych, np. gwary kociewskiej, oraz języków rzadziej używanych i nauczanych, takich jak: hebrajski, japoński i arabski.

Wykorzystanie w nauce języków obcych nowoczesnych technologii komunikacyjnych to kolejna cecha projektów ELL nagrodzonych w ostatnich latach. Na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej oznaczało to porozumiewanie się w języku obcym z rówieśnikami mieszkającymi w innych krajach przy pomocy skype'a lub e-maila. Na poziomie uniwersyteckim kursanci mogli uczyć się np. języka angielskiego na odległość, wykorzystując metody *e-learningu* uwzględniające nowy profil studentów, tzw. pokolenia sieci.

Nowoczesne technologie stanowiły również nieodłączny element projektów nadsyłanych na konkurs ELL przez nauczycieli szkół technicznych, którzy z powodu braku na rynku podręczników do nauki języków specjalistycznych opracowują programy autorskie przygotowujące do mobilności zawodowej przyszłych kucharzy, inżynierów lub farmaceutów.

Wśród laureatów konkursów ELL, szczególnie z lat 2008 – 2011, znalazło się wiele przedszkoli i szkół podstawnych, których nauczyciele z wielkim zaangażowaniem realizują zasadę wczesnego rozpoczęcia nauki języków obcych, ucząc swoich podopiecznych poprzez zabawę, angażując w proces kształcenia językowego rodziców i pokazując dzieciom korzyści płynące z posiadania umiejętności porozumiewania się w języku obcym.

Wiele zmian w profilu, tematyce i jakości składanych projektów przyniosła tegoroczna edycja konkursu ELL. Wśród rekordowej liczby zgłoszonych inicjatyw dużą część stanowiły wnioski złożone przez nauczycieli, którzy otrzymują certyfikat ELL za wybitne osiągnięcia w dziedzinie kształcenia językowego. Od kilku lat do konkursu stają również instytucje niezwiązane bezpośrednio z systemem edukacji, jak: biblioteki, organizacje pozarządowe, władze lokalne i urzędy pracy. Jest to zapewne wynikiem obowiązujących w ostatnich latach europejskich i krajowych priorytetów konkursu ELL, takich

jak: umiejętności językowe jako przygotowanie do pracy zawodowej, nauka języków jako sposób na aktywizację i integrację społeczności lokalnej, promowanie zintegrowanego nauczania przedmiotu i języka (CLIL). Z drugiej strony zaangażowanie się w edukację językową organizacji społecznych lub administracji publicznej dowodzi, że znajomość języków obcych jest postrzegana jako jedna z podstawowych kompetencji zmieniających jakość życia osobistego i zawodowego nie tylko młodych ludzi.

Jednak największą wartość ponad 600 projektów nadesłanych przez ostatnie 10 lat na konkurs ELL stanowi nowatorskie podejście do nauki języków obcych, jak również fakt, że wielojęzyczność przestała być jedynie postulatem KE. Przełamało prymat języka angielskiego jako *lingua franca*, wielu nauczycieli zrozumiało, że celem nauki języków nie jest jedynie dobre przygotowanie uczniów do egzaminu z gramatyki, ale przede wszystkim wyposażenie ich w kompetencje językowe, które pomogą im w przyszłości studiować na zagranicznych uczelniach i korzystać z ofert pracy na całym świecie. Do wyboru mamy ponad 6000 języków. Wystarczy tylko rozpocząć naukę jednego z nich, a świat stanie przed nimi i nami otworem.

Tymczasem zapraszamy wszystkich czytelników JOwS do udziału w organizowanej w trakcie prezydencji Polski w Radzie UE, w dniach 28-29 września 2011 r., konferencji pt.: „Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie”. Towarzyszyć jej będzie również wystawa przedstawiająca różnorodność polskich projektów nagrodzonych certyfikatem ELL w trakcie ostatniej dekady. Wyłonieni przez Komitet Selekcyjny ELL laureaci 10. edycji konkursu odbiorą podczas konferencji z rąk ministra edukacji oraz dyrektora DG EAC certyfikaty ELL poświadczające nie tylko wysoką jakość i innowacyjność ich projektów, ale również fakt, że nauka języków obcych jest ich prawdziwą pasją!

Poniżej przedstawiamy opisy projektów nagrodzonych certyfikatem European Language Label 2011. Mamy nadzieję, że staną się one dla Państwa inspiracją do realizacji kolejnych nowatorskich przedsięwzięć w dziedzinie edukacji językowej.

## KATEGORIA: KONKURS INSTYTUCJONALNY

### Gimnazja

**TYTUŁ:** Korzenie europejskiej tożsamości w twórczości ludowej

**KOORDYNATOR:**  
Bogumiła Puzoń, Wioleta Dandyk

**INSTYTUCJA:** Zespół Szkół w Zebrzydowicach

**JĘZYK:** angielski

Cele:

- poznanie wartości innych krajów na podstawie baśni i legend oraz wymiana poglądów z innymi szkołami partnerskimi;
- doskonalenie umiejętności językowych (język angielski i język niemiecki);
- rozwijanie umiejętności opracowywania treści w formie prezentacji multimedialnych;
- pogłębianie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji;
- uświadamianie wagi współpracy i umiejętności interpersonalnych w pracy nad realizacją danego zadania;
- analiza różnic i podobieństw pomiędzy różnymi kulturami (Wschodu i Zachodu).

Projekt miał na celu podjęcie analizy czynników decydujących o tożsamości Polaków, Turków, Węgrów, Czechów, Hiszpanów i Niemców. Punktem wyjścia do dyskusji była szczegółowa analiza bajek i legend narodów europejskich. Uczestnicy projektu omawiali wartości mające znaczenie dla poszczególnych narodowości, a następnie porównywali je z rodzimymi legendami. Tezy zostały zaprezentowane w postaci kolaży, plakatów oraz krótkich felietonów. Produktem końcowym projektu było stworzenie „Europejskiego kwiatu wartości” w formie cyfrowej mapki. Zostały tam zamieszczone bajki, legendy, komentarze

do legend. Interaktywna mapka wartości, pokazująca podobieństwa i różnice pomiędzy poszczególnymi narodami, była efektem pracy uczniów w grupach międzynarodowych, co stanowiło dla nich wyzwanie także pod względem językowym.

**TYTUŁ:** Czartoryska Wieża Babel – teatr językowy

**KOORDYNATOR:** Agnieszka Tymińska

**INSTYTUCJA:** Gimnazjum nr 93 im. Księżnej Izabeli Czartoryskiej w Warszawie

**JĘZYK:** angielski, francuski, niemiecki, rosyjski, włoski

Cele:

- zachęcanie uczniów do nauki różnych języków obcych, motywowanie i rozwijanie zainteresowań uczniów poprzez innowacyjne działania;
- kształtowanie umiejętności językowych i interkulturowych;
- przygotowanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego;
- uświadamianie uczniom potrzeby uczenia się różnych języków obcych;
- kształtowanie i rozwój umiejętności współpracy w zespole;
- rozwijanie zainteresowań, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

**P**rojekt to szereg działań mających na celu przygotowanie wielojęzycznych przedstawień teatralnych i promocję nauki języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego. W tej konwencji przygotowano dwa przedstawienia: „Romeo i Julia” oraz „Opowieść wigilijna”. Uczniowie płynnie wykonywali partie mówione w różnych językach obcych. Ponadto przedstawieniom towarzyszyły konkursy na plakat teatralny i scenografię. Przygotowywano promocję przedstawienia (zdjęcia, prezentację, film, reportaż) oraz zapewniono obsługę techniczną (oświetlenie, nagłośnienie, efekty specjalne i dźwiękowe, nagrania muzyki, prezentacje z napisami do scen obcojęzycznych).

Dzięki projektowi uczniowie zdobyli umiejętność współpracy i przejęli odpowiedzialność za realizację swoich zadań. Przedsięwzięcie rozwinęło ich zainteresowania, uświadomiło im konieczność nauki języków obcych, a przede wszystkim spowodowało, że doskonalili kompetencje językowe i interkulturowe.

## Szkoły ponadgimnazjalne

**TYTUŁ:** Mali paryżanie małym warszawiakom

**KOORDYNATOR:** Radosław Kucharczyk

**INSTYTUCJA:** XXI LO im. Hugo Kołłątaja w Warszawie

**JĘZYK:** francuski

Cele:

- pogłębienie znajomości języka francuskiego;
- poznanie strategii komunikacyjnych w języku docelowym;
- uwrażliwienie uczniów na aspekty kulturowe języka;
- rozwijanie u uczniów kompetencji interpersonalnej poprzez współpracę z małymi dziećmi;
- rozwijanie pasji i zainteresowań naukowych młodzieży licealnej.

**W** czasie realizacji projektu uczniowie z liceum ogólnokształcącego nawiązali współpracę ze szkołą podstawową w Fontenay-aux-Roses we Francji. Dzieci napisały w języku francuskim opowiadanie „Była sobie raz chmurka”, które zostało przetłumaczone na język polski przez uczniów liceum. Młodzież przygotowała także rysunki ilustrujące opowiadanie. Całość wydano w dwóch wersjach językowych. Ważną częścią projektu było przygotowanie i przeprowadzenie przez młodzież warsztatów literacko-plastycznych na podstawie książeczki dla dzieci z Przedszkola Integracyjnego nr 404 w Warszawie.

Rezultaty tego projektu zostały upowszechnione wśród warszawskich nauczycieli oraz na stronie internetowej. Zainteresowanie projektem było tak duże w dzielnicy, że dyrektor szkoły podjęła decyzję o utworzeniu w roku szkolnym 2010/2011 klasy językowo-kulturoznawczej, z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego.

**TYTUŁ:** Wielokulturowa Łódź wczoraj i dziś

**KOORDYNATOR:** Bogumiła Miodyńska-Kowalczyk

**INSTYTUCJA:** XXIII LO im. ks. prof. Józefa Tischnera w Łodzi

**JĘZYK:** niemiecki i języki imigrantów

Cele:

- poznanie rodzinnego miasta, jego przeszłości i współczesności, w kontekście dialogu międzykulturowego;
- uczenie tolerancji i zrozumienia dla innych kultur poprzez działanie: poznanie historii i tradycji krajów pochodzenia, osobiste kontakty z przedstawicielami tych kultur, wymianę doświadczeń, wspólne spędzanie czasu oraz naukę języków ojczystych cudzoziemców;
- kształtowanie umiejętności prezentowania swoich poglądów na szerszym forum;
- motywowanie do nauki języków obcych zarówno uczniów i ich rodziców, jak i społeczności lokalnej.

**W** projekcie skupiono się na wielokulturowości XIX-wiecznej Łodzi oraz współczesnym mieście, któremu kolorytu nadają przebywający tam cudzoziemcy ze 144 krajów świata. Uczniowie, poznając historię Łodzi, przyswajali niemieckie słownictwo, by zaprezentować swoje miasto rówieśnikom z niemieckiej szkoły. Opracowane przez młodzież informacje, wzbogacone wykonanym przez uczniów albumem, zostały zaprezentowane Niemcom w Międzynarodowym Domu Spotkań Krzyżowa. Poznawanie przebywających obecnie w Łodzi przedstawicieli innych kultur oraz ich języków ojczystych, np. greckiego czy

chińskiego, zainspirowało młodzież do zainteresowania się studiami kulturowymi i lingwistycznymi.

W części drugiej podjęto szereg różnorodnych działań o zasięgu regionalnym (udział uczniów w debacie nt. tolerancji; dyskusje prowadzone były w lokalnych mediach z udziałem m.in. rzecznika prasowego Festiwalu Czterech Kultur), europejskim (wizyta i udział w obradach w Parlamencie Europejskim w Strasburgu) i światowym (udział w debacie „Polska – Afryka. Szanse i Perspektywy”, w której uczestniczyli ambasadorzy Nigerii i Angoli).

Projekt był ciekawą formą zintegrowanego nauczania języka niemieckiego i historii, a jednocześnie nauką języka poprzez działanie w kontekście międzykulturowym. Ponadto przedsięwzięcie przygotowało młodych ludzi do wyboru zawodu oraz było przykładem aktywnej współpracy z instytucjami europejskimi.

## Szkoły wyższe

**TYTUŁ:** Once upon a time

**KOORDYNATOR:** Anna Bąk-Średnicka

**INSTYTUCJA:** Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu

**JĘZYK:** angielski

Cele:

- rozwijanie profesjonalnych umiejętności w zakresie nauczania języka angielskiego;
- zachęcanie studentów do postrzegania otaczającej ich przestrzeni publicznej jako ewentualnego miejsca ich rozwoju zawodowego;
- uwrażliwianie studentów na potrzebę lokalnych działań charytatywnych na rzecz chorych dzieci.

Inspiracją do opracowania projektu było bardzo bliskie sąsiedztwo uczelni i szpitala. Wstępne rozmowy zarówno z władzami uczelni, jak i ordynatorem oddziału dziecięcego o ewentualnej współpracy i jej formie spotkały się z serdecznym odzewem. Pomysł

polegał na wykorzystaniu umiejętności i chęci studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego, do opracowania i przeprowadzania zajęć z chorymi dziećmi. Po przygotowaniu terminarza spotkań rozpoczęły się cotygodniowe wizyty u małych pacjentów.

Pierwsza edycja projektu trwała od kwietnia do czerwca 2010 roku. Spotkania odbywały się w szpitalnej świetlicy. Każda lekcja traktowała o wybranych postaciach z międzynarodowych bajek, legend czy opowiadań i przeprowadzona była według autorskiego scenariusza. Wszystkie konspekty zajęć zamieszczono na stronie internetowej projektu. Druga edycja projektu, która nosi nazwę „Karaoke”, rozpoczęła się w marcu 2011 r. Podczas spotkań studenci wykorzystywali piosenki w autorskim opracowaniu.

Projekt przyniósł pozytywne efekty każdej ze stron. Dzięki współpracy uczelni ze szpitalem poszerzyła się oferta praktyki metodycznej o dobrowolne lekcje językowe w szpitalu. Studenci zdobyli doświadczenie w prowadzeniu lekcji poza klasą szkolną oraz z grupą dzieci w różnym wieku i na nierównym poziomie językowym, natomiast mali pacjenci mogli, mimo choroby, uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych.

## Szkoły prywatne

**TYTUŁ:** LIFE™ Language Institute for Further Education – LIFE™ Foundation Programme (51 I)

**KOORDYNATOR:** Jolanta Kulik, Katarzyna Szczepaniak, Urszula Migdał

**INSTYTUCJA:** Worldwide School Spółka. z o.o.

**JĘZYK:** angielski, polski jako obcy

Cele:

- opracowanie i wdrożenie programu nauki języka angielskiego ogólnego na wszystkich poziomach zaawansowania, w celu podniesienia kompetencji językowych;

- opracowanie i wdrożenie programu nauki języka angielskiego pod kątem studiów na wyższej uczelni, którego celem jest zdanie egzaminu Academic IELTS na poziomie umożliwiającym studia w języku angielskim;

- opracowanie i wdrożenie programu przygotowującego do nauki wybranego/wybranych przedmiotu/przedmiotów studiów w języku angielskim na pierwszym roku, aby umożliwić studentom dobry start;

- opracowanie i wdrożenie programu nauki języka polskiego jako obcego, którego celem jest zdobycie podstawowych umiejętności komunikowania się.

LIFE to międzynarodowy projekt edukacyjny stworzony z myślą o promowaniu edukacji międzykulturowej w Polsce. W projekcie wzięli udział studenci z Polski, Królestwa Arabii Saudyjskiej, Wietnamu, Iranu oraz Jemenu. Od roku 2008 do chwili obecnej miały miejsce trzy edycje projektu. Liczba studentów rosła z roku na rok – w sumie wzięło w nim udział 250 osób.

W ramach projektu realizowane są roczne programy przygotowujące studentów zagranicznych do podjęcia studiów w Polsce na wydziałach z wykładowym językiem angielskim. Nauka w nowym kręgu kulturowym to dla wielu ogromne wyzwanie, dlatego program wykracza poza rozwijanie kompetencji językowych studentów. Głównym założeniem jest pomoc w budowaniu efektywnych strategii zarządzania konfliktem na tle kulturowym, religijnym, etnicznym, ale również promocja Polski jako miejsca, gdzie warto studiować. Nieocenioną rolę w programie pełnią polscy studenci, którzy są autorami wielu imprez integracyjnych, w wyniku których szybko nawiązują się przyjaźnie długo trwające po zakończeniu programu.

Studenci biorący udział w projekcie osiągają wyniki umożliwiające im studiowanie i kontynuowanie nauki na renomowanych uczelniach polskich i zagranicznych.

**TYTUŁ:** E-kurs języka angielskiego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym

**KOORDYNATOR:** Krzysztof Wojewodzic

**INSTYTUCJA:** Szkoła Językowa  
FunEnglish.pl

**JĘZYK:** angielski

Cele:

- nawiązanie trwałych więzi między przedstawicielami społeczności lokalnych a uczniami, rodzicami i pracownikami szkoły;
- podniesienie świadomości społecznej w kontekście edukacyjnego potencjału, jaki tkwi w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych;
- zapewnienie uczestnikom programu dostępu do technologii edukacyjnych.

Projekt edukacyjny skierowany jest do dzieci w wieku szkolnym i dotyczy nauki języka angielskiego z wykorzystaniem e-learningu. Autorzy projektu współpracują z edukacyjnymi instytucjami publicznymi i organizacjami non-profit. Dzięki kontaktom z powyższymi podmiotami organizowane są warsztaty i szkolenia dla nauczycieli, rodziców i uczniów z zakresu wykorzystania nowych technologii w nauczaniu języka angielskiego.

Działania opracowane w projekcie składają się ze zbioru interaktywnych lekcji, z których każda to cztery multimedialne moduły: film, fotolekcja, piosenka oraz gra. W przyjętej metodzie zastosowano szereg innowacyjnych rozwiązań. Są to: *blended learning*, czyli łączenie tradycyjnego sposobu nauki z interaktywnym kursem; „*Kąpiel językowa*” polegająca na otoczeniu dziecka językiem angielskim oraz komunikatami w języku obcym; *natural immersion* to uczenie myślenia po angielsku; *multireprezentacja*, czyli prezentowanie fraz i słówek w różnej formie, tzn. za pośrednictwem obrazu, tekstu, dźwięku oraz innych multimedialnych metod przekazu. Każde zagadnienie wykorzystywane jest również w licznych kontekstach i przykładach.

W projekcie bierze udział ponad 30 szkół podstawowych z województw: dolnośląskiego, wielkopolskiego, małopolskiego oraz mazowieckiego. Dzięki stworzeniu innowacyjnej platformy e-learningowej zwiększyła się motywacja dzieci do nauki języka angielskiego.

## KATEGORIA: KONKURS INDYWIDUALNY DLA NAUCZYCIELI

### Gimnazja

**TYTUŁ:** Digital Natives uczą się języka obcego i przedmiotów ogólnokształcących na lekcjach informatyki

**KOORDYNATOR:** Justyna Nierada

**INSTYTUCJA:** Gimnazjum nr 3  
im. Noblistów Polskich w Gliwicach

**JĘZYK:** niemiecki

Cele:

- skorelowanie nauczania języka obcego z przedmiotami ogólnokształcącymi;
- wdrożenie uczniów do wykorzystania technologii informatycznych: PC, Internet, mobilne nośniki informacji podczas lekcji i pracy domowej;
- komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- opracowywanie za pomocą komputera rysunków, tekstów, danych liczbowych, motywów, animacji, prezentacji multimedialnych.

W ramach projektu wprowadzono zintegrowane nauczanie języka niemieckiego i informatyki. Uczniowie na zajęciach z technologii informacyjnej posługiwali się językiem niemieckim zarówno podczas korzystania z narzędzi komunikacyjnych, jak i rozwiązywania zadań z przedmiotów ogólnych. Rezultaty prac uczniów dokumentowane były przy użyciu telefonów komórkowych, aparatów, dyktafonów, laptopów i narzędzi internetowych, poznawanych na lekcjach informatyki.

W trakcie realizacji projektu nauka języka odbywała się w muzeach, obiektach architektonicznych, zakładach przemysłowych, ogrodach botanicznych i parkach, salach koncertowych i wystawowych oraz podczas wyjazdów edukacyjnych. Zadaniem uczestników projektu było dokumentowanie w dwóch wersjach językowych

poznawanego materiału w formie elektronicznej. Istotny punkt przedsięwzięcia stanowiła także wymiana informacji między członkami grupy projektowej za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz wykształcenie umiejętności korzystania z „lustrzanych materiałów” w języku angielskim oraz niemieckim.

Podjęte działania przyczyniły się do rozwinięcia umiejętności językowych i informatycznych wśród uczniów, a także zachęciły do poszukiwań własnych sposobów nieformalnej nauki języków obcych.

### Szkoły ponadgimnazjalne

**TYTUŁ:** Jobbörse

**KOORDYNATOR:** Anna Kizeweter

**INSTYTUCJA:** ZSP nr 4  
im. Kazimierza Wielkiego w Siedlcach

**JĘZYK:** niemiecki

Cele:

- zaangażowanie uczniów w świadome poszukiwanie swojej drogi zawodowej po ukończeniu szkoły;
- rozwijanie kreatywności;
- szukanie mocnych cech, predyspozycji zawodowych oraz badanie rynku;
- tworzenie stron internetowych na niemieckim serwerze;
- posługiwanie się w praktyce fachowym językiem niemieckim;
- stymulacja współpracy i zdrowej rywalizacji.

Jobbörse to projekt stymulujący młodzież do podejmowania samodzielnych decyzji związanych z przyszłością zawodową i uczący posługiwać się językiem niemieckim w stopniu komunikatywnym na rynku pracy. Uczniowie klas drugich zostali podzieleni na dwie grupy: liderów i osoby poszukujące pracy. Pierwsza grupa została zaproszona

na dwugodzinne warsztaty z PR, natomiast „osoby bezrobotne” uczestniczyły w spotkaniu poświęconym rozmowom kwalifikacyjnym i pisaniu listów motywacyjnych. „Liderzy” mieli za zadanie stworzenie własnych firm, nazwanie ich, opracowanie logotypu, wizytówki, reklamy i strony internetowej na serwerze niemieckim, na której umieszczać będą wszystkie informacje o swoim przedsiębiorstwie. „Bezrobotni” stworzyli bazę pytań, które mogą zostać zadane podczas rozmów kwalifikacyjnych, a także pracowali nad własnym wizerunkiem oraz uczyli się pisać CV i listy motywacyjne. Finałem projektu była giełda pracy, na którą zostali zaproszeni wszyscy uczniowie zaangażowani w projekt oraz klasy pierwsze. „Liderzy” przedstawili profile swoich firm. Publiczność, głosując, wybrała najlepsze przedsiębiorstwa. „Bezrobotni”, którzy, zdaniem właścicieli firm, napisali najciekawsze listy motywacyjne, mogli ubiegać się o pracę w wytypowanych firmach.

Dzięki udziałowi w projekcie uczniowie nauczyli się odpowiadać za efekty własnych przedsięwzięć. Zdobyli wiedzę dotyczącą zakładania firm, tworzenia biznesplanów, praw rządzących wolnym rynkiem, nauczyli się pisać listy motywacyjne, pokonywać stres w czasie symulowanej rozmowy kwalifikacyjnej, oceniać i wskazywać swoje mocne strony. Zakładając strony internetowe na serwerze niemieckim, poznali słownictwo, jakiego nie znajdują w podręcznym słowniku polsko-niemieckim.

## Szkoły wyższe

**TYTUŁ:** Kuźnia Kadr 2.  
Internacjonalizacja Biznesu

**KOORDYNATOR:** Agnieszka  
Pietrus-Rajman

**INSTYTUCJA:** Studium  
Języków Obcych Uniwersytetu  
Ekonomicznego we Wrocławiu

**JĘZYK:** angielski

Cele:

- doskonalenie umiejętności językowych, kwalifikacji i kompetencji

zawodowych w zakresie komunikacji handlowej i negocjacji osób dorosłych;

- przygotowanie do pracy zawodowej, nawiązywania i realizowania kontaktów z partnerem zagranicznym i wykonywania swoich obowiązków, poznawanie standardów kulturowych i przełamywanie barier, stereotypów i uprzedzeń;
- aktywizacja i integracja społeczności lokalnej;
- stworzenie pracującym dorosłym, z dużym doświadczeniem zawodowym, szansy zdobywania i doskonalenia umiejętności językowych, z uwzględnieniem nowoczesnych narzędzi metodyki i dydaktyki nauczania osób dorosłych.

Zaproponowane w projekcie szkolenia są wynikiem diagnozy potrzeb i możliwości regionalnego rynku pracy. Biorąc pod uwagę położenie geograficzne Dolnego Śląska, przygotowano, w ramach kształcenia ustawicznego, szeroką ofertę otwartych szkoleń niemieckojęzycznych oraz uzupełniającą ofertę otwartych szkoleń anglojęzycznych.

Wszystkie realizowane w obszarze projektu zajęcia umożliwiają łączenie umiejętności językowych z doskonaleniem zawodowym. Dzięki uwzględnieniu modułów z zakresu interkulturowości uczestnicy obcojęzycznych szkoleń mają możliwość poznania innych kultur i przełamania barier, stereotypów i uprzedzeń. Szkolenia zostały przygotowane i zrealizowane przede wszystkim z myślą o rozwoju zawodowym mieszkańców regionu. Doskonalenie umiejętności językowych w połączeniu z praktyczną wiedzą ułatwiającą wykonywanie zawodu pozwoliło uczestnikom przełamać bariery utrudniające wykorzystanie znajomości języka w pracy zawodowej.

## Ośrodki doskonalenia nauczycieli

**TYTUŁ:** Multimedialne warsztaty języka angielskiego „MULTILANGUAGE”

**KOORDYNATOR:** Magdalena Pabian

**INSTYTUCJA:** DODN w Jeleniej Górze

**JĘZYK:** angielski

Cele:

- nabywanie praktycznych umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego w obszarach czterech umiejętności kluczowych: słuchania, czytania, mówienia, pisania;
- kształtowanie prawidłowej wymowy w języku angielskim;
- rozwijanie umiejętności pracy w grupie rówieśników;
- rozwijanie umiejętności artystycznych przy jednoczesnej nauce języka angielskiego;
- wykorzystanie nowoczesnych technik multimedialnych w nauce języka angielskiego.

Projekt skierowany jest do uczniów szkół podstawowych i nauczycieli wszystkich przedmiotów, pragnących podnieść swoje kwalifikacje zawodowe poprzez interaktywną naukę języka angielskiego. Na zajęcia regularnie uczęszcza około stu osób.

W ramach zajęć i warsztatów językowych wykorzystywane są różnorodne narzędzia technologiczne. Wprowadzone zostały interaktywne programy edukacyjne „MULTIKID” oraz „QUARTET” na tablicy interaktywnej prezentuje się ćwiczenia oraz klocki cyfrowe K'nex, za pomocą których młodzi uczniowie poprzez zabawę tworzą własne figury, rozwijając wyobraźnię przestrzenną i umiejętność pracy w grupie.

Dzięki warsztatom zaobserwowano wśród uczniów poprawę kluczowych umiejętności językowych, znaczne zwiększenie zasobu słownictwa, lepszą wymowę angielską, rozwój społeczny i kulturowy, postęp w umiejętnościach artystyczno-manualnych oraz korzystaniu z nowoczesnych metod nauki. Warsztaty mobilizują także nauczycieli, którzy tworzą autorskie scenariusze lekcji i na ich podstawie prowadzą zajęcia w ośrodku szkoleniowym.



## Stowarzyszenia i instytucje kulturalne

**TYTUŁ:** Wykorzystanie technik teatralnych w nauczaniu języka francuskiego

**KOORDYNATOR:** Janina Serdakowska-Stowik

**INSTYTUCJA:** Młodzieżowy Dom Kultury w Aleksandrowie Łódzkim

**JĘZYK:** francuski

Cele:

- zachęcanie młodzieży do nauki języka francuskiego poprzez zastosowanie metod aktywizujących;
- zindywidualizowanie procesu nauczania języka;
- poszerzanie wiedzy uczniów z zakresu kultury, tradycji i zwyczajów krajów frankofońskich oraz na temat literatury frankofońskiej;
- propagowanie teatru oraz podstawowej wiedzy na temat zasad funkcjonowania na scenie;
- przełamywanie bariery językowej na scenie;
- wdrażanie umiejętności współpracy w grupie – rozwój społeczny uczniów.

Projekt edukacyjny adresowany jest do dzieci ze szkół podstawowych, młodzieży gimnazjalnej, licealnej oraz studentów, którzy w ramach zajęć pozalekcyjnych uczestniczyli w warsztatach teatralnych.

Dynamika, ruch, działanie, kreowanie postaci i sytuacji uruchamiało wyobraźnię uczniów i inspirowało ich do nauki języka. W projekcie realizowane były spektakle na podstawie tekstów pisanych przez koordynatora projektu oraz przez młodzież. Integralną częścią projektu są recytacje poezji i prozy francuskiej oraz krótkie formy inscenizacji tematycznych dla dzieci ze szkoły podstawowej. Projekt obejmuje różne działania artystyczne w języku francuskim (koncert kolęd francuskich, inscenizacje tematyczne na Dzień Kobiet czy Dzień

Nauczyciela, prezentacje humorystyczne mody francuskiej, śpiewanie piosenek Edith Piaf czy Celine Dion, inscenizacje dla dzieci z lokalnych szkół i przedszkoli.

Uczestniczący w projekcie uczniowie nabrali odwagi w używaniu języka obcego oraz śmiałości w różnych sytuacjach życiowych. Młodzi ludzie uświadomili sobie znaczenie znajomości języków i wielu z nich będzie kontynuowało naukę języka francuskiego na kolejnych etapach edukacji.

**TYTUŁ:** The Blue Angel – projekt edukacyjno-artystyczny z piosenkami Marleny Dietrich

**KOORDYNATOR:** Marlena Uziębło

**INSTYTUCJA:** Stowarzyszenie ProDeutsch w Siedlcach

**JĘZYK:** niemiecki

Cele:

- popularyzacja języka niemieckiego;
- poszerzanie wiedzy uczniów z zakresu kultury, tradycji i zwyczajów krajów niemieckojęzycznych.

Projekt to przedstawienie edukacyjno-artystyczne z piosenkami Marleny Dietrich. Spektakl prezentuje historię życia słynnej niemieckiej aktorki w kontekście wydarzeń historycznych i ma na celu popularyzację języka niemieckiego i kultury Niemiec.

Nauka języka niemieckiego odbywa się w sposób wykraczający poza ramy tradycyjnych form kształcenia językowego. W przedstawieniach teatralnych materiał dydaktyczny w formie piosenek i narracji prezentowany jest w języku niemieckim i polskim. Na ekranie znajdującym się na scenie wyświetlane są teksty utworów w języku oryginalnym, a po spektaklu widzowie mają możliwość zadania pytań dotyczących życia sławnej śpiewaczki.

W przyszłości planowane jest rozbudowanie materiału dydaktycznego o zaproszenia zawierające teksty utworów w oryginalnej wersji językowej wraz z polskim tłumaczeniem. Planowane jest także zaangażowanie uczniów, którzy wraz z artystami będą mogli zaśpiewać piosenki na scenie.

Projekt przyczynił się do zainteresowania językiem niemieckim w lokalnej społeczności i zwiększył motywację młodzieży do nauki tego języka.

**KATEGORIA:**  
**KONKURS INDYWIDUALNY  
DLA OSÓB UCZĄCYCH  
SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH**

## Gimnazja

**TYTUŁ:** Health and Body e-learning

**KOORDYNATOR:** Dorota Kowalik

**INSTYTUCJA:** Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Gliwicach

**JĘZYK:** angielski

Cele:

- nauka i doskonalenie znajomości języka angielskiego;
- przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego;
- poszerzenie wiedzy z zakresu zdrowego stylu życia, która stanowi jeden z tematów katalogowych ujętych w wymaganiach egzaminacyjnych.

Autorka, wykorzystując bezpłatne narzędzia dostępne w sieci, stworzyła stronę internetową w języku angielskim poświęconą zdrowiu, budowie ciała ludzkiego oraz zdrowemu stylowi życia. *Health and Body e-learning* poprzez zabawę motywuje do nauki specjalistycznego języka angielskiego. Materiały zamieszczone w witrynie pomagają ćwiczyć umiejętności czytania, pisania i słuchania w języku angielskim na poziomie A2 – B1. Wśród zadań znajdziemy krzyżówki, domino, dyktanda, anagramy, fiszki oraz ankiety. Warto podkreślić, że żadne z narzędzi internetowych wykorzystanych w projekcie nie jest objęte programem nauczania informatyki w gimnazjum. Instrukcje obsługi tych narzędzi są dostępne tylko w języku angielskim. Uczennica opanowała umiejętność posługiwania się nimi samodzielnie, jednocześnie w sposób praktyczny ucząc się języka angielskiego.

Koledzy ze szkoły korzystają z materiałów opracowanych przez autorkę projektu. Dzięki tym działaniom zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli wzrosło zainteresowanie wykorzystaniem narzędzi internetowych do tworzenia własnego środowiska nauczania i wzbogacania zajęć materiałami multimedialnymi.

**NAGRODA HONOROWA ELL:  
IZABELA JAROS, UNIWERSYTET JANA  
KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH**

W 2011 roku, po raz pierwszy w historii konkursu, został przyznany honorowy certyfikat European Language Label za całokształt edukacyjnych działań w dziedzinie kształcenia językowego. Laureatka wyróżnienia, Izabela Jaros z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, zrealizowała łącznie pięć projektów, które w latach poprzednich nagrodzone były znakiem ELL. Poniżej

krótkie przypomnienie zrealizowanych przedsięwzięć.

W 2005 roku nagrodzony został projekt *Język angielski z klockami Cuisenaire'a*, który powstał w celu testowania przydatności matematycznych pomocy dydaktycznych w nauce języka angielskiego oraz popularyzacji idei wykorzystania liczb w procesie uczenia się języka.

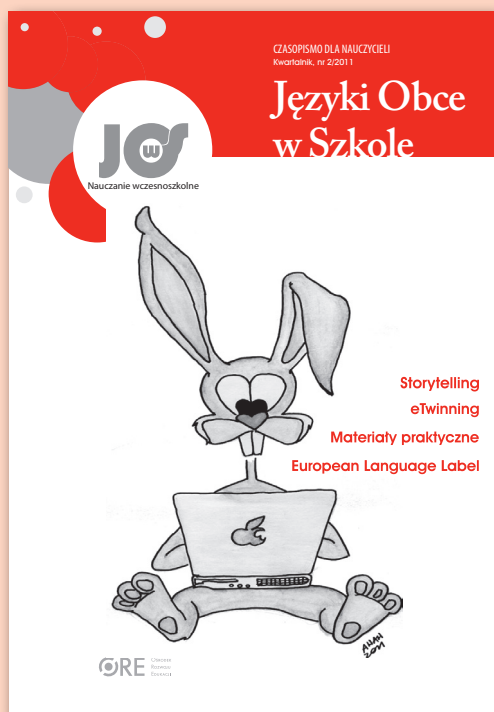
Kolejny projekt *Portfolio kreatywnego nauczyciela języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, nagrodzony w 2007 roku, miał na celu opracowanie zbioru pomocy dydaktycznych dla nauczycieli języków obcych, pracujących z dziećmi w wieku 6 – 9 lat.

*T-shirt edukacyjny* to projekt nagrodzony w 2008 roku za opracowanie pomocy dydaktycznej w postaci koszulki zawierającej ilustracje do wprowadzanego słownictwa w języku obcym. Projekt był wdrażany

przez studentów pedagogiki w przedszkolu samorządowym w Kielcach.

Główną ideą projektu z 2010 roku *Bardzo wczesna nauka języków obcych z misiem, fotoksiążkami, nowoczesnymi technologiami oraz rodzicami*, jest popularyzowanie nauki języków obcych od trzeciego roku życia, z wykorzystaniem innowacyjnego środka dydaktycznego – książeczek fotograficznych, wykonywanych przez rodziców wspólnie z dziećmi.

Tegoroczny projekt, który zdecydował o przyznaniu nagrody honorowej, prowadzony jest we współpracy ze szkołą podstawową. W ramach projektu opracowano treści z obszarów edukacyjnych realizowanych w edukacji wczesnoszkolnej w języku angielskim do wykorzystania w pracy z tablicą interaktywną. Dokumentacja projektowa zamieszczona została na stronie internetowej Instytutu Edukacji Szkolnej.



Zapraszamy do lektury 2 numeru  
**Języków Obcych w Szkole.  
Nauczanie wczesnoszkolne**  
(wydanie internetowe)

- Projekty *eTwinning* w nauczaniu wczesnoszkolnym
- Laureaci konkursu *European Language Label* – nauczanie wczesnoszkolne
- Jaki podręcznik w nauczaniu wczesnoszkolnym
- Storytelling* na lekcji języka obcego
- Inteligencje wielorakie – materiały praktyczne (cz. 2)

[www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)

# Animacja językowa

Joanna Bojanowska<sup>1</sup>

*Pierwszego dnia wymiany polsko-niemieckiej Kasia od razu zauważyła, że jej niemiecka koleżanka Ines też czyta książkę „Harry Potter”. Kasia nie wiedziała, jak nawiązać z nią kontakt. Nie знаła jej i nie mówiła dobrze po niemiecku. Podczas rundy zapoznawczej obie dziewczynki uczestniczyły w zajęciach z animacji językowej. Uczestnicy poruszali się po sali i, podając sobie dłoń, witali się z koleżankami i kolegami w języku obcym. Następnie te same słowa powitalne były powtarzane w różnorodny sposób: po cichu, głośno, w rytm rapu lub naśladując śpiewaka operowego. Uczestnicy witali się w teatralny sposób: jak staruszkowie, jak koledzy z pracy, jak angielskie damy przy filiżance herbaty. Ćwiczeniom towarzyszyły salwy śmiechu i dobry nastrój w grupie. Wieczorem Ines podeszła do Kasi i powiedziała po polsku: Cześć, jestem Ines. A ty? I pokazała palcem książkę „Harry Potter”. Uśmiechając się przy tym, powiedziała: Lubię to.*

## Co to jest animacja językowa?

Wyżej przedstawiona sytuacja typowa jest dla pierwszego dnia młodzieżowej wymiany międzynarodowej, w tym przypadku polsko-niemieckiej. Pokazuje nam w bardzo obrazowy sposób, jakie uczucia mogą towarzyszyć uczestnikom oraz w jaki sposób prowadzący może wykorzystać metodę animacji językowej, aby wesprzeć dynamikę grupy. Animacja językowa jest metodą stosowaną w pracy z grupą wymiany międzynarodowej, podczas przygotowania do programu wymiany oraz na lekcji języka obcego. Celem jej jest wspieranie komunikacji i integracji w grupie. Umożliwia ona przełamanie barier językowych i wzbudza zainteresowanie językiem obcym. Metoda animacji językowej pozwala na włączenie języków polskiego i niemieckiego do spotkania międzynarodowego bez proponowania tradycyjnego kursu językowego. Ćwiczenia bazują na komunikacyjnych grach, które pomagają otworzyć się uczestnikom na język partnera. Uczestnicy często podświadomie

używają różnych strategii komunikacji. Każdy poranek to sytuacja, gdzie uczestnicy się spotykają, próbują nawzajem pozdrowić, życzą sobie miłego dnia lub chcą przedstawić swoje plany. Zamiary te próbują wyrazić za pomocą gestów, wyrazu twarzy, postawy ciała, znajomości wszystkich możliwych języków lub przy pomocy rysunków. To właśnie idealny moment, w którym należy wprowadzić metodę animacji językowej, ponieważ stwarza ona naturalną sytuację do poznania nowej kultury i języka obcego.

## Fazy animacji językowej

Dziewczynki każdego dnia uczestniczą w zajęciach z animacji językowej. Bardzo podoba im się zabawa „Kolory kolana”. Grupa siedziała w kole. Każdy uczestnik otrzymał kartkę z jednym z czterech kolorów. Zadaniem uczestnika było jak najszybsze, przemieszczając się z krzesła na krzesło, dotarcie z powrotem na swoje miejsce.

Prowadzący wywoływał jeden kolor, a uczestnicy (z danego koloru) przesuwali się o jedno miejsce. Jeżeli na tym miejscu już ktoś siedział, został zablokowany – nie mógł się ruszyć, nawet jeśli wywołany został jego kolor. Nazw tych czterech kolorów po polsku i niemiecku oraz towarzyszącej zabawie dziewczynki nigdy nie zapomną! Po paru dniach spotkania polsko-niemieckiego Kasia i Ines stają się nierozłączne. Próbuje rozmawiać ze sobą na wszystkie możliwe sposoby: stosować słownictwo poznane podczas animacji językowej, w innym języku obcym, za pomocą rysunków i gestów. Dziewczynki wymieniają się adresami mailowym i skypowymi. Słuchają ulubionych piosenek polskich i niemieckich oraz zapraszają do odwiedzin podczas następných ferii.

Świadomość faz projektu i dostosowanych do nich faz animacji językowej pomaga w zrozumieniu istoty tej metody. Trzy poniższe fazy odzwierciedlają dynamikę, która może zaistnieć w grupie. Pozwalają one zrozumieć uczucia uczestników oraz uświadamiają, do jakich celów mogą dążyć prowadzący. Świadomość faz pozwala nam

1. Autorka jest trenerką Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (PNWM). Pracuje jako referentka w zakresie międzynarodowej wymiany młodzieży i kształcenia dla dorosłych ([www.bojanowska.de](http://www.bojanowska.de)).

na stworzenie programu i wyboru adekwatnych gier językowych pasujących do grupy.

Pierwszej fazie towarzyszy z jednej strony uczucie ciekawości, które pojawia się przy poznawaniu nowych osób i dźwięków nowego języka obcego. Z drugiej strony uczucie niepewności związane z przebywaniem w nowej grupie, obawa przed niezrozumieniem osób posługujących się innymi językami oraz bariera przy stosowaniu nowego języka. Głównym celem zespołu prowadzącego jest pokazanie grupie różnych form komunikacji (komunikacja werbalna i niewerbalna), motywowanie do stosowania języka obcego oraz nawiązania kontaktu z drugą grupą. Warto uświadomić, jak niewiele słów potrzeba, aby doszło do komunikacji. Ważnym elementem jest rezygnacja z perfekcji podczas stosowania języka obcego. Podstawowy cel animacji językowej to komunikowanie się uczestników, a nie poprawność gramatyczna wypowiedzi!

W drugiej fazie w grupie zaczynają się kształtować relacje międzyludzkie oraz chęć do realizacji wspólnych działań. Bariera językowa, nawet jeśli dalej istnieje, nie hamuje procesu komunikacji uczestników. W tej fazie zespół prowadzący powinien skupić się na proponowaniu ćwiczeń poszerzających słownictwo i umożliwiających samodzielne stosowanie języka. Ten etap rozwoju grupy jest idealnym momentem na stosowanie metody animacji językowej w szerszym kontekście: przejście z aspektu językowego do aspektu krajoznawczego i kulturalnego.

W końcowej, trzeciej fazie projektu, uczestnikom może towarzyszyć uczucie smutku spowodowanego nadchodzącym pożegnaniem z nowo poznаныmi osobami z innego kraju. Celem zespołu prowadzącego jest kierowanie procesem systematyzacji słownictwa i okazanie uznania dla uczestników za osiągnięte postępy. Bardzo istotne jest powiadomienie ich o możliwościach pozostania w kontakcie z kulturą i językiem obcym (np. informowanie o międzynarodowych spotkaniach młodzieżowych, kursach językowych czy portalach internetowych związanych z polską lub niemiecką kulturą).

## Rozważania przed wyborem ćwiczeń z animacji językowej

Pani Lewandowska pracuje w Międzynarodowym Centrum Spotkań Młodzieży. W przyszłym tygodniu rozpoczynają się polsko-niemieckie warsztaty teatralne, których jest organizatorką. Pani Lewandowska chce zaproponować w ćwiczeniach z animacji językowej słownictwo związane z działaniami teatralnymi. Wybiera metody, które pasują do wielkości prowadzonej przez nią grupy. Gry animacyjne próbuje łączyć w bloki tematyczne. Umożliwi to uczestnikom składanie nowo poznanego słownictwa w dłuższe wypowiedzi. Planuje rozpoczęcie każdego dnia półgodzinnymi zajęciami z animacji językowej. Zastanawia się, które ćwiczenia przeprowadzić w sali, a które na dworze. Wieczorem bloki animacyjne na każdy dzień są już gotowe!

Przy doborze gier z animacji językowej do grupy docelowej bardzo istotne jest zastanowienie się nad następującymi aspektami:

- Jakie oczekiwania względem animacji językowej mają uczestnicy?
- Czego obawiają się uczestnicy? Jak można temu zapobiec?
- Na ile zmotywowani są uczestnicy? Jak można wykorzystać ich motywację przy animacji językowej?
- Czym się interesują?
- Jaką znajomość języka obcego posiadają uczestnicy?
- Jakich kompetencji językowych wymaga sytuacja spotkania?
- Jakich środków i metod należy użyć?
- Jak uwzględnić różne typy uczenia się w grupie?
- Jak można sprowokować komunikację?
- Jak można wspierać komunikację podczas programu oraz w czasie wolnym?
- Jak można systematyzować przyswojoną wiedzę?

- Jaką rolę i zadania przyjmą na siebie osoby z zespołu prowadzącego przy grach animacyjnych?
- Jaką strukturę i miejsce w programie będzie miała animacja językowa?
- Jakie metody będziemy stosować i jakich materiałów potrzebujemy?

## Jak przygotować się do zajęć z animacji językowej?

Pani Kowalska jest nauczycielką geografii, od wielu lat odpowiedzialną za organizację polsko-niemieckiej wymiany szkolnej ze szkołą partnerską w Berlinie. Wspólnie z panią Neumann z berlińskiego gimnazjum po raz pierwszy zamierzają wprowadzić animację językową jako stały punkt programu na wymianie. Obie panie uczestniczyły w maju w warsztacie z animacji językowej „Zip-Zap”, który został zorganizowany przez Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży. Poznane ćwiczenia po raz pierwszy wypróbują w praktyce ze swoimi klasami.

Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM) już od 2008 roku organizuje warsztaty z animacji językowej *Zip-Zap*. W ubiegłych trzech latach wzięło w nich udział 460 uczestników. Warsztaty skierowane są do osób pracujących z młodzieżą, praktyków wymiany, pedagogów szkolnych oraz przedszkolnych. Jednodniowe warsztaty mają na celu przedstawienie technik animacji językowej w pracy z młodzieżą oraz wypróbowanie metod animacyjnych w praktyce. Zainteresowane osoby mogą jeszcze w tym roku wziąć udział w czterodniowym polsko-niemieckim kursie na animatora (wymiany młodzieży i językowego) w Güstrow (28.09.-1.10.2011), na którym uzyskają wskazówki, jak prezentować metodę animacji językowej w grupie. Innym ciekawym formatem szkoleniowym jest forum animacji językowej w Mikuszewie (7-10.12.2011). Podczas forum uczestnicy mają możliwość wypracowania strategii gier animacyjnych oraz przygotowania materiałów do animacji językowej na własne potrzeby.

W ramach cyklu *Zip-Zap* w roku 2011 odbyły się także dwa dwudniowe polsko-niemieckie warsztaty z animacji językowej w rejonie przygranicznym, skierowane do osób pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Zainteresowanym placówkom PNWM oferuje możliwość zamówienia warsztatu z animacji językowej dla własnej grupy (tzw. *Zip-Zap* na zamówienie). Warsztaty *Zip-Zap* mają formę jednodniowego seminarium (godz. ok. 10:00-16:00). Jeśli są Państwo zainteresowani tym formatem, prosimy o bezpośredni kontakt z koordynatorką cyklu *Zip-Zap* (więcej na [www.pnwm.org](http://www.pnwm.org)).

PNWM nie jest jedyną instytucją promującą metodę animacji językowej. Wraz ze swoimi wieloletnimi partnerami, Francusko-Niemiecką Współpracą Młodzieży oraz Centrum Koordynacji Czesko-Niemieckiej Wymiany Młodzieży Tandem, PNWM współpracuje nad rozwojem tej metody. W ostatnich latach ukazał się szereg publikacji wspierających prowadzenie zajęć z animacji językowej: praktyczny podręcznik „Animacja językowa”, gra językowa *memoGra*, publikacja polsko-niemiecko-francuska „Sag was! Dis moi! Powiedz coś!” czy płyta *Triolinguale* na potrzeby wymiany polsko-niemiecko-czeskiej.

Polecamy następujące linki na temat animacji językowej

## Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży

Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM) powstała na mocy umowy podpisanej 17 czerwca 1991 roku przez rządy Polski i Niemiec, w ramach

ratyfikacji *Traktatu o dobrym sąsiedztwie i współpracy*. Posiada status organizacji międzynarodowej. Zadaniem PNWM jest działanie na rzecz porozumienia i współpracy między młodzieżą z Polski i Niemiec poprzez finansowe i merytoryczne wsparcie spotkań młodych ludzi z obu tych krajów. Od początku rozpoczęcia działalności organizacji w 1993 roku w programach przez nią dofinansowanych udział wzięły ponad 2 miliony młodych Polaków i Niemców.

PNWM proponuje szereg publikacji do nauki języka polskiego i niemieckiego (zakładka publikacje) oraz warsztaty, fora i kursy z animacji językowej (zakładka aktualności i projekty).

[www.pnwm.org](http://www.pnwm.org)

### Warsztaty z animacji językowej Zip-Zap – terminy oraz szczegółowe informacje

[http://www.pnwm.org/a253,zip\\_zap\\_warsztaty\\_animacji\\_jezykowej\\_2011](http://www.pnwm.org/a253,zip_zap_warsztaty_animacji_jezykowej_2011)

## Publikacje i strony internetowe dotyczące animacji językowej

**1) „Animacja językowa”** – Joanna Bojanowska (aut.). Publikacja dofinansowana przez PNWM składa się z dwóch części. Rozdział teoretyczny zawiera wskazówki dotyczące przygotowania i przeprowadzenia animacji językowej oraz możliwe rozwiązania dotyczące trudnych sytuacji podczas prowadzenia zajęć. Rozdział praktyczny obejmuje zbiór gier opierających się na trzech fazach animacji językowej: zmniejszaniu barier językowych, nauce języka i systematyzacji.

Co najważniejsze, jest to praktyczny podręcznik mający na celu ułatwienie pracy

animatorów językowych. Opisy gier zawierają listy materiałów, arkusze robocze do skierowania dla uczestników oraz obrazki stosowane podczas gier.

**Do zamówienia na stronie PNWM:**  
[www.pnwm.org](http://www.pnwm.org)

**2) memoGra** – Polsko-niemiecka gra językowa: 40 kart do gry, 20 słówek, 3 tematy - *memoGra* to polsko-niemiecka wersja znanej gry „memory” w dużym formacie.

**Do zamówienia na stronie PNWM:**  
[www.pnwm.org](http://www.pnwm.org)

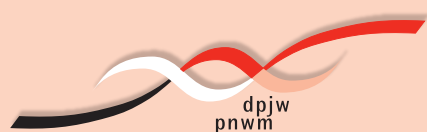
**3) „Sag was! Dis moi! Powiedz coś!”** – Publikacja polsko-niemiecko-francuska przybliża teorię i praktykę trójstronnej animacji językowej prowadzonej w trzy-narodowej wymianie młodzieży.

Do zamówienia u partnerów projektu: Międzynarodowe Centrum Spotkań Młodzieży – Klub Środowiskowy AZS Wrocław, mail: [wm@azs.wroclaw.pl](mailto:wm@azs.wroclaw.pl); Association Gwennili; Bund Deutscher PfadfinderInnen (BDP).

**4) Triolinguale** – Hansjürgen Karl, Kateřina Karl-Brejchova, Małgorzata Kopka (red.) Polsko-niemiecko-czeska animacja językowa na spotkanie młodzieży (CD-Rom).

Płyta oraz strona internetowa *Triolinguale* pomagają w wykorzystaniu animacji językowej podczas polsko-niemiecko-czeskich spotkań. Gry i zagadki z zakresu języka i kultury mają pomóc młodzieży w krótkim czasie choć trochę zapoznać się z językiem sąsiadów, a tym samym polepszyć integrację grupy. Opisy i wskazówki dotyczące trzech języków oraz mini-słowniczek w wersji audio pozwalają na łatwe wykorzystanie ćwiczeń przez osoby prowadzące spotkanie.

[www.triolinguale.eu](http://www.triolinguale.eu)



Deutsch-Polnisches Jugendwerk  
Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży

**PNWM [<http://www.pnwm.org/>]  
wspiera projekty polsko-niemieckie.**

Każdy, kto organizuje polsko-niemieckie spotkanie młodzieży,  
może wystąpić o dofinansowanie do PNWM.

# „PluriMobil” a promowanie mobilności edukacyjnej

Aneta Porczyk–Fromowitz<sup>1</sup>

Mobilność edukacyjna poszerza umiejętności językowe i interkulturowe młodych ludzi, wpływa na ich rozwój osobisty, podnosi dostępność i skuteczność edukacji, a tym samym zwiększa konkurencyjność wielojęzycznej Europy.

## Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages / Centre européen pour les langues vivantes)

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych jest instytucją założoną w 1994 roku, z siedzibą w Graz. ECJN wchodzi w skład Departamentu Polityki i Edukacji Językowej Rady Europy. ECJN, we współpracy z Wydziałem Polityki Językowej Rady Europy promuje między innymi różnorodność obywateli oraz różnorodność językową w Europie, ma na celu wspomaganie reform w dziedzinie nauczania i uczenia się języków, kształtowanie polityki językowej, a co za tym idzie wdrażanie innowacji i podnoszenie jakości w kształceniu językowym. Centrum wspiera partnerów edukacyjnych w krajach członkowskich w ujednoliceniu polityki i działań w tej dziedzinie.

ECJN realizuje programy czteroletnie, zajmujące się kluczowymi zagadnieniami w dziedzinie edukacji językowej. W ramach takich programów międzynarodowe grupy projektowe, współpracujące z ekspertami z 34 krajów europejskich należących do ECJN:

- udostępniają praktyczne rozwiązania ekspertom, nauczycielom języków oraz osobom kształcącym nauczycieli,

- tworzą narzędzia służące promocji wielojęzyczności i różnorodności językowej w Europie,
- promują wydarzenia związane z kształceniem językowym,
- przygotowują edukatorów do przekazywania zdobytej wiedzy innym w ramach swoich instytucji oraz sieci,
- wydają publikacje związane z określonymi obszarami edukacji językowej.

W warsztatach organizowanych przez ECJN, które odbywają się kilkakrotnie w ciągu roku w Graz i są przeznaczone dla ekspertów, edukatorów i nauczycieli języków, uczestniczy jeden reprezentant kraju członkowskiego Rady Europy, który spełnia podane kryteria. Warsztaty odbywają się głównie w dwóch językach oficjalnych Rady Europy, a tłumaczenia symultaniczne mają miejsce wyłącznie w ramach sesji plenarnych.

## PluriMobil w kontekście mobilności edukacyjnej

Mobilność edukacyjna poszerza umiejętności językowe i interkulturowe młodych ludzi, wpływa na ich rozwój osobisty, podnosi dostępność i skuteczność edukacji, a tym samym zwiększa konkurencyjność wielojęzycznej Europy. W promowaniu udziału w programach

mobilności, które mają zastosowanie w wielu dziedzinach, jak nauka, kultura, sztuka, sport, przedsiębiorczość młodych i inne, znaczącą rolę powinni odegrać nauczyciele, informując młodzież o korzyściach płynących z doświadczeń mobilności.

### a) Definicje pojęć

**Mobilność fizyczna:** mobilność jest związana z przemieszczaniem się osób (dzieci, nastolatków lub dorosłych) pomiędzy różnymi środowiskami, przez krótszy lub dłuższy okres czasu, z różnych powodów i w różnych kierunkach. (1) (2)

**Mobilność wirtualna:** stosowanie technologii informacji i komunikacji (TIK) w działaniach w ramach partnerstw i wymiany pomiędzy młodymi ludźmi w środowiskach edukacyjnych. (2)

**Kształcenie różnojęzyczne i interkulturowe:** globalna edukacja językowa, uwzględniająca wszystkie języki szkoły i wszystkie pola naukowe, która dąży do tego, aby uczący się byli otwarci na mnogość i różnorodność językową oraz kulturową, jako że języki są wyrazem różnych kultur i różnic wewnątrz tej samej kultury. Wszystkie przedmioty przyczyniają się do tej edukacji językowej poprzez treści jakie ze sobą niosą i sposoby w jakich są nauczane. (1)

**Umiejętności interkulturowe:** umiejętność doświadczania odmienności kulturowej i wykorzystywania jej do:

1. Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Polsko-Francuskiej Niepublicznej Szkole Podstawowej „La Fontaine” w Warszawie.

– refleksji nad własną kulturą i środowiskiem,

– oceną własnych form percepcji, myślenia, uczucia i zachowania na co dzień, aby rozwinąć większą samoświadomość i samorozumienie,

– działania jako mediator pomiędzy osobami z różnych kultur, aby wytłumaczyć i zinterpretować różne perspektywy. (1)

**Wielojęzyczność:** określa współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność. (3)

**Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa:** odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomość kilku kultur. (3)

### b) Aktualne programy ECJN

Program ECJN na lata 2008-2011 zatytułowany „Empowering language professionals” / „Valoriser les professionnels en langues” („Wzmacnianie uczących języków w swojej roli”) obejmuje swoją tematyką: ocenianie, ciągłość w uczeniu się języków, treści w kształceniu językowym oraz edukację różnojęzyczną.

Program ten ma na celu:

– polepszyć kompetencje zawodowe nauczycieli języków,

– wzmocnić sieci i kontakty zawodowe, jak również całą społeczność nauczycieli języków,

– umożliwić osobom działającym na polu językowym wywarcie większego wpływu na procesy reformy,

– przyczynić się do poprawy jakości w kształceniu językowym w Europie.

### c) Programy mobilności, a PluriMobil

Z punktu widzenia różnojęzycznej i interkulturowej edukacji, uważa się, iż programy mobilności to jedno z najmocniejszych narzędzi programów nauczania, jednakże można sprawić, aby prowadziły

do uzyskania lepszych umiejętności językowych i interkulturowych.

Krótkoterminowy projekt ECJN „PluriMobil – Mobility programmes for plurilingual and intercultural education – tools for language teachers”(PluriMobil – Programy mobilności dla edukacji różnojęzycznej i interkulturowej – narzędzia dla nauczycieli języków obcych), ma na celu rozwinięcie narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli, którzy mogliby wspomóc swoich uczniów w wyciągnięciu jak największych korzyści z udziału w programach wymiany i możliwości z nimi związanych, biorąc pod uwagę fazę przygotowawczą, czas spędzony za granicą, doświadczenia wyciągnięte bezpośrednio po uczestnictwie w takim programie oraz dalsze działania.

PluriMobil rozpisany na lata 2010-2011 wpisuje się w obszar związany z ciągłością uczenia się oraz programem „Uczenie się przez całe życie” i wykorzystuje wybrane środki (m. in. *Europejskie Portfolio Językowe* czy *Autobiografię Spotkań Międzykulturowych*), które zachęcają do świadomych działań, samodzielnego uczenia się, wyznaczania sobie celów językowych oraz samooceny. Projekt skierowany jest do nauczycieli i edukatorów oraz dąży do tego, aby nauczyciele bądź przyszli nauczyciele wykorzystali powstałe narzędzia w trakcie własnego udziału w programach mobilności oraz w pracy z uczniami ze szkół podstawowych i średnich.

PluriMobil jest blisko związany z obecnymi pracami dotyczącymi kształcenia różnojęzycznego i interkulturowego, przyczynia się do międzykulturowego dialogu poprzez doświadczenia mobilności przyszłych nauczycieli, a następnie przekazanie zdobytych przez nich doświadczeń w ich przyszłej praktyce zawodowej. Projekt ma za zadanie stworzenie narzędzi dla nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli, które wzmocniłyby i uświadomiły korzyści edukacyjne jakie niesie za sobą udział w programach mobilności, uświadomiły na konieczność zachowania ciągłości w nauczaniu języków obcych. Ma on na celu stworzenie bazy danych, aby umożliwić i poszerzyć kontakty edukatorów i nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za programy mobilności w szkołach podstawowych i średnich. Ponadto, jednym z jego głównych celów

jest pokazanie kadrze szkolącej przyszłych nauczycieli oraz samym nauczycielom umiejętności wykorzystania *Europejskiego Portfolio Językowego* oraz *Autobiografii Spotkań Międzykulturowych*, a także użyteczności i funkcji innych narzędzi Rady Europy, rozpowszechnienia ich w kontekście mobilności, jako kluczowego instrumentu w programach różnojęzyczności i edukacji interkulturowej.

W ramach projektu powstaną materiały dla nauczycieli, które będą miały na celu zrozumienie i wykorzystanie w jak największym stopniu korzyści płynących z kształcenia oferowanego przez programy mobilności, włączając w to aspekt różnojęzyczności i edukację interkulturową. Projekt „PluriMobil” zakłada stworzenie pomocy dydaktycznych, dla osób szkolących przyszłych nauczycieli oraz dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich, przy wykorzystaniu instrumentów Rady Europy, m.in. *Europejskiego Portfolio Językowego* oraz *Autobiografii Spotkań Międzykulturowych*, które zachęcą uczących się do refleksyjnych działań, samodzielnego uczenia się oraz samooceny. Projekt zakłada również stworzenie bazy danych oraz dostęp on-line do materiałów i innych instrumentów ECJN odnośnie mobilności, jak również innych projektów Rady Europy i Unii Europejskiej.

### d) PluriMobil i narzędzia dydaktyczne

- *Europejskie Portfolio Językowe*: to osobisty dokument uczącego się, który sprawia, że jest on zaangażowany w proces uczenia się, skłania do refleksji nad swoimi doświadczeniami kulturowymi, procesem nabywania języka obcego. Narzędzie to dodaje pewności siebie w uczeniu się, zachęca do brania odpowiedzialności za własny progres językowy, pomaga w samoocenie.
- *Autobiografia Spotkań Międzykulturowych*: to seria pytań, które zachęcają lub wspierają w refleksji nad spotkaniem z osobą z innego kręgu kulturowego, które pomogą przeanalizować takie spotkanie i zastanowić się nad tym, czego nas ono nauczyło.
- „*Mirrors and Windows*”: to podręcznik, który wspomaga w rozwijaniu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Dzięki zaproponowanym tematom uczący się może zastanowić się nad wła-

sną kulturą, odkryć inne środowiska kulturowe, dowiedzieć się więcej o języku poprzez kulturę.

## Rozwój zawodowy nauczyciela

### EUROPEJSKIE CENTRUM JĘZYKÓW NOWOŻYTYNYCH:

<http://www.ecml.at>

### PROGRAM PLURIMOBIL:

<http://plurimobil.ecml.at/>

#### Darmowe publikacje ECML:

<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>

#### Punkt kontaktowy ECJN w Polsce:

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Al. Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

### STOWARZYSZENIA:

#### Stowarzyszenie Nauczycieli Języka

##### Francuskiego w Polsce:

[http://www.ceco-fipf.nazwa.pl/rubrique.php3?id\\_rubrique=5&id\\_parent=2](http://www.ceco-fipf.nazwa.pl/rubrique.php3?id_rubrique=5&id_parent=2)

#### Stowarzyszenie Nauczycieli Języka

##### Angielskiego w Polsce:

<http://www.iatefl.org.pl/>

#### Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli

##### Języka Niemieckiego:

[http://www.deutsch.info.pl/o\\_nas/pl/](http://www.deutsch.info.pl/o_nas/pl/)

#### Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności:

<http://www.bilinguis.edu.pl/>

#### Polskie Towarzystwo Neofilologiczne:

<http://www.poltowneo.org/>

#### AEDE / Association Européenne des Enseignants / European Association of Teachers

(Europejskie Stowarzyszenie

Nauczycieli)

<http://www.aede.eu/aede.html>

#### FIPLV / Fédération internationale des professeurs de langues vivantes:

<http://www.fiplv.org>

#### ILOB / Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa:

<http://www.olbi.uottawa.ca>

#### The Global Gateway (m. in. poszukiwanie edukacyjnych partnerów, wymiany dla nauczycieli)

<http://www.globalgateway.org.uk/>

### UŻYTECZNE MATERIAŁY:

#### – Komisja Europejska (Wielojęzyczność):

[http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_pl.htm)

#### – Autobiografia Spotkań Międzykulturowych:

1) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp)

2) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp)

3) [http://ore1.home.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=958:autobiografia-spotka-midzykulturowych-najnowszy-pakiet-edukacyjny-rady-europy&catid=99:edukacja-obywatelska-aktualnosc-i&Itemid=1205](http://ore1.home.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=958:autobiografia-spotka-midzykulturowych-najnowszy-pakiet-edukacyjny-rady-europy&catid=99:edukacja-obywatelska-aktualnosc-i&Itemid=1205)

#### Scenariusze lekcji i ćwiczeń (język francuski - klasy dwujęzyczne):

<http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/strony>

#### – Europejskie Portfolio Językowe:

1) [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main\\_pages/welcomef.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/welcomef.html)

2) [http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main\\_pages/welcome.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html)

3) [http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=338%3Aco-to-jest-europejskie-portfolio-zykowe&catid=62%3Aeuropejskie-portfolio-zykowe&Itemid=1](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=338%3Aco-to-jest-europejskie-portfolio-zykowe&catid=62%3Aeuropejskie-portfolio-zykowe&Itemid=1)

#### – Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie

1) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp)

2) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_EN.asp)

3) [http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=524:europejski-system-opisu-kształcenia-zykowego-uczenie-si-nauczanie-ocenianie&catid=14:edukacja-zykowa&Itemid=1061](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=524:europejski-system-opisu-kształcenia-zykowego-uczenie-si-nauczanie-ocenianie&catid=14:edukacja-zykowa&Itemid=1061)

#### – Publikacje Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej

1) [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/index\\_fr.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/index_fr.html)

2) [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/index_en.html)

#### Definicje pojęć – Źródła:

(1) PLURIMOBIL Glossary

<http://plurimobil.ecml.at/Glossary/tabid/2105/language/en-GB/Default.aspx>

(2) Zielona księga – Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:PL:PDF>

(3) „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie”, tłumaczenie dr Waldemar Martyniuk, Council of Europe / Conseil de l'Europe, Language Policy Division, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.



# Możliwości i ograniczenia ucznia niewidomego w nauce języka obcego. Mity i fakty.

Małgorzata Jedynak<sup>1</sup>

Sytuacja badawcza w dziedzinie tyfloglottodydaktyki jest wciąż niezadowalająca. Głównymi przyczynami takiego stanu rzeczy są przede wszystkim brak praktyki interdyscyplinarności oraz niedostateczne fundusze.

## Wstęp

Różnorodne projekty europejskie skupiają się głównie na uczniu pełnosprawnym, a interdyscyplinarność związana z tyflopedagogiką, tak niezbędna tutaj, nie zawsze spójnie rozwija się. Jednym z projektów europejskich, który może być szansą na wyrównanie możliwości ucznia niewidomego i niedowidzącego jest Europejskie Portfolio Językowe dla Niewidomych i Niedowidzących (ang. EPJBVI). Jest on realizowany przez Komisję Europejską w ramach programu Socrates Lingua 2. Inną z kolei przeszkodą w osiąganiu efektów dydaktycznych jest poziom wiedzy tyfloglottodydaktycznej wśród nauczycieli języków obcych, którzy często są absolwentami studiów filologicznych i nie posiadają odpowiedniej wiedzy z zakresu tyflopedagogiki czy metodyki nauczania języka osób z deficytem wzroku. W Polsce istnieją wprawdzie tyflopedagogiczne studia podyplomowe oraz kursy kwalifikacyjne, lecz w rzeczywistości wielu nauczycieli ze szkół specjalnych nie dysponuje dodatkowym czasem na podnoszenie swoich kwalifikacji. W rezultacie nauczyciele języków obcych są zmuszeni do testowania swoich hipotez w klasie. Niejednokrotnie w swojej pracy opierają się na powszechnie znanych mitach na temat ucznia niewidomego dotyczących jego predyspozycji językowych, motywacji czy programów nauczania. Niniejszy artykuł ma na celu przekazanie obserwacji związanych z moją współpracą z uczniami niewidomymi oraz obalenie mitów na temat

funkcjonowania tych uczniów podczas zajęć językowych. W poszczególnych sekcjach zawarto różne stwierdzenia na temat możliwości i ograniczeń ucznia niewidomego podczas zajęć z języka obcego, a następnie ustosunkowano się do powyższych stwierdzeń w oparciu o badania empiryczne autorki (OSWDN we Wrocławiu), innych autorów oraz przeprowadzone wywiady z doświadczonymi nauczycielami.

## Należy bezwzględnie realizować taki sam program nauczania języka obcego wśród uczniów z dysfunkcją wzroku jak dla uczniów pełnosprawnych

Niewątpliwie powyższe stwierdzenie może wzbudzić wiele kontrowersji wśród nauczycieli. Z jednej strony, uczniowie niewidomi powinni realizować taki sam i w takim samym zakresie program nauczania języka obcego co uczniowie widzący, z drugiej jednak strony, nauczyciele mają dużo wątpliwości związanych z tą kwestią. Raport dotyczący potrzeb szkolnictwa specjalnego w Europie – nauczanie i uczenie się języków (Komisja Europejska 2005) wyraźnie wskazuje na potrzebę równego traktowania wszystkich uczniów poprzez

wprowadzenie obowiązkowego języka obcego w szkolnictwie specjalnym. Uczenie się języka obcego przez ucznia niewidomego pełni funkcję psychologiczną i społeczną, związaną z transformacją życia. W Raporcie podkreśla się, że akwizycja języka obcego jest w zakresie osiągnięć ucznia niewidomego w przeciwieństwie do nauk ścisłych. Warto jednak nadmienić, że pomimo zauważenia przez autorów Raportu prawa do równości w wykształceniu poprzez zapewnienie, zachęcenie i popieranie pełnej integracji, nie stawia się znaku równości pomiędzy uczniem widzącym a niewidomym. Nie ulega wątpliwości, że ten drugi ma określone trudności w uczeniu się języka i w związku z tym wymaga różnego typu przystosowań do swoich możliwości zarówno procesu dydaktycznego, jak i samego programu. Nauczyciel języka obcego musi więc zastąpić materiały wizualne oraz metody uczenia opierające się na demonstracji, obserwacji, oglądaniu na poznawanie poprzez kanał słuchowy i dotykowy. Jest to trudne, głównie ze względu na fakt, że edukacja od wieków opiera się na poznawaniu rzeczywistości przez wzrok. Materiały do nauki języków obcych obfitujące w kolorowe ilustracje są tego najlepszym dowodem. Brakuje materiałów z wypukłymi rysunkami, które zostały spopularyzowane w Stanach Zjednoczonych. Poza tym wielu nauczycieli widząc wolniejsze tempo pracy z uczniem niewidomym, stara się zredukować program nauczania. Jednym z dylematów nauczycieli języka obcego jest więc to, jak i czy realizować

1. Autorka jest pracownikiem Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

cały program nauczania w przypadku uczniów przygotowujących się do egzaminów gimnazjalnych czy matury. Odpowiedź na to pytanie zależy od wielu czynników, między innymi od homogeniczności grupy. W przypadku grupy heterogenicznej zróżnicowanej pod względem deficytu wzroku trudno jest realizować jednolity program. Należy jednak pamiętać, że wymagania egzaminacyjne są prawie identyczne dla uczniów widzących i niewidomych. Jedyne udogodnienie w stosunku do ucznia niewidomego polega na wydłużeniu czasu egzaminu. Z rozmów z nauczycielami wynika, że dodatkowy czas jest nadal niewystarczający, co ma odzwierciedlenie w wynikach egzaminów gimnazjalnych i maturalnych. Odpowiedzi udzielane przez uczniów są często prawdziwe, jednak pojawiają się problemy związane z uzyskiwaniem zadowalającej liczby punktów, co wynika z niewypracowania szybszego tempa pracy oraz braku koncentracji. Wydaje się więc zasadne, żeby przy realizacji programu nauczania z języka obcego skupić się dodatkowo na wspomnianych wyżej dwóch kwestiach. Pomimo problemów, przy odrobieniu dobrej woli, nauczyciel jest w stanie je przezwyciężyć, okazując również większe zainteresowanie potrzebami i specyfiką nauczania uczniów niewidomych. Oczywiście wydaje się stwierdzenie, że pod żadnym pozorem nie należy eliminować nauki języków obcych z programu zajęć i zastępować je zajęciami rewalidacyjnymi.

## Uczeń niewidomy ma taki sam potencjał do uczenia się języków obcych jak uczeń bez dysfunkcji

Powyższa sugestia pojawia się niejednokrotnie w literaturze tyfloglottodydaktycznej. Jest ona wyrazem pewnej wiary, że sukces w opanowaniu języka obcego jest w zakresie możliwości każdego ucznia. Trudno się nie zgodzić z tym stwierdzeniem, aczkolwiek myślę, że wielu nauczycieli może być rozczarowanych, przyjmując je za prawdę absolutną. W jakiegokolwiek dyskusji na temat potencjału do nauki języka obcego wśród uczniów widzących nie można pominąć wpływu takich zmiennych jak wiek,

czynniki osobowościowe, czy predyspozycje językowe. Podobnie jest w przypadku osób niewidomych. Dodatkowym czynnikiem, który według mnie należałoby wziąć pod uwagę, są inne sprzężenia, które mogą towarzyszyć utracie wzroku. Niejednokrotnie sprzężenia te w znaczący sposób mogą wpływać na rozwój kognitywny niewidomego dziecka, a w konsekwencji na jego nabywanie języka ojczystego oraz obcego (Jedynak, 2008a). Przy obecnym stanie zaawansowania metod badawczych neurologicy nie są jeszcze w stanie ocenić, ile i które sąsiadujące neurony tracą funkcjonalność, gdy przestaje działać nerw wzrokowy. W tym miejscu pojawia się pytanie: czy można wysunąć w ogóle tezę, że nabywanie języka jest ściśle zależne od rozwoju kognitywnego, a więc że jakikolwiek czynnik, który wpływa na rozwój kognitywny, ma też wpływ na język. Przyjmując założenie, że teoria Piageta ma swoje przełożenie w praktyce, musimy też zgodzić się z powyższą sugestią o warunkowaniu rozwoju języka od rozwoju kognitywnego. Zwolennicy Chomsky'ego niekoniecznie zgodzą się z tym wywoływaniem – utrata wzroku czy inna niepełnosprawność niekoniecznie według nich musi wpływać na język. Warto jednak nadmienić, że wśród uczniów niewidomych, tak jak wśród widzących, możemy znaleźć jednostki wybitnie uzdolnione, w tym również językowo. Z oczywistych powodów kryteria wybitności są sprawdzane za pomocą testów opracowanych specjalnie dla osób niewidomych (Jedynak, 2009a). Innym dowodem na potencjał do nauki języków obcych może być fakt, że co roku kolejni niewidomi studenci kończą studia filologiczne.

## Rozwijanie autonomii na zajęciach językowych wśród uczniów niewidomych jest celem realnym i możliwym do osiągnięcia

W literaturze tyflopedagogicznej czy tyfloglottodydaktycznej trudno jest znaleźć wzmiankę na temat rozwijania autonomii w kontekście edukacji

ucznia niewidomego. Słowa takie jak „autonomia” czy „niezależność” są raczej kojarzone ze światem wzroku (Jedynak, 2008c: 258). Pojawiają się pytania: czy mówienie o autonomii w kontekście ucznia niewidomego ma w ogóle sens i czy naprawdę potrafi on wziąć odpowiedzialność za wszystkie swoje decyzje związane z uczeniem się języka obcego i za wyniki tych decyzji? Niewątpliwie ubytek wzroku ma znaczący wpływ na rozwijanie autonomii ucznia. Im szybciej dziecko niewidome uniezależni się od pomocy innych, tym szybciej przystosuje się do szkoły i samodzielnej pracy podczas lekcji. Z moich obserwacji wynika, że wbrew powszechnym opiniom uczeń niewidomy potrafi wykazać zadziwiająco dużą autonomię i jest nadzwyczaj samodzielny w szukaniu własnej drogi w świecie wzroku (Jedynak, 2008c: 259). W części Raportu Komisji Europejskiej poświęconej obecnym trendom w nauczaniu języków obcych osób ze specjalnymi potrzebami możemy odnaleźć odniesienie do rozwijania autonomii ucznia (2005:141). Wykorzystywanie istniejących instrumentów diagnostycznych dostępnych on-line wspierających samodzielne uczenie, subsydiowanie dostępu uczniów do oprogramowania przeznaczonego do uczenia języków obcych, szkolenia nauczycieli języków obcych w zastosowaniu nowych aplikacji oraz wspieranie technologiczne szkół, to tylko niektóre sposoby rozwijania autonomii ucznia proponowane w Raporcie. Z rozmów z nauczycielami języków obcych na temat ich świadomości rozwijania autonomii wśród uczniów niewidomych i niedowidzących wynika, że nauczyciele nie posiadają potrzebnej wiedzy na ten temat. Zaledwie jeden nauczyciel stosował różnorodne techniki rozwijania postawy autonomicznej, podczas gdy pozostali nauczyciele postrzegali swoich uczniów jako bezradnych i pasywnych, za których oni muszą podejmować decyzje. Autonomia jest według nich atrybutem jednostek wybitnie uzdolnionych, które rzadko można spotkać w szkolnictwie specjalnym. Niejednokrotnie, nauczyciele kierując się nadmiernym współczuciem, zaniżają wymagania tego typu uczniom, nie doceniając do końca ich potencjału do autonomii. Z ankiety na temat rozwijania autonomii wynika, że uczniowie niewidomi i niedowidzący

są bardziej gotowi do zachowań autonomicznych niż sądzą ich nauczyciele. „(...)16 uczniów (89%) korzysta z angielskich stron w Internecie, słucha piosenek angielskich, gdyż w ten sposób uczy się języka obcego. Wszyscy uczniowie wyrazili chęć przeczytania Harry’ego Pottera w oryginale, w czarnodruku lub Braille’em. Nikt z uczniów nie korzysta z biblioteczki językowej, gdyż uważają, że nie zawiera ona ciekawych pozycji książkowych. Tylko jeden uczeń regularnie pisze maile w języku angielskim. Technika projektów w klasie i poza nią nie była znana uczniom. Po wyjaśnieniu im na czym polega projekt i podaniu przykładów, uczniowie entuzjastycznie zareagowali na taką formę nauki. Uczniowie nie mogli się również wypowiedzieć na pytanie związane z korzystaniem z pracowni komputerowej w czasie zajęć lekcyjnych, gdyż nigdy takich zajęć nie mieli” (Jedynak, 2008c: 265). Wydaje się, że problem z wdrażaniem autonomii na zajęciach językowych w szkołach specjalnych jest związany nie z postawą uczniów, ale nauczycieli. Z rozmów z nimi wynika, że ich postawa nacechowana jest niechęcią do innowacji w nauczaniu języków obcych oraz brakiem wiary, że uczeń niewidomy może w jakikolwiek sposób pracować samodzielnie. Wydaje się zasadne, żeby organizować warsztaty, szczególnie dla tych nauczycieli, którzy nie są przygotowani metodycznie do pracy w środowisku ucznia niewidomego, aby podnieść ich świadomości na temat potrzeby rozwijania autonomii podopiecznych.

## Trudniej jest zmotywować ucznia niewidomego do nauki języka obcego niż ucznia widzącego

Istnieje wiele czynników, które mają wpływ na osiągnięcia ucznia w nauce języka obcego. Jednym z nich, oprócz wieku i predyspozycji językowych, jest motywacja, która stanowi jedno z kluczowych zagadnień pozwalających zrozumieć różnice pomiędzy uczniami.

W literaturze tyflopedagogicznej można znaleźć wiele odniesień do motywowania ucznia niewidomego czy niewidzącego. Dotyczą one głównie zajęć ruchowych czy zajęć muzycznych (Jedynak, 2009b). Brakuje jednak literatury typowo glottodydaktycznej, która skupiałaby się tylko na aspektach związanych z podniesieniem motywacji tego typu uczniów podczas zajęć z języka obcego (Jedynak, 2010a). Trudno polemizować ze stwierdzeniem zawartym w nagłówku. Każdy, kto widział ciężki i nieatrakcyjny podręcznik do nauki języka obcego napisany Braille’em, uświadamia sobie, jak ciężko jest zmotywować ucznia niewidomego do nauki. Problemy emocjonalne związane z brakiem akceptacji siebie wpływają często na niskie poczucie wartości ucznia niewidomego, który nie widzi celu uczenia się języka obcego. Warto więc wskazać na cel nauki, pokazując potencjalne możliwości wynikające ze znajomości języka obcego. Osoby niewidome często mają potrzebę posiadania jakiejś ogromnej pasji rekompensującej utratę wzroku, a jedną z nich może być niewątpliwie nauka języka obcego (Jedynak, 2009b). W celu zmotywowania uczniów do nauki nauczyciel może również odnieść się do przykładów osób niewidomych, które odniosły sukces w jakiejś dziedzinie.

Warto wskazać na motywacyjną rolę Europejskiego Portfolio Językowego dla Niewidomych i Niedowidzących, które nie jest jeszcze wdrażane w Polsce, ale ma niewątpliwie duże znaczenie w wyrównywaniu szans pomiędzy uczniami z deficytami wzroku a uczniami widzącymi. Zastosowanie nowoczesnej technologii podczas zajęć oraz poza klasą jest również sposobem na motywowanie niewidomych uczniów. Odpowiednio wykształcona motywacja może spowodować, że uczeń niewidomy chcąc zrekompensować sobie różnego rodzaju deprivację (psychologiczną, społeczną, sensoryczną), osiągnie sukces w języku obcym, taki sam jak uczeń widzący. Warto nadmienić, że „działanie wzroku nie ma większego wpływu na końcowe osiągnięcia w opanowaniu języka obcego. To nie wzrok, lecz słuch i mowa wywierają wpływ na inteligencję.” (Jedynak, 2010a: 3). Jak widać, nie wzrok, ale ogólny poziom sprawności umysłowej oraz wysoki poziom motywacji decydują o ostatecznym sukcesie ucznia.

## Z powodu ograniczeń ucznia niewidomego nauczyciel języka obcego powinien skupić się na rozwijaniu głównie umiejętności mówienia

Powyższe stwierdzenie, chociaż niewątpliwie błędne, odzwierciedla często spotykane podejście do nauczania języka obcego w szkołach specjalnych. W przeszłości nie wymagano od nauczyciela znajomości Braille’a, więc przygotowywanie materiałów dydaktycznych i sam proces dydaktyczny opierały się głównie na wykorzystywaniu technik opartych na słuchaniu. Obecnie nauczycieli języków obcych zachęca się do podnoszenia swoich umiejętności poprzez uczestnictwo w tyflopedagogicznych kursach kwalifikacyjnych, gdzie mogą zdobyć umiejętność posługiwania się alfabetem Braille’a. Raport Komisji Europejskiej z 2005 mówi wyraźnie o wyrównywaniu szans pomiędzy uczniami widzącymi a uczniami z deficytem wzroku, co przekłada się na nauczanie w szkolnictwie specjalnym czterech umiejętności. Jeśli chodzi o mówienie i słuchanie, a szczególnie nabywanie fonetyki i akcentu przez uczniów niewidomych to do tej pory brak jest badań tym zakresie. Istnieje mit o szczególnych uzdolnieniach muzycznych uczniów niewidomych i związanych z nimi umiejętności opanowywania bezbłędnej wymowy języka obcego. Z moich obserwacji wynika, że zdarzają się jednostki wybitnie językowo z bardzo dobrym słuchem fonemowym, ale częstotliwość ich występowania w populacji osób niewidomych jest podobna jak w populacji osób bez deficytu wzroku. Pomimo braku badań na temat percepcji i produkcji w języku obcym u uczniów niewidomych, wydaje się że u niektórych z nich występuje większa łatwość w rozróżnianiu dźwięków i artykulacji niż u innych, ale dopiero po odpowiednim treningu fonetycznym. Uczeń niewidomy jest bardziej wrażliwy na słowo mówione, prawidłową akcentację w języku. Wykorzystywanie zastępstwa zmysłów umożliwia uczniowi niewidomemu analizowanie problemów językowych i wyciąganie prawidłowych wniosków w podobny sposób, jak robią

to osoby widzące. Ponieważ uczeń niewidomy przyswaja wiedzę z ominięciem kanału wzrokowego, jest on zmuszony do ciągłej analizy bodźców słuchowych. W tym aspekcie różni się on od ucznia widzącego, który często wspomaga swój proces analizy za pomocą obrazu. Ciekawe badanie przeprowadzili Roeder, Roesler, Stock, Bien and Neville (2002), w którym pokazali, że osoby niewidome przetwarzają informacje językowe szybciej od osób widzących. Nie udowodniono jednak, jaki związek mają te wyniki badań z uczeniem się wymowy języka obcego. Jeśli chodzi o czytanie to pewne problemy mogą pojawić się u osób czytających Braille'em jedną ręką. Nauczyciel języka obcego powinien uświadomić sobie, że nie może od razu spodziewać się dobrego rytmu i intonacji przy czytaniu. Jeśli chodzi o pisanie to pomimo uniwersalności Braille'a istnieją różne jego warianty. Uczenie nowych symboli tego języka, dla angielskiego i tzw. podwójnych (w j. polskim mającym jedno znaczenie a inne w ang.) wymaga długich godzin ćwiczeń. Nieopanowanie w dostatecznym stopniu Braille'a powoduje powtarzające się błędy literowe.

## Najlepszym sposobem wyjaśnienia słownictwa w języku obcym jest jego przetłumaczenie

**W** kontekście nauczania uczniów widzących w niektórych sytuacjach powyższe stwierdzenie mogłoby być prawdziwe. Jednak w przypadku osób niewidomych nauczyciel nigdy nie ma pewności, czy uczeń prawidłowo rozumie dane pojęcie w jego języku ojczystym. Należy zauważyć, że uczeń niewidomy buduje rzeczywistość poprzez swoje doświadczenia. To powoduje, że może on mieć nawet inne, prototypowe reprezentacje przedmiotów (Jedynak, 2008, nieopublikowane wyniki badań na temat prototypów u osób niewidomych). Trudno wyobrazić sobie, jaki obraz danego pojęcia kreuje osoba niewidoma. Na podstawie badania polegającego na interpretacji różnorodnych pojęć przez osoby widzące i niewidome wyciągnięto kilka wniosków (Jedynak, 2010b). Po pierwsze, istnieją pewne

różnice w opisie testowanych pojęć. Różnice te nie są jednak znaczące i odzwierciedlają one różne sposoby postrzegania rzeczywistości wykorzystywane w grupach. Osoby niewidome wskazują częściej na kategorie porównań, inne niż te związane z poznawaniem wzrokowym (np. plama) i częściej skupiają się na szczegółach pojęć, co można tłumaczyć innym sposobem wprowadzania ich w okresie najintensywniejszego rozwoju pojęć, tzn. w okresie dzieciństwa. Dzieci niewidome otrzymują prawdopodobnie bardziej szczegółowe informacje na temat otaczających je przedmiotów niż dzieci widzące. Używając strategii kompensacyjnych, szczególnie kompensacji werbalnej, nauczyciele i rodzice dzieci niewidomych chcą przybliżyć im jak najdokładniej różne pojęcia. Wyniki z powyżej przeprowadzonego badania wskazują jednak na całkowitą poprawność rozwoju i kształtowania się pojęć u osób niewidomych. To również oznacza, że rozwój myślenia jest prawidłowy i osiąga normalny poziom, taki jak u osób bez dysfunkcji wzroku. Badanie pokazuje, że istnieją pewne nieprawidłowości w wyobrazeniach osób niewidomych o pewnych pojęciach i ich desygnatach. Dotyczą one m.in. pomijania pewnych istotnych cech zjawiska czy przedmiotu (np. charakterystycznej cechy mgły, tzn. jej białego koloru albo cechy ważki – posiadania przez nią dwóch małych i dwóch dużych skrzydeł) lub określania kształtu (np. książki, który w opinii jednej z badanych osób jest zawsze półokrągły) (Jedynak, 2010b). Wyniki badań pociągają za sobą pewne implikacje pedagogiczne. Nauczyciel wprowadzając nowe słowo w języku obcym, musi upewnić się, że uczeń niewidomy prawidłowo rozumie pojęcie w języku ojczystym. W niektórych sytuacjach efektywniejszą techniką od dostarczenia uczniowi odpowiednika w jego ojczystym języku może być wyjaśnienie słownictwa w języku obcym poprzez wykorzystanie kanału dotykowego.

## Podsumowanie

**P**ředstawione powyżej mity na temat możliwości i ograniczeń ucznia niewidomego oraz konfrontacja ich z wynikami badań lub obserwacjami uświadamiają nam, jak wiele jeszcze pozostało do zrobienia w kwestii wyrównywania możliwości edukacyjnych pomiędzy niewidomymi

a widzącymi uczniami zarówno w szkołach specjalnych, integracyjnych, jak również w szkolnictwie wyższym, gdzie coraz więcej przybywa studentów z deficytem wzroku (Jedynak, 2008b). Nowe technologie i adaptacja nowych metod, a przede wszystkim rozwój komputerowych oprogramowań, stanowią ciągłe wyzwanie dla tyfloglottodydaktyki, która pomaga przezwyciężać ograniczenia ucznia niewidomego i stwarzać mu coraz lepsze możliwości kształcenia językowego.

## Bibliografia

- Jedynak M., (2008), *Analysis of Mental Lexicon in Sighted and Blind Children on the Basis of Prototypes*, I International Scientific-Training Conference 'The Concept of Philological Education in Regional and European Context' in Jelenia Góra,, Poland. 17-18 October 2008. Nieopublikowane wyniki badań na temat prototypów u osób niewidomych.
- Jedynak M., (2008), *Seeing Things in a New Way: What happens if You Teach a Foreign Language to the Congenitally Blind Child Learners*, New Trends in English Teacher Education 2008, Ramos Gay I. , Moya Guijarro A.J., Albentosa Hernandez J.I., Harris Ch., Pinar Sanz J. (eds), University of Castilla-La Mancha, Cuenca 2008, [The Proceedings of II International Conference on Teacher Education, Cuenca 17-19 May 2007].
- Jedynak M., (2008), *Towards Equal Opportunities – on Foreign Language Education to Visually Impaired University Students*, "Anglica Wratislaviensia" 2008, XLVI, Michońska-Stadnik A. (ed.), Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jedynak M,A (2008), *Road to Independence of a Visually-impaired and Blind Learner-Polish Reality and European Commission Report on Teaching Foreign Languages in Special Education*, 2008, *Autonomy in Foreign Language Learning – Achievements and Directions*, Mirosław Pawlak (ed), Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznań. Poznań-Kalisz, Publishing House of PWSZ, Konin 2007 [Proceedings of the Conference organized by PWSZ in Konin on 'Learner's Autonomy in

Foreign Language Learning – Achievements and Directions, 9-11 May 2007].

Jedynak M., (2009), *Gifted Visually Impaired Children Learning Foreign Languages*, Studies in Pedagogy and Fine Arts, vol. VIII, *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*, Mirosław Pawlak (ed.), Poznań-Kalisz Adam Mickiewicz University in Poznań, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz.

Jedynak M., (2009), *Foreign Language Motivation – Some Deliberations on its Enhancement in Visually*

*Impaired Learners*, Anglica Wratislaviensia XLVII. A. Michońska-Stadnik (ed.) Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Jedynak M., (2010), *Uczeń z deficytami wzroku na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 2.

Jedynak M., *Językowe odwzorowanie rzeczywistości przez niewidomych i widzących użytkowników języka polskiego*, Rozprawy Komisji Językowej. (w druku).

Raport Komisji Europejskiej na temat Szkolnictwa Specjalnego w Europie, *Innowacje*

w *Nauczaniu Języków Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami*, 2005, 141.

Roeder B., Roesler Fr., Neville B., Stock O., Bien S.. (2002), *Speech processing activates visual cortex in congenitally blind human*, “European Journal of Neuroscience”, Vol. 16, pp. 930-936, [http://www.allpsych.uni-giessen.de/for560/Reprints/B4.Roeder\\_2003.pdf](http://www.allpsych.uni-giessen.de/for560/Reprints/B4.Roeder_2003.pdf) – dostęp 12.07.2011.

<http://www.elpforblind.eu/pd.php?pd=1>, materiały na temat Europejskiego Portfolio Językowego dla Niewidomych i Niedowidzących.

## PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Wszystkich zainteresowanych tegoroczną prenumeratą prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny.

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego) .....

NIP .....

Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto:

NBP O/Warszawa **36 1010 1010 0180 2122 3100 0000**

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478, Warszawa.

Cena całorocznej prenumeraty (za rok 2011): 60 zł (za 4 numery)

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty. Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Zamówione numery wraz z fakturą prześlemy pocztą.

Redakcja „Języki Obce w Szkole” Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

„PRENUMERATA”

tel./faks (048 22) 345 37 92

## OGŁOSZENIE

Uprzejmie informujemy, że **nie przyjmujemy** wpłat na prenumeratę czasopisma Języki Obce w Szkole na rok 2012. Edycję czasopisma zakończymy czwartym tegorocznym numerem.

Zainteresowanych tematyką nauczania i uczenia się języków obcych zapraszamy od marca 2012 roku do internetowego kwartalnika **TRENDY** na stronie **www.ore.edu.pl**.

# 20-lecie Traktatu między Rzeczpospolitą Polską i Republiką Federalną Niemiec a doskonalenie nauczycieli

Stanisław Dłużniewski<sup>1</sup>

Język niemiecki jest pod względem liczby użytkowników dwunastym językiem na świecie. Aktualnie posługuje się nim jako językiem ojczystym i urzędowym ponad 120 milionów osób<sup>2</sup>.

## Język niemiecki na świecie

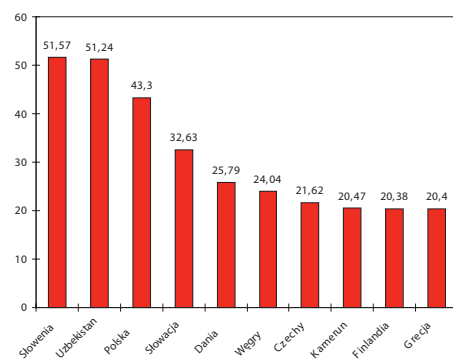
Według raportu „Die deutsche Sprache in der Welt 2010”<sup>3</sup> przygotowanego przez *Netzwerk Deutsch*, w roku kalendarzowym 2010 najwięcej uczniów uczyło się języka niemieckiego jako obcego w krajach:

1. Polska
2. Rosja
3. Francja
4. Uzbekistan
5. Węgry
6. Włochy
7. USA
8. Holandia
9. Czechy
10. Wielka Brytania

Dokładną ilość uczniów obrazuje mapka obok.

Ta kolejność ulegnie zmianie, jeżeli weźmiemy pod uwagę ilość uczniów, którzy

uczęszczali w roku 2010 w danym kraju do szkoły. Sytuacja wygląda wówczas w sposób następujący:



źródło: *Die deutsche Sprache in der Welt 2010*”



## ● Powszechność nauczania języka niemieckiego w Polsce

W ciągu ostatnich 20 lat zmieniła się bardzo powszechność nauczania poszczególnych języków (ilustruje to tabela 1.).

źródło: *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010*, ORE, *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2011*

Liczba uczniów uczących się języka niemieckiego jako obcego w ciągu ostatnich dwudziestu lat stale zwiększa się. W roku szkolnym 2010/2011 języka niemieckiego w Polsce uczyło się

1. Dr Stanisław Dłużniewski jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie.  
2. <http://www.ethnologue.com>  
3. [http://www.daad.de/de/download/broschuere\\_netzwerk\\_deutsch/Netzwerk\\_Deutsch\\_web.pdf](http://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/Netzwerk_Deutsch_web.pdf)  
4. *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2011*.

1 808 500 uczniów (przedmiot obowiązkowy), 415 500 uczniów (przedmiot nieobowiązkowy), a 108 300 studentów na wyższych uczelniach<sup>4</sup>.

Z całą pewnością duży wpływ na ten dynamiczny rozwój powszechności nauczania języka niemieckiego w Polsce miały dobre stosunki polsko-niemieckie. Poniżej zostały przedstawione główne działania podejmowane przez CODN i ORE na rzecz wspierania nauczycieli języka niemieckiego i nauki języka niemieckiego.

## Współpraca polsko-niemiecka na rzecz nauczycieli języka niemieckiego w Polsce

**D**orobek współpracy polsko-niemieckiej ostatniego 20-lecia w tej dziedzinie jest naprawdę imponujący. Dzięki niej możliwy był nie tylko transfer wiedzy z zagranicy do polskiego systemu oświaty (program „Delfort”, projekt „Zmieniająca się szkoła”), ale także prezentacja polskich osiągnięć na terenie Niemiec (współpraca z Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) i innych krajów europejskich (projekt „Nowe perspektywy dla Europy”, współpraca z FELS i Europäische Akademie). Aby obraz był pełniejszy, poniżej przedstawię w skrótowej formie 9 głównych projektów związanych z doskonaleniem nauczycieli.

### ● Projekt „Staże doskonalące dla nauczycieli języka niemieckiego w RFN”

Fundacja Roberta Boscha powstała w 1969 r. jest instytucją, z którą polskie placówki doskonalenia nauczycieli najdłużej utrzymywały kontakty. Współpraca ta trwała nieprzerwanie 24 lata (od roku 1979 do roku 2002). Mało kto dziś pamięta, że to właśnie 50 nauczycieli języka niemieckiego jako jedynych z całej Polski pojechało w stanie wojennym na służbowych paszportach na kursy doskonalące do RFN. Współpraca ze stroną polską została zapoczątkowana przez Instytut Kształcenia Nauczycieli (IKN) na zlecenie ówczesnego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, a następnie

kontynuowana przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli (CDN) oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN).

Projekt ten realizowany był w trzech fazach. Pierwsza faza przypada na rok 1979, druga obejmowała lata 1980 – 1998, a trzecia lata 1999 – 2002. Pierwsza faza, tzw. faza wstępna trwała jedynie przez rok i miała na celu prezentację (przez stronę niemiecką) ogólnej idei proponowanego projektu. W tym celu w obu ośrodkach, w których miały mieć miejsce kursy doskonalące, a więc w Hamminkeln (Akademia Klausenhof) oraz Tübingen (Uniwersytet), strona niemiecka zorganizowała wizyty studyjne dla 30 polskich przedstawicieli i to zarówno decydentów oświatowych z ramienia Ministerstwa i Kuratoriów Oświaty i Wychowania, jak też metodyków i nauczycieli języka niemieckiego z całego kraju.

W latach 80., kiedy w Polsce liczba nauczycieli języka niemieckiego wynosiła ok. 2 tys. (i z roku na rok systematycznie wzrastała) strona niemiecka oferowała corocznie około 150 stypendiów. Zainteresowanie stypendiami w RFN było bardzo duże i w związku z tym ustalono następujące kryteria naboru uczestników:

– praca w charakterze nauczyciela języka niemieckiego na pełnym etacie przez minimum 5 lat;

– aktywne uczestniczenie nauczyciela w krajowych formach doskonalenia potwierdzone opinią dyrektora szkoły oraz metodyka;

– ukończenie jednej z form doskonalenia w IWD (Instytucie Doskonalenia Zagranicznych Nauczycieli Języka Niemieckiego) w Brandenburgii w NRD (kurs 5-tygodniowy lub 5-miesięczny). Ten warunek należało spełniać jedynie do chwili Zjednoczenia Niemiec. Trzecia faza współpracy rozpoczęła się w 1999 roku. Liczba uczestników kursów została ograniczona wówczas do 20, kursy te przestały być organizowane tylko i wyłącznie dla polskich nauczycieli, czas ich trwania został skrócony do 2 tygodni oraz doszły 3 nowe ośrodki, które nauczyciele mieli do wyboru (w Lipsku, Dreźnie i Weimarze).

W czasie 24 lat jego trwania wzięło w nim udział 1110 nauczycieli.

**Tabela 1.** Uczniowie uczący się języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego. Szkoły razem

rok szkolny	w tys. osób
1991/1992	895,11
1992/1993	1159,00
1993/1994	1381,50
1994/1995	brak danych
1995/1996	brak danych
1996/1997	1628,0
1997/1998	1718,20
1998/1999	1783,36
1999/2000	2131,78
2000/2001	2275,61
2001/2002	2279,88
2002/2003	2295,27
2003/2004	2194,00
2004/2005	2135,29
2005/2006	2009,14
2006/2007	1843,94
2007/2008	1746,00
2008/2009	1646,85
2009/2010	1712,44
2010/2011	<b>1808,5</b>

### ● Projekt „Niemcy po zjednoczeniu”

W dniu 3 października 1990 roku, na mocy porozumienia zawartego 12 września podczas moskiewskiej konferencji dwa plus cztery zjednoczenie Niemiec stało się faktem.

W 1992 r. w nawiązaniu do tego wydarzenia strona niemiecka zaproponowała stronie polskiej realizację projektu skierowanego do nauczycieli języka niemieckiego z różnego typu szkół o takiej właśnie tematyce. Ze strony niemieckiej za realizację tego projektu odpowiadały początkowo: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen a potem Goethe-Institut w Berlinie.

Projekt był realizowany w formie dziesięciodniowych pobytów studyjnych. W przypadku wschodniej części Niemiec miejscem realizacji tej formy doskonalenia

był za każdym razem Brandenburg, natomiast w części zachodniej za każdym razem była to inna miejscowość, np. Bonn, Unna, Köln. W każdej wizycie studyjnej brało udział 40 nauczycieli języka niemieckiego z różnego typu szkół z całej Polski. O stypendia na wyjazd mogli się ubiegać nauczyciele ze szkół od podstawowych do średnich łącznie, którzy:

- pracowali co najmniej od dwóch lat na całym etacie;
- ukończyli NKJO lub filologię germańską;
- w ostatnich trzech latach nie otrzymali stypendium od żadnego z państw niemieckiego obszaru językowego;
- nie uczestniczyli dotychczas w tego typu seminariach.

W powyżej opisanej formie projekt był realizowany bez najmniejszych zmian do roku 2003 łącznie. Rok 2003 był znamienny dla tego przedsięwzięcia. Miała wówczas miejsce 25. wizyta studyjna w RFN, w której brał udział tysięczny nauczyciel języka niemieckiego z Polski.

Grupa ta została przyjęta w dniu 10.03.2003 roku w Pałacu Bellevue w Berlinie przez ówczesnego, niestety niezującego już dziś, prezydenta Niemiec dr. Johannesesa Raua (1999 –2004). Wizyta mająca charakter wspólnej rozmowy przebiegała w nadzwyczaj miłej atmosferze i wielokrotnie przekroczyła zaplanowane ramy czasowe. Każdemu, kto w niej uczestniczył, na długo utkwiała w pamięci.

W roku 2004 projekt został zmodyfikowany i ze względu na swoje nowe zadania zmienił nazwę na „Poznajemy swojego sąsiada”. W nowej formule był on skierowany przede wszystkim do dwóch grup nauczycieli języka niemieckiego z różnego typu szkół z całej Polski. Pierwszą grupę stanowili nauczyciele, którzy nigdy nie byli w Berlinie, a drugą nauczyciele, którzy znali już miasto, ale jeszcze sprzed zjednoczenia Niemiec. Udział w tym projekcie dla pierwszych miał być prezentacją Berlina (jego bogactwa kulturowego, znaczenia politycznego oraz obowiązującego systemu szkolnego), a dla drugich – przede wszystkim prezentacją zmian, jakie dokonały się w stolicy Niemiec w ciągu ostatnich 15 lat. Projekt w tej

formie przetrwał do roku 2009, w którym to ostatnia, 40-osobowa grupa zainteresowanych nauczycieli odwiedziła Berlin. Łącznie w omawianym projekcie w latach 1992-2009 uczestniczyło 1364 nauczycieli.

### ● Program „Partnerzy – Polacy i Niemcy w nowej Europie”

Program *Partnerzy – Polacy i Niemcy w nowej Europie* realizowany był od 1997 roku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z partnerami niemieckimi: Zentralstelle für Auslandsschulwesen, Goethe-Institut, Fundacją Friedricha Eberta oraz niemieckim Instytutem Historycznym w Warszawie. Celem programu było budowanie zrozumienia, pojednania i współpracy młodych Polaków i Niemców oraz ich nauczycieli. Wtedy, gdy powstał, ważny był również w kontekście przyszłego członkostwa Polski w NATO i Unii Europejskiej. Realizacja projektu stwarzała szansę pozytywnego wykorzystania zmian zachodzących w Polsce i Niemczech do kształtowania w obu społeczeństwach rzetelnego, niestereotypowego obrazu sąsiada. Idea zakładała dotarcie do Niemców i Polaków nieznających bezpośrednio swego sąsiada i poruszających się w kręgu stereotypów oraz uprzedzeń dotyczących Polski i Polaków oraz Niemców i Niemiec.

Program adresowany był do polskich i niemieckich nauczycieli różnych przedmiotów (historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii oraz języka niemieckiego i polskiego), a za ich pośrednictwem do uczniów obu państw. W ramach programu w roku 1998 powstał podręcznik dla nauczycieli „Partnerzy – Polacy i Niemcy w nowej Europie” (J. Kowalski, W.E. Kozłowska, M. Sielatycki), który rok później na VI Targach Książki Szkolnej Edukacja '99 otrzymał pierwszą nagrodę w kategorii książek o tematyce europejskiej.

### ● Program DELFORT

W związku z ogromnymi zmianami w systemie polskiej oświaty w latach 90., a co za tym idzie także w doskonaleniu nauczycieli (również języków obcych) zaistniała konieczność wzmocnienia systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego. Nie można było bowiem

dopuszczać do tolerowania paradoksalnej sytuacji, kiedy z jednej strony znaczna część nauczycieli języka niemieckiego była pozbawiona doskonalenia, z drugiej strony działała liczna grupa znakomicie wyszkolonych edukatorów, gotowych wykonywać zadania doskonalące. CODN rozpoczął realizację programu DELFORT przy współpracy z Goethe-Institut w 2001 roku. Główne cele programu DELFORT to:

- wspieranie rozwoju ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego;
- efektywne podniesienie jakości nauczania języka niemieckiego w szkole każdego typu;
- utworzenie sieci profesjonalnej współpracy liderów i edukatorów języka niemieckiego w regionalnych grupach projektowych, która będzie funkcjonować po zakończeniu projektu;
- wzrost kompetencji merytorycznych edukatorów, doradców metodycznych i nauczycieli-konsultantów języka niemieckiego.

Program DELFORT jest finansowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (dawniej Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Goethe-Institut z budżetu Ministerstwa Spraw Zagranicznych Republiki Federalnej Niemiec.

Program składa się z dwóch części: Część pierwsza to tzw. DELFORT centralny, obejmujący, jak już sama nazwa wskazuje, wszystkie seminaria doskonalące dla nauczycieli edukatorów, multiplikatorów i innych nauczycieli języka niemieckiego. Część druga to tzw. DELFORT regionalny (DELFORT-REGIO) obejmujący swoim zasięgiem całą Polskę podzieloną na sześć regionów. W każdym z nich działa koordynator regionalny programu DELFORT rekomendowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Koordynatorzy regionalni planują i organizują formy doskonalenia w zależności od zdiagnozowanych potrzeb w tym zakresie, zgodnie z planem rocznym projektu. Czuwają nad zapewnieniem odpowiedniej jakości szkolenia według opracowanych standardów (jednakowe procedury organizacji, realizacji, monitorowania,



ewaluacji i certyfikacji szkoleń). W latach 2001–2010 w ramach programu DELFORT przeszkolono prawie 25 tys. nauczycieli języka niemieckiego (czyli statystycznie każdy nauczyciel języka niemieckiego wziął w nim udział). W 2002 roku program otrzymał nagrodę Komisji Europejskiej *European Label* za nowatorskie rozwiązania w zakresie nauczania języka niemieckiego.

### ● Stypendia hospitacyjne w Bawarii

W roku szkolnym 2009/2010 setny polski nauczyciel języka niemieckiego miał możliwość skorzystania z tak zwanego stypendium hospitacyjnego przyznawanego corocznie od 2001 roku 10 nauczycielom przez Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Bawarskie Ministerstwo Nauki i Kultury). Stypendia te są jedyne w swoim rodzaju. Przyszły stypendysta przygotowuje w najdrobniejszych szczegółach program swojego pobytu w Niemczech (od propozycji terminu i miejsca, w którym chciałby go realizować, poprzez ustalenie zadań do wykonania aż po sposoby ich realizacji). Dziesięć lat współpracy z Bawarskim Ministerstwem Nauki i Kultury pokazuje, że stypendia hospitacyjne są znakomitą formą doskonalenia zawodowego, dzięki której polski nauczyciel języka niemieckiego ma możliwość poznania w sposób praktyczny bawarskiego systemu oświaty, może go porównać z polskim systemem i wyciągnąć wnioski zarówno dla siebie jak i swojej pracy zawodowej. Wymierne korzyści z tego typu współpracy ma również strona niemiecka, która może m.in. zaprezentować swój region, rozpropagować poza granicami własnego kraju wiele sprawdzonych rozwiązań (np. uczniowską mediację, współpracę z rodzicami). Poprzez wymianę doświadczeń ma możliwość zapoznania się z nowatorskimi działaniami edukacyjnymi w Polsce (np. centralne egzaminy, wczesnoszkolne nauczanie języka niemieckiego), które w Bawarii są w trakcie wprowadzania, albo mają być wprowadzeniem w przyszłości.

### ● Projekt „Seminaria europejskie”

Współpraca ORE (CODN) z Europäische Akademie Nordrhein-Westfalen (Europejską Akademią Nadrenii-Westfalii) trwa od chwili powołania jej do życia, czyli od roku 2002. Europäische Akademie jest



Posiedzenie Komitetu ds. Edukacji przy Polsko-Niemieckiej Komisji Międzyrządowej – ORE, 20-21 czerwca 2011

to instytucja zajmująca się kształceniem politycznym wszystkich grup społecznych w Niemczech. Współpracę ORE (CODN) z tą instytucją można podzielić na dwa etapy. Pierwszy to lata 2002 – 2006, drugi od roku 2007 do chwili obecnej. Uczestnikami seminariów w latach 2002–2006 byli, ze strony niemieckiej, nauczyciele różnych przedmiotów, a ze strony polskiej nauczyciele języka niemieckiego. Każdego roku zorganizowano po trzy seminaria (jedno w Bonn i w Brukseli, drugie w Bonn i w Strasburgu, a trzecie w Bonn i Luksemburgu). W każdym seminarium uczestniczyło po 5 nauczycieli z Polski. Drugi etap współpracy pomiędzy ORE (CODN) a Europäische Akademie odbywał się już w nowej, znacząco zmodyfikowanej formule. Wprowadzono szereg zmian dotyczących zarówno warunków uczestnictwa w seminariach, jak i kwestii organizacyjno-finansowych. Zasadniczą modyfikacją była zmiana profilu grupy uczestników. Ze strony niemieckiej, oprócz nauczycieli różnych przedmiotów (12 osób) w seminariach brali także udział żołnierze (12 osób) oraz przedstawiciele innych zawodów (6 osób). Liczba miejsc dla stypendystów zagranicznych została ograniczona do 4 i była przeznaczona nie tylko dla nauczycieli z Polski, ale także z innych krajów. Kolejną zmianą było organizowanie wszystkich seminariów (ich liczba pozostała taka sama) tylko w Bonn i Brukseli. Ostatnia zmiana dotyczyła wprowadzenia opłaty kursowej dla uczestników zagranicznych w wysokości 105 Euro. Seminaria europejskie

odbywające się w ciągu ostatnich trzech lat poruszały szerokie spektrum tematów. Do najciekawszych z nich należały:

- Islam jako wyzwanie dla Europy
- Europa a USA
- Wpływ zmian klimatycznych na Europę
- Europa po 20 latach nie jest już podzielona, ale czy jest zjednoczona?
- Europa i jej obecność (także militarna) w regionach kryzysowych

Do chwili obecnej w seminariach organizowanych przez Europäische Akademie wzięło udział 82 nauczycieli języka niemieckiego z całej Polski.

### ● Forum Eltern Lehrer Schüler (FELS)

Współpracę z FELS zainicjował Centralny Ośrodek Nauczycieli w roku 2004, a do roku 2010 kontynuował ją Ośrodek Rozwoju Edukacji. FELS (nazwa powstała od pierwszych liter FORUM ELTERN LEHRER SCHÜLER (forum rodziców, nauczycieli, uczniów) jest to inicjatywa społeczna powołana w Niemczech w roku 1993. Na jej czele stoi od samego początku m. in. Magdalena Baur – Niemka roku 2006. Podczas symbolicznego aktu założycielskiego 1.10.2005 r. w Hösbach został powołany komitet doradczy o charakterze międzynarodowym. Ze strony polskiej do rady kompetencyjnej weszli

m. in. Barbara Kujawa oraz dr Stanisław Dłużniewski (z dawnego CODN, obecnie ORE). FELS organizuje corocznie w różnych częściach Europy liczne, najczęściej jednotygodniowe seminaria (część w ramach Comeniusa) na różne ciekawe tematy. Jako przykłady można podać:

- Wspieranie uczniów szczególnie uzdolnionych (Würzburg – RFN)
- Idea pedagogiki reform (Holandia)
- Na czym polega autonomia w Trentino? (Włochy)
- E-learning a nauczanie języka niemieckiego (Polska)
- Modelowe kształcenie zawodowe (Austria)
- Doradztwo metodyczne (Czechy)

Polscy nauczyciele języka niemieckiego mogli w nich uczestniczyć nie tylko w ramach Comeniusa, bowiem stowarzyszenie FELS przyznawało im dodatkowo około 10 stypendiów na każde zorganizowane seminarium (bez względu na kraj, w którym ono miało miejsce i ilość seminariów organizowanych w danym roku). Środki finansowe stowarzyszenia FELS na te stypendia pochodziły z honorariów, z których rezygnowały dobrowolnie osoby prowadzące zajęcia dydaktyczne. W latach 2004 – 2009 skorzystało z tego typu dodatkowych stypendiów około 100 nauczycieli języka niemieckiego z różnego typu szkół z całej Polski.

### ● Projekt „Nowe perspektywy dla Europy”

Polska przystąpiła do tego projektu w roku 2006 r. po dziesięciu latach jego istnienia, w piętnastą rocznicę powstania Trójkąta Weimarskiego. Ze strony polskiej na zlecenie MEN projekt był pilotowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN), a od roku 2010 jego realizacją zajmował się Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Stronę niemiecką w projekcie reprezentował Zakład Kształcenia Nauczycieli Senatu Berlina. Reprezentantem strony francuskiej były dwie instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli: Uniwersytecki Instytut Kształcenia Nauczycieli (IUFM)

z Besançon i jego odpowiednik ze Strasburga. Uczestnikami projektu byli:

- ze strony polskiej: młodzi polscy nauczyciele, dla których była to forma doskonalenia zawodowego,
- ze strony francuskiej: nauczyciele-stażysty (*professeurs-stagiaires*), dla których była to praktyka zawodowa,
- ze strony niemieckiej: kandydaci do zawodu nauczycielskiego, dla których była to forma przygotowania do pełnienia tej funkcji.

W realizacji projektu uczestniczyło w każdym roku maksymalnie po 10 nauczycieli z każdego kraju. Główne cele projektu to:

– teoretyczno-praktyczne zapoznanie uczestników z systemem oświaty poszczególnych krajów biorących udział w projekcie i wyciągnięcie wniosków z tej różnorodności, zachęcenie ich do dyskusji i wyciągania wniosków dotyczących różnorodności,

– wymiana doświadczeń związanych z działaniami na rzecz rozwijania dwujęzyczności i interkulturowości. W trakcie pobytu w kraju goszczącym, nauczyciele uczestniczyli w seminariach o charakterze praktyczno-teoretycznym, brali udział w hospitacji lekcji oraz wspólnie prowadzili zajęcia lekcyjne nie tylko z języka niemieckiego, ale także z innych przedmiotów.

### ● Projekt „Zmieniająca się szkoła”

Projekt „Zmieniająca się szkoła” to projekt Comeniusa trwający w latach 2007 – 2010, którego głównym koordynatorem jest Goethe-Institut z siedzibą w Monachium. Partnerami projektu, oprócz ORE, byli: Pädagogische Hochschule Heidelberg ( Niemcy), Uniwersytet Hradec Králové (Czechy), Opetusalan Koulutuskeskus (Finlandia), National University of Ireland (Irlandia), Universidade Nova de Lisboa (Portugalia). Głównym celem projektu Comeniusa „Zmieniająca się szkoła” było stworzenie, przetestowanie oraz próbna implementacja kursu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego w szkołach ponadpodstawowych. Dal-

- rozwijanie kooperacyjnych form uczenia się, jak również kompetencji medialnych poprzez wykorzystanie rozmaitych narzędzi oraz zadań;
- zainicjowanie dialogu na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w duchu zrównoważonego rozwoju;
- nadanie nowych impulsów europejskiej dyskusji na temat koncepcji szkoły i projektów szkolnych.

Od jesieni 2010 ORE prowadzi implementację kursu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego z wykorzystaniem materiałów projektu „Zmieniająca się szkoła” w postaci kursu *blended-learning* w Polsce. W oparciu o produkty projektu „Zmieniająca się szkoła”, w listopadzie 2011 r. ORE wspólnie z Goethe Institut organizuje dwudniową konferencję promującą innowacyjne rozwiązania w szkole: Autonomiczny uczeń w autonomicznej szkole – implementacja projektu „Zmieniająca się szkoła”. Konferencja skierowana jest do reprezentantów szkół zainteresowanych rozwijaniem kooperacyjnych metod nauczania.

## Webliografia

*Die deutsche Sprache in der Welt* (2011), Netzwerk Deutsch, dostępny 4 lipca 2011 <[http://www.daad.de/de/download/broschuere\\_netzwerk\\_deutsch/Netzwerk\\_Deutsch\\_web.pdf](http://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/Netzwerk_Deutsch_web.pdf)>

*Ethnologue* (2011). dostępny 4 lipca 2011 <<http://www.ethnologue.com>>

*Mały Rocznik Statystyczny Polski 2011* (2011), GUS. dostępny 30 lipca 2011 <[http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_737\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_737_PLK_HTML.htm)>

Zarębska J., *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010*. ORE 2011. dostępny 4 lipca 2011 <<http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=200>>

# Rzeźba polodowcowa gór wysokich – ALPY

Renata Wąsowska<sup>1</sup>

Coraz bardziej popularny *English for Specific Purposes (ESP)* – służący do nauczania słownictwa z dziedziny biznesu, prawa, medycyny czy innych wykraczających poza *general English* – może mieć także zastosowanie w szkolnej klasie. Z tą różnicą, że *specyficznym celem* nauczania będzie nie tylko wiedza z wybranej dziedziny, ale także, albo przede wszystkim, nauka dla przyjemności. Zamieńmy zatem poważny *ESP* w zabawną *ESP (English for specific pleasure)*. Nie jest to trudne. Można to zrobić bez odwoływania się do kolejnego – pozazmysłowego *ESP (extra-sensory perception)*.

*Alpy są wielkie i piękne. Opinię tę podzielają nie tylko miłośnicy przyrody i wspinaczek górskich, ale także entuzjaści turystyki miejskiej. Artykuł, który proponuję, jest rodzajem powtórki szkolnej wiedzy dla tych, którzy poznali Alpy, albo dopiero planują podróż w Alpy. Artykuł ten jest także dla miłośników geografii.*

Proponowane ćwiczenia przeznaczone są głównie dla uczniów klas dwujęzycznych uczących się geografii po angielsku, studentów geografii oraz tych wszystkich, których tematyka geograficzna interesuje. Mogą być także wykorzystane na lekcjach angielskiego ogólnego w szkołach średnich jako powtórka z geografii, ale po angielsku.

Uczniowie rozwiązując poniższe ćwiczenia, stają się świadomi, jak dużą ilość terminów naukowych z dziedziny geografii potrafią rozpoznać. A świadomość ta, mam nadzieję, rozbudzi w nich przekonanie, że angielski może być opanowany bez wielkiego wysiłku.

Przedstawione ćwiczenia opisują powstanie oraz obecną rzeźbę Alp za pomocą stu naukowych terminów geograficznych. Rozumienie naukowego słownictwa przez uczniów na średnio zaawansowanym poziomie nie będzie jednak skomplikowane z trzech powodów. Po pierwsze, jedna piąta terminów to słowa powszechnie znane przez uczących się języka angielskiego, np. *peak* – szczyt, *coast* – wybrzeże czy *volcanic* – wulkaniczny. Po drugie, aż połowa z proponowanej setki wyrazów, to terminy, które łatwo

kojarzą się z polskimi odpowiednikami. Wyrażenia takie jak *Oligocene*, *metamorphism*, *quartz* albo *firn field* nie mogą być niezrozumiałe, ponieważ znaczą dokładnie to samo co w języku polskim (tu zakładam, że polskie znaczenie jest jasne dla czytelnika). Pozostała część użytego słownictwa może, zgadzam się, budzić wątpliwości. Niemniej jednak, wyrażenia te są natychmiast wyjaśnione w języku polskim (aby czytelnik nie stracił zainteresowania ćwiczeniami, co mogłoby się zdarzyć, gdyby musiał sam szukać ich znaczenia w słowniku). Z tych budzących wątpliwość terminów, te bardziej znajome można próbować odgadnąć na podstawie wiedzy geograficznej, podczas gdy te nic niemówiące, np. *recumbent fold* – fałd leżący (cokolwiek to znaczy) są w kluczu do ćwiczeń lub na liście słówek pod każdym ćwiczeniem.

**Ćwiczenia i materiały do lekcji do pobrania znajdują się na stronie [www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)**

## Bibliografia

1. Czerni S., Skrzyńska M., (1982.), *English-Polish Dictionary of Science and*

*Technology*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.,

2. Mayhew S., (2004.), *A Dictionary of Geography*, Oxford: Oxford University Press.

3. Nagle G., (2000), *Advanced Geography*, Oxford: Oxford University Press.

## Webliografia

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/db/Oeschinen.jpg>

[http://en.wikipedia.org/wiki/File:2007\\_Matterhorn.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:2007_Matterhorn.jpg)

[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Lauterbrunnental\\_train.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Lauterbrunnental_train.jpg)

[www.msnbc.msn.com/id/11254319](http://www.msnbc.msn.com/id/11254319)

<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Triftgletscher01.JPG>

<http://earthobservatory.nasa.gov/Features/GLIMS>

1. Autorka jest absolwentką Instytutu Geografii i Instytutu Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Uczy języka angielskiego.



PL ISSN 0446-7965

# JES