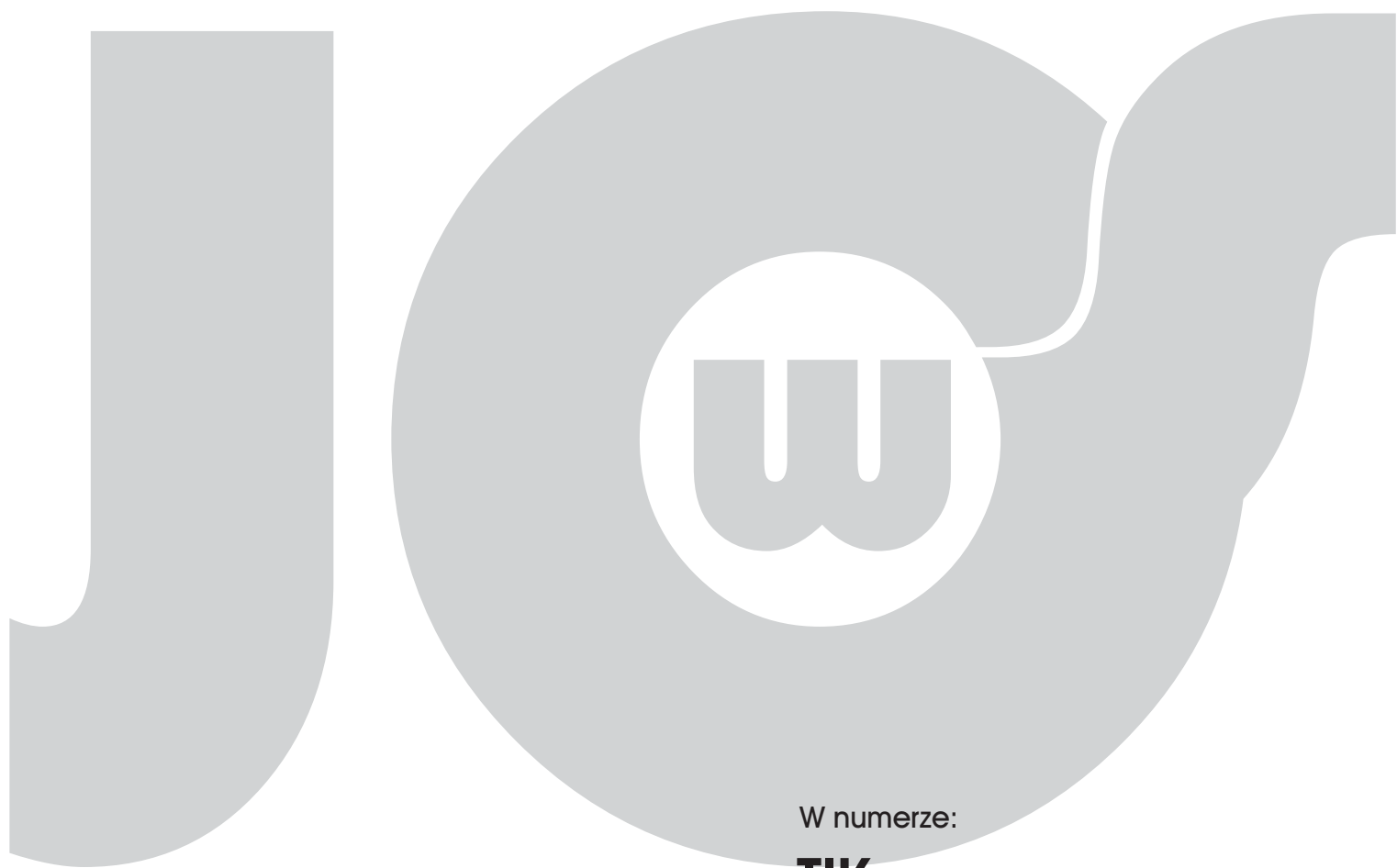


CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI
Kwartalnik, nr 3/2011

Języki Obce w Szkole



JO



JO

W numerze:

TIK

a także:

**Tekst literacki
w podejściu zadaniowym
Strategie uczenia się**

Spis treści

Autonomia uczenia się

Agnieszka Pawłowska
Stationenlernen... czyli o wspieraniu autonomii
uczących się na lekcji języka obcego 2

Podejście zadaniowe

Tamara Czerkies
Tekst literacki w podejściu zadaniowym.
Wykorzystanie literatury w nauczaniu języka
polskiego jako obcego 7

Język i kultura

Beata Gawęcka-Ajchel
Wznieśmy toast za kolegów! – czyli rzecz
o polskich i rosyjskich toastach..... 12

Strategie uczenia się

Jolanta Zajęc
Strategiczne podejście do wypowiedzi
pisemnych na lekcji języka obcego – krótkie
vademecum dla ucznia 18

Gry leksykalne

Ewa Dźwierzynska
Zastosowanie gier leksykalnych w rozwijaniu
pamięci asocjacyjnej..... 22

CLIL

Aneta Prokop
Korelacja międzyprzedmiotowa na lekcjach
języka angielskiego 26

Temat numeru: Technologie informacyjno-komunikacyjne

Paweł Szerszeń
Media elektroniczne w glottodydaktyce.
Zmiany w sposobach działania ucznia,
nauczyciela oraz formułowania tekstów.....28

Paweł Madej

Wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu
języków obcych..... 31

Marzena Pieńkowska

Uczymy rozumienia ze słuchu w MP3!..... 39

Łukasz Rumiński

Tablica interaktywna – zrób to sam 42

Dominika Serowy

Holiday postcards – lekcja języka angielskiego
z wykorzystaniem tablicy interaktywnej 44

Agnieszka Skocka

Jak uczyć cyfrowych tubylców? 46

Katarzyna Wróbel

WebQuest jako metoda nauczania..... 54

Aleksandra Łyp-Bielecka

Możliwości zastosowania syntezy mowy
na lekcji języka obcego 56

Monika Wiśta

Jak wykorzystać telefon komórkowy na lekcji
języka obcego?..... 64

Iwona Moczydłowska

Języki obce w chmurach 66

Specjalne potrzeby edukacyjne

Katarzyna Bogdanowicz
Rozwijanie strategii pisania na lekcjach języków
obcych u ucznia z dysleksją rozwojową..... 72

Z doświadczeń nauczycieli

Halina Sz wajgier
Godzina wychowawcza na lekcji języka
obcego 79

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Marek Zajęc – redaktor naczelny, Anna Fus, Elżbieta Koźniewska, Iwona Konopka, Elżbieta Zwierzynska, Elżbieta Gorazińska, Teresa Woynarowska
Współpraca: Eva A. Busse (ZfA)

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, www.jows.ore.edu.pl

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

Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011

Projekt graficzny – Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej Skład – Wojciech Malczewski, Andrzej Kowalczyk
Druk i oprawa: Zakłady Graficzne TAURUS Roszkowscy Sp. z o.o., www.drukarniataurus.com.pl Nakład: 1400 egz.

Stationenlernen... czyli o wspieraniu autonomii uczących się na lekcji języka obcego

Agnieszka Pawłowska¹

Zagadnienie wspierania autonomii uczących się nadal budzi żywe zainteresowanie w dydaktyce języków obcych, o czym zdaje się świadczyć m.in. obszerna i wciąż uzupełniana literatura przedmiotu. Dla nauczających, uczniów i ich rodziców rozwijanie samodzielności w ramach zinstytucjonalizowanego kształcenia stanowi wysoce relewantny cel, warunkowany potrzebą przygotowania młodych ludzi do życia w ciągle zmieniającym się świecie, w którym ceni się odpowiedzialność, kreatywność, elastyczność, zdolność do efektywnego poszerzania wiedzy i doskonalenia umiejętności. W odniesieniu do języków obcych rozwijanie autonomii nabiera szczególnego znaczenia, gdyż praca nad językiem nie ustaje wraz z zakończeniem edukacji szkolnej, i oznacza tym samym konieczność dalszej pracy nad podsystemami i sprawnościami językowymi. W artykule poruszona została problematyka wspierania autonomii uczniów poprzez otwarte formy pracy, zaś jego punkt ciężkości stanowi temat: uczenie się z zastosowaniem stacji zadaniowych.

Pojęcie autonomii

W literaturze przedmiotu istnieje szereg definicji pojęcia autonomii, w których rozpatrywane jest ono z różnych perspektyw. Niewątpliwie do najbardziej znanych należy definicja, którą sformułował Henri Holec (1981). Mianem autonomii określa on zdolność uczącego się do przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się, co oznacza umiejętność określania celów, treści i progresji, umiejętność wyboru metod i technik uczenia się oraz umiejętność ich oceny, a także oceny rezultatów własnych działań (Wolff, 1996: 554–555). Również Komorowska (2001: 16) ujmuje autonomię w kategoriach zdolności uczącego się do wykonywania zadań samodzielnie, tj. indywidualnie bądź w grupie, w nowym kontekście, nieszablonowo, elastycznie. Podobnie Wilczyńska (2002: 54) postrzega wspomniany termin jako zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego.

Autonomię zdefiniować można także jako współuczestniczenie w kierowaniu własnym rozwojem i zdolność do przejmowania odpowiedzialności za własne sprawy, zaś w kontekście nauczania i uczenia się języka jest to stopień, w jakim dana osoba kieruje uczeniem się w zakresie podejmowania decyzji, inicjatyw, sposobów i kierunków samokształcenia oraz oceny wyników nauki (Wysocka, 2008: 61).

Omawiany termin można także rozpatrywać w trzech aspektach, rozróżniając tym samym trzy wersje autonomii (Michońska-Stadnik, 2004: 11–18, za Benson, Volter, 1997):

- techniczną – uczenie się języka poza instytucją edukacyjną, bez nauczyciela, np. po zakończeniu edukacji szkolnej, za pomocą telewizji, komputera, internetu, radia, filmu czy w odpowiednio wyposażonym centrum multimedialnym;

- psychologiczną – umiejętność umożliwiającą wzięcie odpowiedzialności za swój proces uczenia się, gdzie rozwój autonomii oznacza swego rodzaju wewnętrzną transformację uczącego się w kierunku uniezależnienia się od nauczyciela i sytuacji szkolnej;
- polityczną – dotyczącą wpływu uczniów na formę i kształt własnej edukacji oraz kontroli instytucji kształcących.

Dla Wysockiej (2003: 38) autonomia oznacza częściowe przejęcie przez uczącego się odpowiedzialności za proces uczenia się, aczkolwiek akcentuje ona, iż uczeń kieruje tymże procesem, uwzględniając własny styl uczenia się, potrzeby, cele oraz dokonując wyboru odpowiednich strategii.

Autonomiczni uczniowie potrafią rozwijać swoją niezależność, organizować

¹ Autorka jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

własny rozwój, sterować swoim procesem uczenia się, co oznacza, iż posiadają nawyk doszukiwania się czegoś więcej w tym, co wiedzą, korzystają z szerokiego wachlarza strategii uczenia się, promują osobistą integrację wiedzy i umiejętności w praktyce, odkrywają na własny użytek właściwości języka obcego i jego komunikacyjne wartości, budują indywidualną kompetencję komunikacyjną, wykształcającą wrażliwość językową i kulturę (Wysocka, 2008: 61).

Jak wynika z powyższych rozważań dotyczących pojęcia autonomii, jest to zagadnienie bardzo złożone, które można definiować w odniesieniu do różnych płaszczyzn procesu nauczania i uczenia się, zaś autonomicznym uczącym się przypisuje się szereg cennych cech, niezbędnych dla współczesnego społeczeństwa. Autonomiczni uczniowie podejmują wiele decyzji pozwalających im na samodzielne i efektywne konstruowanie wiedzy w myśl założeń konstruktywistycznych teorii uczenia się, wciąż zdobywają nowe umiejętności, a przede wszystkim potrafią sprawdzić rezultaty swoich działań. W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie: jak na lekcji języka obcego wspierać autonomię uczniów, skoro przynosi ona tyle korzyści?

Otwarte formy pracy na lekcji języka obcego

Wspieranie autonomii uczniów wymaga współdziałania nauczyciela z uczącymi się, co oznacza, że obie strony powinny dzielić się między sobą pomysłami i ideałami, gdyż języka uczy się przez wykonywanie zadań, działania, do czego z kolei potrzebna jest współpraca z innymi, negocjowanie znaczeń i pomysłów. Do samodzielnej pracy ucznia w klasie należy stworzyć stosowne warunki, również i sam uczeń powinien dysponować odpowiednimi umiejętnościami (Zawadzka, 2004: 237).

Jak zauważa Krumm (1991: 4), na tradycyjnej lekcji języka obcego dominują: przysłuchiwanie się nauczycielowi, czytanie, pisanie, odpowiadanie i ewentualnie dyskusowanie. Uczniowie wypowiadają się często tylko po to, by nauczyć

mógł sprawdzić poprawność ich produkcji językowych. Główny cel takiego procesu dydaktycznego stanowi przerabianie podręcznika lekcja po lekcji, natomiast brak w nim miejsca na podejmowanie przez uczniów prób sprawdzenia, czy opanowana wiedza jest przydatna w praktyce. Od dawna jednak wiadomo, że połączenie teorii i praktyki nie tylko uprzyjemnia naukę i podnosi motywację, ale także prowadzi do lepszych rezultatów. Autor określa nawet tradycyjną, pomijającą aspekt praktyczny szkołę „szkołą obok życia” i postuluje potrzebę zarzucenia oddzielania szkoły od życia. Jak się jednak okazuje, postulat ten nie jest w dydaktyce niczym nowym.

Koncepcja nauczania otwartego liczy ponad sto lat i jest wyrazem niezadowolonia z silnej dominacji nauczyciela w procesie nauczania, z małej aktywności i samodzielności uczniów. Nauczanie otwarte polega na zaprezentowaniu uczącym się innych dróg dochodzenia do wiedzy i umiejętności niż w nauczaniu tradycyjnym. Łączy się ono z nazwiskami takich pedagogów jak Dewey (Stany Zjednoczone), Freinet (Francja), Montessori (Włochy), którzy akcentowali potrzebę kształcenia samodzielności, aktywności i współodpowiedzialności uczniów. Ta, odkryta na nowo w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, w wyniku silnych ruchów reformatorskich w szkolnictwie, forma uwzględnia różne zainteresowania i doświadczenia ucznia, zaś jej punktu ciężkości nie stanowią wyniki procesu nauczania i uczenia się, lecz sam proces (Zawadzka, 2004: 240).

Wśród rodzajów otwarcia nauczania można wyróżnić (Zawadzka, 2004: 240):

- otwarcie nauczania w odniesieniu do koncepcji uczenia się – przejście modelu konstruktywistycznego, gdzie uczenie się nie polega na przyswajaniu wiadomości, ale przede wszystkim na ich konstruowaniu, tworzeniu, przetwarzaniu i interpretacji zgodnie z posiadaną wiedzą i doświadczeniem;
- otwarcie nauczania na treści i tematy – umożliwienie uczącym się sugerowania tematów, ich wyboru, kolejności;
- otwarcie ze względu na formy i techniki – optymalne ich dostosowa-

nie do możliwości i potrzeb uczniów oraz celów nauczania;

- otwarcie ze względu na miejsce nauczania – korzystanie z naturalnego otoczenia w realizacji konkretnych celów, np. nauka języka w bibliotece szkolnej, w stołówce, sali gimnastycznej czy w parku.

W kontekście nauczania otwartego należy pamiętać, iż zmienia się rola nauczyciela, który nie znajduje się w centrum, a skupia się przede wszystkim na planowaniu procesu dydaktycznego oraz przygotowaniu materiałów, ogranicza swoją ingerencję w proces dydaktyczny, staje się obserwatorem, pomaga, a ingeruje tylko wówczas, gdy np. uczeń sam nie potrafi zdecydować, co ma robić, gdy ktoś przeszkadza czy przekracza dopuszczalny poziom hałasu (Haug, 1997: 143).

Koncepcja nauczania otwartego oznacza (Zawadzka, 2004: 240–241):

- odniesienie do realnych sytuacji, zorientowane na konkretny cel czy produkt;
- stwarzanie alternatywnych możliwości dotyczących przewidywanego do opanowania materiału;
- unikanie stresującej atmosfery pracy w klasie poprzez uwzględnienie indywidualnych możliwości uczniów, wspólne omawianie wyników;
- stwarzanie warunków do samodzielności, współodpowiedzialności, gotowości podejmowania inicjatyw, kreatywności;
- kształcenie umiejętności krytycznej oceny sytuacji, rozwiązywania problemów i wyciągania wniosków;
- uczenie całościowe, zintegrowane – przekraczanie granic jednego przedmiotu;
- rozwijanie społecznych aspektów uczenia się, dążenie do rozwiązań kompromisowych, poprzedzonych negocjacjami;
- wspólne zastanawianie się nad trudnościami i możliwościami ich przezwyciężenia, przy gotowości

nauczyciela do pomocy oraz traktowaniu uczących się jako pełnoprawnych partnerów.

Do najbardziej powszechnych postaci nauczania otwartego należą: praca w formie stacji uczenia się (niem. das Stationenlernen, die Stationenarbeit, Arbeit im Lernzirkel, Lernen an Stationen), praca według planów tygodniowych (niem. der Wochenplan), praca projektowa (niem. die Projektarbeit) oraz praca niesterowana (niem. die Freiarbeit).

Jak każda koncepcja, także nauczanie otwarte ma swoje wady, które jednakże kompensowane są przez liczne zalety. Sposobność samodzielnego dochodzenia do treści, problemów, samodzielne ich rozwiązywanie wpływają na rozwój indywidualności ucznia, a możliwość planowania, wyboru treści i form pracy, autorefleksji i samooceny sprzyja autonomizacji procesu uczenia się i przygotowuje do uczenia się przez całe życie. Również kompetencje społeczne uczniów: współpraca, współdziałanie w grupie, zaufanie do siebie są sukcesywnie rozwijane. Z pewnością otwarte formy pracy umożliwiają też wybór właściwej drogi uczenia się, tempa, wypróbowania technik i strategii. Różnorodne materiały i zadania zachęcają do aktywnej, kreatywnej pracy, a nauczyciel-doradca ma więcej czasu i możliwości obserwacji procesów uczenia się, dlatego też może skuteczniej udzielać wskazówek, pomocy, informacji zwrotnych, które pozytywnie oddziałują na ten proces. Niestety, otwarte formy pracy niosą z sobą także pewne trudności, np. gdy uczniowie nie wykorzystują materiałów zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, nie są w stanie zdecydować, co jest ważne, a co mniej, czy jako uczniowie mniej zdolni wykazują brak wytrwałości i orientacji. Sam nauczyciel musi zaś liczyć się z większym nakładem czasu i pracy (Zawadzka, 2004: 243–244).

W odróżnieniu od tradycyjnego nauczania opartego na podawczym przekazywaniu wiedzy, gdzie uczeń zajmuje pozycję pasywnego konsumenta informacji, w nauczaniu otwartym bardzo silnie akcentuje się ucznia jako indywidualium – z własnymi możliwościami, potrzebami, zainteresowaniami, doświadczeniem, wiedzą i umiejętnościami. Uczeń staje się poprzez to partnerem współodpowiedzialnym za planowanie, przebieg i rezultaty procesu dydaktycznego.

Stacje uczenia się jako forma nauczania otwartego

Jak wcześniej wspomniano, istnieje szereg form nauczania otwartego, dlatego ze względu na obszerność tematu szczegółowemu omówieniu zostanie poddane zagadnienie wspierania autonomii uczących się poprzez pracę w formie stacji zadaniowych, których idea zaczerpnięta została z dziedziny sportu.

Zwolennicy tej formy pracy nie upatrują w dziecku niesamodzielnego małego dorosłego, jak czyni to tradycyjna szkoła, ale postrzegają je jako istotę na szczególnie cennym etapie bycia człowiekiem, który przepełniony jest aktywnością i kreatywnością. Nauczający nie manipuluje biernymi, poddańczo nastawionymi uczniami, ale przygotowuje takie otoczenie do nauki i takie materiały, które pozwalają dziecku przejąć inicjatywę i odpowiedzialność za uczenie się (Hegele, 1997: 8).

Müller-Harter (2002: 4) rozróżnia rodzaje stacji zadaniowych, kierując się np. sposobem pracy czy częstotliwością ich pojawiania się na lekcji.

I tak pisze o stacjach zadaniowych:

- dają możliwość pracy w dowolnej kolejności;
- zawierają odnoszące się do siebie zadania, stąd mogą mieć też ściśle ustaloną kolejność;
- umożliwiają poprzez różnorodne ćwiczenia osiągnięcie danego celu, np. przygotowanie do pisania dyktanda, wypracowania czy testu;
- pozwalają na objaśnienie tematu z różnych perspektyw;
- dają sposobność utrwalania wybranego tematu w fazie ćwiczeń;
- umożliwiają zastosowanie wiedzy i umiejętności w nowych kontekstach – w fazie transferu;
- mogą trwać dłuższy czas, np. w zakresie uczenia się nowych słówek;

- oferują materiały do zindywidualizowanego uczenia się, np. na temat popełnianych przez danego ucznia błędów ortograficznych;
- zawierają materiały i informacje przydatne do opracowania określonego tematu.

Stacje zadaniowe pozwalają zatem na pracę nad podsystemami języka, sprawnościami językowymi, mogą obejmować całą lekcję lub też jej wybrany wycinek. Przede wszystkim jednak umożliwiają ciekawe podejście do tematów zarówno nowych, jak i wcześniej poznanych.

Do głównych celów uczenia się w formie stacji zadaniowych zaliczyć można:

- wykształcanie u uczących się umiejętności pozwalających na rozwiązywanie zadania samodzielnie lub w grupach;
- stosowanie techniki uczenia się i mnemotechniki;
- sprawdzanie rezultatów pracy;
- omawianie z innymi uczniami różnych zagadnień;
- rozwiązywanie konfliktów bez interwencji innych;
- sposobność przestrzegania reguł (Müller-Harter, 2002: 7).

Zanim zaprezentowane zostaną poszczególne etapy pracy w formie stacji uczenia się, należy zastanowić się nad jej ogólnymi zasadami:

- stacje należy organizować w klasie w sposób przejrzysty, cele i zadania trzeba formułować jasno i precyzyjnie, gdyż tylko wówczas nauczyciel będzie miał sposobność wycofać się na drugi plan i ingerować tylko wtedy, gdy pomoc z jego strony będzie naprawdę konieczna;
- przygotowane teksty nie powinny być zbyt długie, ponieważ mogą negatywnie oddziaływać na motywację;
- proponowane materiały winny

pozwalając na osiągnięcie zamierzonych celów, a zaplanowane zadania – umożliwić uczniowi pracę na swoim poziomie, zgodnie z własnymi zainteresowaniami oraz w miarę możliwości wszystkimi zmysłami (Burg, 1997: 78).

Pracę w formie stacji uczenia się można podzielić na cztery etapy:

1. Rozmowa z uczącymi się o problematyce poruszanej na lekcji – do tego celu można wykorzystać teksty, rysunki, czy też nawiązać do przeżyć i doświadczeń uczniów.
2. Oprowadzanie uczniów po kolejnych stacjach, gdzie otrzymują krótkie informacje dotyczące specyfiki poszczególnych zadań.
3. Praca przy stacjach.
4. Wspólna dyskusja na temat rezultatów czy ewentualnych niejasności (Faust-Siehl, 1989: 22).

Choć praca w formie stacji zadaniowych praktykowana jest przez wielu nauczycieli, warto przytoczyć kilka wskazówek ich dotyczących, które mogą okazać się bardzo relewantne dla osób dopiero zaczynających pracę z zastosowaniem na lekcji tej formy nauczania otwartego. Müller-Harter (2002: 6–15) charakteryzuje szczegółowo etapy pracy w formie stacji uczenia się, formułując jednocześnie szereg istotnych uwag. Podczas prezentacji i objaśniania poszczególnych stacji nie należy podawać zbyt wiele wyjaśnień, gdyż jest to sprzeczne z samą koncepcją, negatywnie wpływa na motywację, a uczący się i tak nie zapamiętają wszystkich informacji. Stąd przy planowaniu trzeba dobrze przemyśleć treść zadań i poleceń. Wprawdzie uczący się powinni sami utworzyć grupy, ale jeśli stacje zadaniowe są dla nich czymś nowym, nie jest wykluczone, iż będzie potrzebna pomoc nauczyciela. Należy także zastanowić się nad czasem, jakim uczniowie będą dysponować, pracując nad zadaniem w ramach określonej stacji. Zasadniczo trzeba pamiętać, że im większa jest różnorodność zadań, tym bardziej zróżnicowany może być czas potrzebny poszczególnym grupom do ich rozwiązania. W nauczaniu otwartym duży nacisk kładzie się na rozwijanie zdolności do autokontroli. Przy-

gotowując rozwiązania przy oddzielnej stacji, nie wolno jednak dopuścić do tego, by uczniowie zamiast sprawdzać wyniki po zakończeniu zadania, czynili to w jego trakcie, chcąc tym samym skrócić sobie drogę do celu.

Wnioski

Jedną z ważnych, jeśli nie najważniejszych, zaletą pracy w formie stacji uczenia się jest możliwość rozwijania szeroko rozumianej samodzielności uczących się. Omawiana forma nauczania otwartego umożliwia wyjście naprzeciw różnym modalnościom uczniów, takim jak: ich zainteresowania, a więc także sposoby, tempo pracy, możliwości, umiejętności pertraktowania i kooperacji.

Dla nauczającego stanowi ona znakomitą sposobnością jeszcze lepszego poznania uczniów. Zróżnicowane materiały, zadania, aspekt socjalny tej formy pracy z pewnością spotkają się z dużym zainteresowaniem uczniów, choć sam proces przygotowania poszczególnych zadań wiąże się z dużym nakładem czasu i pracy ze strony nauczyciela. Naturalnie, nie można zakładać, iż uczniowie, częstokroć przyzwyczajeni do tradycyjnego procesu nauczania, będą w pełni samodzielnie, bezproblemowo i bezkonfliktowo pracować z wykorzystaniem tej formy. Niemniej jednak, tylko stosując ją, mogą się jej dobrze nauczyć.

O ćwiczeniach i przebiegu lekcji

Zaproponowane w artykule ćwiczenia dla poziomu A1/A2 nawiązują do dobrze znanej uczącym się rzeczywistości szkolnej i pozwalają na nazwanie jej przeróżnych wycinków po niemiecku.

Nauczający kopiuje materiały i klucz dla uczniów, przygotowuje łącznie sześć stacji (klucz przy osobnej stacji), nadaje numer każdej stacji i pozostawia na jej stole odpowiednie zadanie. Zadanie pierwsze polega na przyporządkowaniu elementów układanki do podanych nazw. W kolejnym zadaniu uczący się dopasowują obrazki do czasowników, by następnie uzupełnić

ich formy w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Trzecie ćwiczenie pozwala na poznanie nazw przedmiotów szkolnych w języku niemieckim. Następne zadanie umożliwia powtórzenie nazw przedmiotów z poprzedniego ćwiczenia. Przy ostatniej stacji uczniowie uporządkowują litery, z których powstają wyrazy, jakie pojawiły się we wcześniejszych ćwiczeniach.

Na lekcji uczniowie najpierw zgadują, jak brzmi słowo, którego dotyczyć będzie lekcja, a następnie tworzą grupy 3–4 osobowe. Nauczający wyjaśnia pokrótce zasady pracy w formie stacji, podaje czas przeznaczony na kolejne stacje, rozdaje każdej grupie arkusz do wpisywania uwag i punktów.

Dana grupa uczniów wspólnie, w dowolnej kolejności, rozwiązuje zadanie, a po wykonaniu ćwiczenia sprawdza rozwiązania na etapie stacji z kluczem. Po uzgodnieniu z nauczycielem liczby zdobytych punktów wpisuje je do swojego arkusza, wraz ze spostrzeżeniami. Lekcję kończy dyskusja na temat przebiegu pracy i jej rezultatów.

Bibliografia

- Benson P., Voller P. (red.), (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London–New York: Longman.
- Burg S., (1997), *Sexualkunde an Stationen – Überforderung oder Anbahnung von Verantwortungsbewusstsein und Eigenständigkeit?*, [w:] *Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts*, Weinheim–Basel: Beltz Verlag, s. 76–90.
- Faust-Siehl G., (1989), *Lernen an Stationen: Kinder und die Einheiten der Zeit*, „Grundschule” 3, s. 22, 61–77.
- Haug G., (1997), *Eltern entdecken offenen Unterricht – Arbeit an Stationen*, [w:] Hegele I. (red.), *Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts*, Weinheim–Basel: Beltz Verlag, s. 137–156.
- Hegele I., (1997), *Einführung*, [w:] Hegele I. (red.), *Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts*, Weinheim–Basel: Beltz Verlag, s. 7–12.
- Hegele I., (2008), *Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht*, [w:]

- Weichmann J. (red.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*, Weinheim–Basel: Beltz Verlag, s. 61–76.
- Holec H., (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Komorowska H., (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm H.J., (1991), *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 4, s. 4–8.
- Michońska-Stadnik, A., (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, [w:] Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, s. 11–18.
- Müller-Harter M., (2002), *Zur Praxis des Stationenlernens*, „Primar” 32, s. 4–40.
- Wilczyńska W., (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, s. 51–67.
- Wolff D., (1996), *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, „Info DaF” 5, s. 541–560.
- Wysocka M., (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka M.S., (2008), *Związek autonomii z fosylizacją języka*, „Języki Obce w Szkole” 1/2008, s. 60–65.
- Zawadzka E., (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Drodzy Czytelnicy,



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

z ogromną przyjemnością informujemy, że od 1 stycznia 2012 r. rolę wydawcy „Języków Obcych w Szkole” przejmuje Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Jesteśmy świadomi ambitnego zadania, jakim będzie kontynuacja 55-letniej tradycji pisma, mamy również aspiracje do wzbogacenia jego treści o nowe aspekty, dotyczące wykorzystania funduszy europejskich. Zapewnienie wysokiego poziomu merytorycznego czasopisma pozostanie naszym nadrzędnym celem. Jednocześnie chcielibyśmy podzielić się z Czytelnikami doświadczeniami wynikającymi z dotychczasowych działań FRSE na rzecz rozwoju edukacji i polityki językowej w Polsce.

Oprócz takiej tematyki, jak: glottodydaktyka, socjolingwistyka, zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, etc. planujemy rozbudowanie działu związanego z wdrażaniem europejskich programów edukacyjnych, a w szczególności programu „Uczenie się przez całe życie” oraz jego oferty językowej dla nauczycieli, metodyków, pracowników wyższych uczelni oraz studentów – przyszłych nauczycieli języków.

Liczymy na Państwa zaangażowanie i współpracę z nami przy redagowaniu tego popularnego periodyku.

Mamy nadzieję, że ucieszy Państwa również informacja, że nowe „Języki Obce w Szkole” będą dostępne bezpłatnie. Szczegóły prześlemy Państwu w ostatnim numerze czasopisma publikowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2011 r.

Już dziś zapraszamy Państwa do lektury JOwS w nowym wydaniu!

Anna Atlas

Dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie”

Tekst literacki w podejściu zadaniowym. Wykorzystanie literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Tamara Czerkies¹

Artykuł składa się z dwóch części: teoretycznej, w której przedstawiamy stanowiska wybranych badaczy, wyjaśniamy kluczowe pojęcia, oraz z części praktycznej prezentującej przykładowy model pracy z tekstem literackim z wykorzystaniem podejścia zadaniowego podczas zajęć języka polskiego jako obcego.

Pedagogika dialogu oraz proces interpretacji zjawisk kultury

Rozważania należy zacząć od sprecyzowania pojęcia pedagogiki dialogu/dyskursu, która jest interesująca z uwagi na sposób traktowania przez nią zjawisk kultury, zwłaszcza literatury. Jest ona istotna również ze względu na podejście zadaniowe, które poprzez sposób ujmowania tekstu, mieści się także w nowoczesnych metodach nauczania.

W artykule z 2008 roku, zamieszczonym w tomie po międzynarodowej *Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, G. Zarzycka pisała na temat pedagogiki dialogu, podkreślając konieczność nowego spojrzenia na kształcenie kulturowe cudzoziemców. Przywołała w tym celu opinię C. Kramsch,

która pedagogice dyskursywnej poświęciła wiele publikacji. Jeszcze w latach 90. pisała o konieczności zmian w metodyce nauczania języków obcych, postulując zwrócenie szczególnej uwagi na konieczność kształcenia **niezależnych interkulturowo rozmówców** oraz odrzucenie obowiązującego wzorca, jaki stanowił dotychczas *native speaker*².

Jak zauważyła Zarzycka, Kramsch w swoich postulatach nie była tak radykalna jak inny badacz – T. Paikeday, który w 1985 roku utrzymywał, że pora pogrzebać pojęcie *native speaker*, ponieważ w obliczu dokonujących się zmian – powszechnej migracji oraz przeobrażeń struktur społecznych – przestało być ono wystarczające³.

Zdaniem C. Kramsch, której opinię podzieliła Zarzycka, do współczesnej pedagogiki języków obcych należy wprowadzić określenie **interkulturo-**

wego rozmówcy, który ma prawo wchodzić w dialog ze zjawiskami kulturowymi i ustalać w nich swoje własne miejsce, co w praktyce polega na wybieraniu z zasobu już posiadanej przez niego wiedzy odpowiednich form zachowań, stosownych do okoliczności⁴.

Zarzycka zdefiniowała zatem pojęcie interkulturowego rozmówcy, powołując się na prace pokrewnych myślowo Kramsch badaczy: M. Byram'a oraz M. Fleminga, i stwierdziła, że **interkulturowy rozmówca to ktoś, kto umie zdobyć się na refleksję nad zjawiskami kultur**⁵.

Literatura należy do zjawisk kultury, stąd zainteresowanie nią pedagogiki dialogu. Aby jednak zdobyć się na refleksję nad zjawiskiem kultury, trzeba je najpierw zrozumieć, a w procesie tym ważne jest dochodzenie do znaczenia, jego negocjowanie⁶. Dialog to sposób dochodzenia do znaczenia. Jest to proces niezależny

1 Autorka pracuje w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.

2 Zob. Zarzycka G., (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, s. 64. Zarzycka przywołała opinię C. Kramsch z artykułu *The Privilege of the Intercultural Speaker* z 1995 roku.

3 Zob. Zarzycka G., op. cit., s. 64 – 65. Badaczka zwróciła uwagę, że wg Kramsch Paikeday, który w 1985 roku wydał własnym kosztem książeczkę pod znanym tytułem *The Native Speaker Is Dead*, rozprowadzaną w tzw. dydaktycznym drugim obiegu, może być śmiało uważany za prekursora dydaktyki, która odchodzi od normy native speaker (NS) na rzecz niezależnego interkulturowego rozmówcy. Nieadekwatność pojęcia NS wiąże się, na co zwróciła uwagę Kramsch i co podkreśliła Zarzycka, m.in. z tym, że w czasach powszechnej migracji społeczeństw nie możemy określić, czy obywatel państwa X urodzony poza granicami państwa może jeszcze być uważany za native speaker? Czy uważać możemy za NS już dzieci, czy wyłącznie osobę dorosłą?

4 Zob. G. Zarzycka, op. cit., s. 65. Na temat własnego miejsca w nowej kulturze uczącego się, tzw. trzeciego miejsca pisała Kramsch w książce, (1995), *Context and Culture in Language Teaching*.

5 Zob. Zarzycka G., op. cit., s. 65. Wśród badaczy pokrewnych myślowo Kramsch Zarzycka wymieniła m.in. G. Baumgratza oraz D. Bultjesa.

6 Na temat negocjowania w procesie rozumienia istnieje bogata literatura. Warto zwrócić uwagę na publikację H. Widdowsona, który zajmował się procesem negocjacji znaczeń oraz dyskursem. Według badacza dyskurs odbywa się na zasadzie negocjacji znaczeń pomiędzy tym, co rozumie rodzimy użytkownik a uczący się języka obcego. Ważne jest ustalenie na początku „wspólnych pojęć”. Zob. Widdowson H., (1990), *Aspects of Language Teaching*, s. 101.

i skupiony na celu, jaki chcą osiągnąć uczestnicy. Jemu są podporządkowane poszczególne etapy/zadania. *Native speaker* nie może, w tak ujętym procesie, stanowić punktu odniesienia, szczególnie jeśli chodzi o poprawność, nie może również być wzorem „jedynie słusznego modelu” nawiązywania dialogu, ponieważ jeden model ani norma wzorcowa nie istnieją.

Michał Bachtin jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na dialogiczność zjawisk kultury oraz podkreślił wyjątkowe miejsce literatury w kulturze. Jak twierdził, z jednej strony literatura tworzy kulturę, z drugiej zaś jest jej efektem. Ukazując dialogiczny charakter zjawisk, badacz podkreślał, że człowiek jest także z natury swej istotą dialogiczną, definiuje siebie poprzez kontakt z innym. Wchodzenie w dyskurs/dialog z innym odbywa się, jak utrzymywał, na zasadzie negocjowania znaczeń. Tekst literacki – zjawisko kultury, które przemawia do odbiorcy/czytelnika – także oczekuje podjęcia dialogu oraz negocjowania znaczeń w trakcie rozumienia. Proces ten odbywa się podobnie jak negocjowanie znaczeń pomiędzy uczącym się języka obcego a jego rodzimym użytkownikiem⁷.

Teorie pedagogiki dyskursu, zwłaszcza radykalne stanowisko T. Paikedey'a oraz dyskusje nad pojęciem wzorca modelowego, przywołują jednoznaczne skojarzenia z manifestem R. Barthes'a z roku 1968, w którym ten obrazoburczo ogłosił śmierć autora. Teoria odrzucająca „słuszny model” dialogu nasuwa również skojarzenia z ciekawą dysputą na temat interpretacji, jaka odbyła się podczas konferencji na uniwersytecie w Bostonie *Interpretacja i nadinterpretacja* na początku lat 90. Podczas jednej z polemik znani badacze próbowali ustalić definicję procesu interpretacji tekstu literackiego. Trzech uczestników

jednej z dyskusji reprezentowało różne podejścia i usiłowało dojść do porozumienia. U. Eco bronił najbardziej konserwatywnego stanowiska i pojęcia czytelnika modelowego/wzorcowego, R. Rorty odrzucał istnienie obowiązujących prawd interpretacyjnych, podkreślając istotę własnych celów czytania każdego odbiorcy, zaś J. Culler, próbując znaleźć konsensus, bronił atakowanej przez Eco nadinterpretacji, ale równocześnie nie odrzucał pojęcia modelowego czytelnika, który w trakcie czytania rozumie tekst w sposób, w jaki życzyłby sobie tego sam autor. Culler wprowadził zatem pojęcie rozumienia oraz nadrozumienia, co odpowiadało wyższemu poziomowi interpretacji, a więc nadinterpretacji. Badacz podkreślił jednocześnie, że biegły czytelnik to taki, który potrafi w procesie czytania zadawać pytania do tych fragmentów tekstu, w których ten próbuje coś przed czytelnikiem ukryć⁸.

Rozumienie kompetencji językowej oraz sposób traktowania tekstu w podejściu zadaniowym. Związek między zadaniem a tekstem i elementy składowe zadania

Pora zastanowić się, jak opisany sposób rozumienia interpretacji mieści się w podejściu zadaniowym oraz, w szerszym ujęciu, w jaki sposób mieści się on w pedagogice dyskursywnej. Podczas udzielania odpowiedzi na te pytania warto zwrócić uwagę, **w jaki sposób podejście zadaniowe traktuje**

kompetencję językową uczącego się? Wyjaśnia to bowiem, jak w tej nowoczesnej metodyce pojmowane są kolejne etapy zadania oraz sposób dochodzenia do zamierzonego celu.

Wśród glottodydaktyków polskich podejściem zadaniowym w nauczaniu języków obcych od kilku lat zajmuje się między innymi I. Janowska. W artykule z 2008 roku pt. *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych* badaczka pisała, powołując się na *ESOKJ*, **czym jest kompetencja językowa**. Według niej przejawia się ona w konkretnych działaniach, podczas których uczący się wykorzystuje wszystkie cztery sprawności, zaś najistotniejszy jest rezultat poszczególnych działań, który ma doprowadzić do osiągnięcia określonego celu. W procesie tym nie jest istotne, czy w trakcie wykonywania poszczególnych zadań uczący się rozwiązuje je w sposób perfekcyjny, czy nie; liczy się natomiast osiągnięty na każdym etapie zadania cel⁹. Tym samym, na co zwracaliśmy uwagę wcześniej, normą w oczywisty sposób przestaje być *native speaker*.

Drugą istotną cechą, która zbliża podejście zadaniowe do pedagogiki dialogu, jest **kryterium doboru tekstów** wykorzystywanych na zajęciach. W nowoczesnej metodyce mają to być przede wszystkim teksty autentyczne, a do takich należą teksty literackie¹⁰. W artykule z 2010 roku, poświęconym rozumieniu tekstów w podejściu zadaniowym, Janowska określiła, co rozumie pod pojęciem **tekst** w perspektywie zadaniowej oraz jakie kryteria należy brać pod uwagę przy wyborze tekstu¹¹. Za *ESOKJ* powtórzyła definicję tekstu, zwracając tym samym uwagę na jego najistotniejsze cechy i funkcje w procesie nauczania:

7 Na temat dialogiczności zjawisk kultury oraz tzw. gatunków mowy, które składają się na komunikację, w tym także na literaturę, która jest komunikatem, zob.: Bachtin M., (1986), *Problem gatunków mowy*, [w:] *Estetyka twórczości słownej*, s. 355–377.

8 Zob. Eco U., Rorty R., Culler J., (1996), *Interpretacja i nadinterpretacja*, s. 63–64. Na ten temat pisaliśmy także w artykule (2010), *Wyzwalanie wyobraźni. O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2.*, (red.) Zarzycka G., Rudziński G., Łódź, s. 405–414.

9 Zob. Janowska I., (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, s. 40.

10 Zob. Janowska I., (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, s. 562. W artykule autorka wymienia również inne kryteria doboru tekstu, wspomina m.in. o kryterium poziomu wiedzy uczących się, stopniu przewidywalności treści, długości, struktury oraz sposobu prezentacji tekstu. W referacie zwracamy uwagę na kryterium autentyczności tekstu.

11 Warto zwrócić uwagę m.in. na artykuł A. Dunin-Dutkowskiej i A. Trębskiej-Kerntopf: *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu jppo...* Na temat rodzajów tekstów, jakie możemy wykorzystać na zajęciach, pisał obszernie A. Kozłowski, (1991), w książce pt. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych* w rozdziale IV.

„Tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania”¹².

W omawianym przez nas artykule ważna jest także uwaga autorki na temat zależności między zadaniem a tekstem. Jak podkreśliła bowiem Janowska, teksty są ściśle powiązane z zadaniem, w wielu przypadkach wręcz tekst przygotowany do wykonywania zadań wymaga od uczącego się tworzenia własnych tekstów¹³.

Przedstawione ujęcie potwierdza, że nauczyciel może i powinien wykorzystywać tekst literacki na zajęciach, mając na uwadze osiągnięcie przez uczących się określonych celów oraz rozwiązywanie konkretnych zadań, a to objawia się w określonych **działaniach językowych**¹⁴. Tekst staje się wówczas bodźcem do tego, by uczący się reagując, osiągał konkretne, założone przez nauczyciela cele. Mogą nimi być m.in.: tworzenie nowych tekstów, parafrazowanie, streszczenie, itp.

Na temat „tekstów o tekście”, stworzonych w trakcie zajęć opartych na przemyślanych strategiach dydaktycznych, pisała interesująco J. Kowalikowa w artykule z 2004 roku pt. *Tekst cudzy, teks własny*. Publikacja dotyczyła rozwijania sprawności czytania w języku polskim jako rodzimym, ale jest w niej wiele interesujących propozycji i uwag istotnych z punktu widzenia nauczania języka polskiego jako obcego. Badaczka podkreślała, że dowodem zrozumienia czytanego na zajęciach tekstu jest stworzenie przez uczącego

się nowego własnego tekstu. Podawała przykłady różnych rodzajów „tekstów o tekście”, jakie w trakcie wykonywania zadań uczący się może tworzyć. W zaproponowanym przez Kowalikową ujęciu **rola nauczyciela zmienia się z mentora w rolę pomocnika**. Nauczyciel jest jednocześnie odbiorcą i nadawcą, tym, który pośredniczy i pomaga, wyjaśnia, interpretuje oraz instruuje. Celem podstawowym tak ujętego procesu dydaktycznego jest założenie, by inicjacja stała się inspiracją, aby zrozumiany tekst zapłodnił uczącego się do tworzenia własnego „tekstu o tekście”¹⁵.

Opisane przez Kowalikową podejście skupia uwagę na istotnym dla nas problemie podejmowania dialogu i w oczywisty sposób mieści się w nowoczesnej pedagogice dyskursywnej, której celem jest właśnie dialog.

Na temat różnych modeli pracy z tekstem literackim na zajęciach języka obcego pisała interesująco H. Mrozowska w artykule z 2001 roku pt. *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna*. Autorka wyróżniła trzy możliwe podejścia nauczycieli języka obcego do tekstu literackiego wykorzystywanego na zajęciach:

1. Podejście estetyczne
2. Pragmatyczne
3. Strategiczne

Według Mrozowskiej w pierwszym modelu nauczyciel nadmierną wagę przywiązuje do wartości artystycznych, zachwyca się tekstem i akceptuje „jedynie słuszną” interpretację, nie dając szans uczącym się, by nawiązali z nim dialog. W modelu pragmatycznym uczący wykorzystuje tekst do ćwiczeń utrwalających określone struktury lub leksykę, nie wkracza jednak – lub w bar-

dzo ograniczonym stopniu – w sferę idei, nie zwraca również uwagi na to, co tekst mówi, a co przemilcza. Postępując tak, nauczyciel „odziera tekst z literackości” i odbiera uczącym się przyjemność czytania oraz interpretowania. Z punktu widzenia dydaktyki dyskursywnej najbardziej pożądane jest trzecie podejście – strategiczne. W modelu tym uczący nie przywiązuje nadmiernej uwagi ani do „jedynie słusznej” interpretacji, ani też nie traktuje tekstu literackiego jako dodatku ilustrującego wprowadzony wcześniej nowy materiał. W takim podejściu, poprzez przemyślane postępowanie dydaktyczne, oparte na zadaniach, daje on uczącym się szansę, by tekst literacki stał się pretekstem, aby powstał dialog¹⁶. Efektem oraz zwieńczeniem tak przemyślanego procesu jest właśnie „tekst o tekście”.

Pisząc o modelu strategicznym na zajęciach z tekstem literackim, musimy sprecyzować, jak mogą wyglądać przygotowane w taki sposób zajęcia językowe.

W artykule z 2009 roku pt. *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce* Janowska opisała, jakie elementy składają się na strukturę zajęć w podejściu zadaniowym. Badaczka najpierw określiła **cel tworzenia zdania: „tworzy się je (zadanie) po to, by uczący się mógł zmierzyć się z materiałem autentycznym poprzez działania rozumienia, produkcji, interakcji: aspekt pragmatyczny stawiany jest ponad poprawnością językową”¹⁷**.

Definicja celowości mieści się w nowoczesnej pedagogice dyskursywnej. Z naszego punktu widzenia najistotniejsze są trzy wymienione przez Janowską elementy: produkcja, interak-

12 ESOKJ, (2003), s. 21.

13 Janowska I., (2010), op. cit., s. 564.

14 Działania językowe wg Janowskiej przejawiają się w kompetencji językowej. Termin „działania” odsyła, zdaniem badaczki, do pewnej grupy działań, które można podzielić na: działania recepcji, produkcji, zob. Janowska I., (2010), s. 40. Warto zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy zadaniem a ćwiczeniem, o czym badaczka pisała w artykule z 2009, który poświęciła zadaniu i ćwiczeniu w podejściu zadaniowym. Tekst ten referujemy w dalszej części artykułu, pisząc na temat kompetencji językowej oraz celowości zadania. Uwaga na temat różnicy i wzajemnych powiązań pomiędzy zadaniem i ćwiczeniem wydaje się równie interesująca i warta odnotowania. Jak podkreślała bowiem Janowska, ćwiczenie ma funkcję utrwalającą oraz ewaluacyjną, zaś zadanie jako jednostka nadrzędna zakłada wprowadzanie, dochodzenie do nowych elementów językowych – por. Janowska I., (2009), s. 122–123. Ćwiczenie i zadanie, jak podkreśliła autorka, powinny się więc wzajemnie uzupełniać – wykonanie zadania wymaga bowiem odwołania się do wcześniej zrobionych ćwiczeń.

15 Zob. Kowalikowa J., (2004), *Tekst cudzy, tekst własny*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) Janus-Sitarz A., s. 16. Na ten temat pisaliśmy także w artykule pt. *Własnym głosem...*, opublikowanym w: *JOwS*, 5/2008, s. 58–64.

16 Zob. Mrozowska H., (2001), *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna*, s. 25–26.

17 Cytat za: Janowska I., (2009), *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce językowej*, s. 119.

cja oraz aspekt pragmatyczny stawiany ponad poprawnością. Takie **ujęcie stawia** bowiem **uczącego się (interkulturowego rozmówcę) ponad wzorcem idealnym, zwraca także uwagę na interakcję, dialog, co z punktu widzenia pedagogiki dyskursywnej jest najważniejsze.**

Wymieniając elementy składowe dobrze opracowanego zadania, Janowska przedstawiła własny schemat, który oparła na zmodyfikowanym modelu D. Nunana.

Oto schemat zadania według Janowskiej, na który składają się następujące elementy:

1. Cele
2. Materiały i środki
3. Działania językowe
4. Role nauczyciela i ucznia
5. Kontekst
6. Strategie
7. Rezultat (wynik)¹⁸

Przez cele rozumiemy określone założenia dydaktyczne, do których zmierza nauczyciel. Materiały i środki to konkretne, wykorzystywane na zajęciach teksty oraz sposoby, przy pomocy których zadania mają być realizowane. Działania językowe, jak pisała Janowska, mogą być percepcyjne, produkcyjne, interakcyjne oraz mediacyjne, realizowane w formie ustnej lub pisemnej. Jest ich osiem zamiast wyróżnianych dotychczas czterech podstawowych sprawności kształconych w procesie uczenia języka obcego¹⁹. **Rola nauczyciela oraz ucznia to, jak podkreśliła badaczka, działania, jakie muszą oni podjąć w trakcie wykonywania zadania.** Przez kontekst rozumiemy sytuację oraz przestrzeń, w jakiej ma miejsce realizacja zadania. Strategie zaś to proces przetwarzania informacji, a rezultat jest ewaluacją, jakiej dokonują oba ogniwa procesu w trakcie osiągnięcia zamierzonego celu²⁰.

Propozycja pracy z tekstem literackim w podejściu zdaniowym

Zaprezentujemy zatem, opierając się na opisanym przez Janowską²¹ podejściu zdaniowym oraz wykorzystując uwagi Kowalikowej i Zarzyckiej, propozycję zajęć z tekstem literackim w języku polskim jako obcym. Pisząca te słowa miała okazję przeprowadzić podobne w grupach średnio zaawansowanych oraz zaawansowanych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w roku akademickim 2009/2010. Celem nadrzędnym, jakim się kierowaliśmy podczas przygotowania i realizacji lekcji, było danie studentom szansy zmierzenia się z materiałem autentycznym/tekstem literackim, kształcenie kompetencji komunikacyjnej oraz sprawności interkulturowej w taki sposób, by poprzez tekst uczący się zobaczyli siebie w innych realiach i znaleźli w nowej kulturze i nowym dyskursie swoje własne miejsce²².

Celem oraz zadaniem głównym lekcji z wykorzystaniem wiersza *Campo Di Fiori* Czesława Miłosza było napisanie kronikarskiej kartki z kwietnia 1943 roku z przeznaczeniem jej dla podręcznika do historii. Zajęcia przewidziano na dwie jednostki lekcyjne.

ZADANIE GŁÓWNE (forma pisemna)

Jesteśmy kronikarzami z kwietnia 1943 roku... czyli o Holocauście własnymi emocjami. Piszemy notatkę do podręcznika o powstaniu w warszawskim getcie.

1. Poziom: B2/C1
2. Cele: Treści kulturowe oraz językowe – zapoznanie uczących się z sylwetką Cz. Miłosza, problematyka Holocaustu relacjonowana oczami świadka. Rozwijanie

sprawności rozumienia tekstów pisanych, sprawności interakcyjnych – dyskusja na temat cierpienia i samotności ginących, powtórzenie struktur związanych z porównywaniem.

3. Strategie: Przewidywanie na podstawie ilustracji tematu rozmowy oraz tego, co będzie przedmiotem lektury. Czytanie oraz uzupełnianie środkowej części wiersza o wyjęte z niego fragmenty. Sprawdzanie rozumienia globalnego – tekstu, wykonywanie ćwiczeń P/F, dopasowywanie definicji do wyrazów i zwrotów z wiersza. Porównywanie dwóch obrazów zawartych w utworze – co mają wspólnego, co je różni? (praca w parach, małych grupach – forma ustna). Dyskusja – dlaczego poeta połączył ze sobą tak odległe obrazy?
4. Zadanie cząstkowe 1: Dwie grupy przygotowują charakterystykę porównawczą świadków wydarzeń z XVI i XX wieku.
5. Zadanie cząstkowe 2: Grupa/para przygotowuje opis scenarii każdej z historii tak, jakby to miał być scenopis filmu.
6. Zadanie cząstkowe 3: Grupa/para przedstawia pozostałym uczącym się historię I. Sandlerowej ratującej w czasie wojny żydowskie dzieci – informacje na podstawie artykułu z prasy, przygotowanego przez uczącego.
7. Zadanie cząstkowe 4: Para/grupa przedstawia historię R. Ligockiej – „dziewczynki w czerwonym płaszczyku” – świadka likwidacji krakowskiego getta. Temat: *Kartka z pamiętnika małego świadka po latach...* (na podstawie fragmentu książki Ligockiej).

18 Cytat za: Janowska I., (2009), s. 120. W swojej koncepcji Nunan wymienił sześć elementów, zaś Janowska dodała dwa nowe – strategie oraz rezultat (wynik).

19 Zob. Janowska I., (2010), s. 40–41.

20 Zob. Janowska I., (2009), s. 120.

21 Schemat konspektu został opracowany na podstawie przykładowych konspektów zajęć zawartych w części II książki Janowskiej I., *Planowanie lekcji języka obcego*, (2010), zob. Janowska I., op. cit., s. 79–170.

22 Zdaniem M. Bachtina czytający w języku obcym odkrywa siebie i próbuje tym samym spojrzeć na siebie oczami innego. Kategorie poznania innego to zdaniem filozofa „patrzeć jego oczami na zjawiska kultury”, zob. Bachtin M., (1986), *W sprawie metodologii nauk humanistycznych*, [w:] *Estetyka twórczości słownej*, s. 445.

8. Zadanie cząstkowe 5: Pisanie relacji z wydarzeń na Campo Di Fiori pt. *Co się będzie działo na Campo Di Fiori – kartka z pamiętnika przekupnia.*

Zadanie główne (pisemne): Sporządzamy notatkę na temat Holocaustu i powstania w getcie w 1943 roku.

Wtaki sposób mogą wyglądać zajęcia z tekstem literackim, z wykorzystaniem podejścia zadaniowego. Warto jednocześnie zaznaczyć, iż jeśli w opinii uczącego, nie uda się włączyć tekstu do łańcucha zadań cząstkowych, powinien wówczas pamiętać, że **najważniejszym celem jego działań dydaktycznych zawsze jest szukanie sposobu, by prowokować uczącego się do dawania odpowiedzi.** Nauczyciel powinien zatem tak kierować swoimi decyzjami, by w trakcie rodzącego się dialogu otwierał studenta, stwarzał mu szansę negocjowania, dochodzenia do swoich interpretacji, budowania własnej tożsamości, osvajania innego oraz nowej rzeczywistości i kultury.

Bibliografia

- Bachtin M., (1986), *Problem gatunków mowy*, [w:] *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa: PIW.
- Bachtin M., (1986), *W sprawie metodologii nauk humanistycznych*, [w:] *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa: PIW.
- Czerkies T., (2010), *Wyzwalanie wyobraźni. O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego – 2*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, (red.) Zarzycka G., Rudziński G., Łódź: „Acta Universitatis Lodzensis”, s. 405–414.
- Czerkies T., (2008), *Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują?*, [w:] „*Języki Obce w Szkole*” 5/2008, s. 58–64.
- Eco U., Rorty R., Culler J., (1996), *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków: Znak.
- Dunin-Dutkowska A., Trębska-Kerntopf A., (1998), *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, [w:] „*Acta Universitas Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*” 10, s. 35–41.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, (2003), Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Janowska I., (2010), *Planowanie lekcji języka obcego*, Kraków: Universitas.
- Janowska I., (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, (red.) Miodunka W., Seretny A., Kraków, s. 35–50.
- Janowska I., (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, (red.) Zarzycka G., Rudziński G., Łódź, s. 561–569.
- Janowska I., (2009), *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce językowej*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań – Kalisz, s. 117–127.
- Kowalikowa J., (2004), *Tekst cudzy, tekst własny*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) Janus-Sitarz A., Kraków, s. 15–53.
- Kozłowski A., (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Kramsch C., (1995), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Mrozowska H., (2001), *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna*, [w:] „*Języki Obce w Szkole*” 3/2001, s. 24–30.
- Widdowson H., (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Zarzycka G., (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, red. Miodunka W., Seretny A., Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 63–77.

Wznieśmy toast za kolegów! – czyli rzecz o polskich i rosyjskich toastach

Beata Gawęcka-Ajchel¹

Toasty będące elementem etykiety składają się zarówno z elementów werbalnych, jak i towarzyszących im elementów niewerbalnych, takich jak gesty, mimika. Autorka opisuje to zjawisko kulturowe w realiach rosyjskich.

Słownik języka polskiego PWN (wersja elektroniczna) podaje taką definicję *toastu*: „krótka przemowa wygłoszona w celu uczczenia kogoś, czegoś, życzenia komuś pomyślności, udania się czegoś itp., po której następuje wypicie kieliszka wina lub wódki”.

W Wikipedii możemy znaleźć natomiast taki opis: *toast* – „gatunek literatury stosowanej, skonwencjonalizowana formuła lub krótka przemowa wznoszona dla uczczenia kogoś lub czegoś, życzenia komuś pomyślności itp. Po toaście następuje wypicie alkoholu, często też stuknięcie się kieliszkami. Toast może przybrać charakter konwencjonalnej, krótkiej formuły (np. *Na zdrowie!*) lub dłuższej, bardziej oryginalnej przemowy, w którą jednak elementy konwencjonalne często są wbudowane”².

Nowy słownik wyrazów obcych (wersja rosyjskojęzyczna) podaje, że *toast* pochodzi z języka angielskiego i oznacza „krótką przemowę za stołem na czującą cześć”³.

W rosyjskojęzycznej *Historii pochodzenia słowa «toast»* stykamy się z następującą definicją *toastu*: – „krótka mowa poprzedzająca wypicie napojów alkoholowych”⁴.

Oprócz krótkich lub dłuższych przemówień toasty przybierały niekiedy charakter pieśni

biesiadnych, mających podobny charakter. Są one związane z okresem staropolskim, ale niektóre z nich są popularne w Polsce również w chwili obecnej.

Wygłaszanie toastów zapisało się w kulturach wielu narodów. Porównując toasty polskie i rosyjskie, można odnieść wrażenie, że polskie są krótkie i proste. Ale nie zawsze tak było. W okresie staropolskim w Polsce wygłaszano piękne, często bardzo rozbudowane toasty. Na potwierdzenie tego warto przytoczyć słynną mowę Sędzięgo o grzeczności w *Panu Tadeuszu* Adama Mickiewicza (księga I), mającej charakter toastu⁵.

W obecnej Polsce nie ma ugruntowanej tradycji wznoszenia toastów i przemawiania w trakcie biesiady. W naszym kraju powszechnie twierdzi się, że najlepszy jest krótki toast, dlatego najczęściej usłyszymy: *Sto lat!, Na zdrowie, Oby nam się (wiodło, szczęściło)!, Chluśniem, bo usniem*.

Zupełnie inaczej rzecz ma się w Rosji. Można zaryzykować stwierdzenie, że toasty – obok osób uczujących oraz tego, co gospodarze serwują (potrawy, alkohole, napoje) – stanowią tam rozdział zasad zachowania się przy stole. Rosyjskie toasty są tak nierozzerwalnie

związane z ucztowaniem, biesiadowaniem w gronie znajomych, przyjaciół czy gości, że można powiedzieć, że w Rosji nie pije się alkoholu bez wzniesienia toastu. Dzieje się tak dlatego, że wśród Rosjan picie wódki bez toastu uznawane jest za pijaństwo. Z tej samej przyczyny rosyjska tradycja nie pozwala na spożywanie tego powszechnie używanego trunku w samotności, ani też w towarzystwie tylko jednej osoby. Chęć uniknięcia pijaństwa jest tak silnie zakorzeniona w rosyjskiej tradycji, że nie tylko w życiu codziennym, lecz także w wielu anegdotach wspomina się o szukaniu tego „trzeciego” do picia, np.:

*Алкоголик подходит к другому
алкоголику:*

– *Третьим будешь?*

– *Буду – отвечаем тот.*

– *Ну тогда пошли искать второго*⁶.

Warto podkreślić także to, że na toasty będące elementem etykiety składają się zarówno elementy werbalne, jak i towarzyszące im elementy niewerbalne, np. gesty czy mimika podczas picia alkoholu. Jak pisze J. Lubocha-Kruglik: „efekty niewerbalne stanowią instancję odwoławczą w razie trudności interpretacyjnych. Dzięki wskaźnikom gestowym towarzyszącym toastom uczestnicy danej sytuacji budują

1 Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego, autorką podręczników do nauki języka rosyjskiego, a także doktorantką na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

2 <http://pl.wikipedia.org/wiki/Toast>, 09.06.2011.

3 *Новый словарь иностранных слов*, (2009), EdwART – tłumaczenie autorki.

4 <http://www.vbrake.info/2009/04/14/istorija-proiskhozhdenija-slova-tost.html>, 12.06.2011.

5 <http://pl.wikipedia.org/wiki/Toast>, 09.06.2011.

6 <http://humor.kinnet.ru/anec/anec0300/an000301.htm>, 15.05.2011.

deiktyczną płaszczyznę komunikatu, stanowiącą gwarancję spójności syntaktycznej⁷. Można zatem uznać, że toast będący komunikatem językowym współtworzą nie tylko słowa, lecz także gesty.

Czas wygłaszania toastów to sytuacja, w której osoba wznosząca go ma możliwość, otwarcie lub w nieco zawołany sposób, okazać swój stosunek do współbiesiadników. Może to być radość ze spotkania, podziękowanie za przyjaźń, zachwyt dotyczący najczęściej wyglądu zewnętrznego, cech charakteru lub postępowania. W toastach wyraża się także troskę, niekiedy można nawet udzielać rad.

Polaków zwykle zadziwia bogactwo rosyjskich toastów, które często są prawdziwym popisem sztuki oratorskiej. Na potwierdzenie tego warto dodać, że w niektórych krajach istnieją specjalne określenia na oznaczenie osób wygłaszających toasty – w Rosji i Gruzji jest to *тамада* (tamada), a w Wielkiej Brytanii – *toast-master*.

A. В. Сергеева w książce *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность* pisze, że „w czasach obowiązywania cenzury cenna była umiejętność wyrażania w czasie dyskusji swego krytycznego stosunku do osób lub zjawisk w formie krótkiego opowiadania”⁸. Często robiono to w trakcie toastów. Niektóre z nich, np. toasty-przypowieści, zawierały anegdoty oparte na ironicznym komentarzu jakiejś sytuacji z życia codziennego.

„Obecnie na oficjalnych bankietach i przyjęciach biznesowych [Rosjanie] zwykle ograniczają się do jednego toastu wznoszonego przez gospodarza i poświęconego głównemu gościowi lub wydarzeniu”⁹.

Najbardziej stosowną chwilą na wygłoszenie takiego toastu to czas zwykle

10–15 minut po rozpoczęciu przyjęcia, zazwyczaj po gorącym daniu lub deserze. Wówczas gospodarz, wznosząc swój kieliszek, przyjacielskim skinieniem lub stosowną frazą zaprasza pozostałych, by uczynili to samo. Toast może wnieść także inna wyznaczona osoba (np. *tamada*) lub któryś z gości.

Jeśli mowa o kolejności wygłaszania toastów, to pierwszy zwykle wznoszony jest na cześć solenizanta bądź okoliczności, która przyciągnęła biesiadników do wspólnego stołu. Drugi toast wznoszony jest przez *tamadę* lub któregoś z gości i jest to zwykle toast *za zdrowie* uczestników przyjęcia.

W przypadku toastów wznoszonych na cześć solenizanta, jubilata lub nowonarodzonego dziecka kieliszki powinny być pełne. Po wygłoszeniu takiego toastu goście stukają się kieliszkami i wypijają alkohol do dna. W przypadku innych okazji uczujący mogą wypić tyle, ile uznają za stosowne.

„Tradycja stukania się kieliszkami jest mało popularna w Europie i Ameryce, natomiast w Rosji jest bardzo powszechna i raczej nie zanosi się, by coś zapowiadało jej zanik. Istnieje także niepisana zasada, że osoba młodszą, stukając się kieliszkiem ze starszą, powinna trzymać go nieco niżej. Nie należy też zbyt daleko sięgać ręką z kieliszkiem – dotyczy to przede wszystkim gości siedzących po przeciwnej stronie stołu. Tym gościom Rosjanie zwykle delikatnie kłaniają się, podnosząc w ich kierunku rękę z kieliszkiem”¹⁰.

Wygłaszając toasty należy pamiętać, by ich długość, a także ilość nie były zbyt uciążliwe dla biesiadników.

Niezmienną tradycją w Rosji jest wznoszenie toastów przy świątecznym stole, zarówno podczas oficjalnych uroczystości (przyjęcia, bankiety, uroczystości

na czyjaś cześć), jak i w rodzinnym gronie. W *Полной энциклопедии этикета* В. И. Южин pisze, że „taka tradycja ukształtowała się na skutek kontaktów z narodami Kaukazu. W Rosji żadne święto nie odbywało się bez toastów – życzeń zdrowia, szczęścia, sukcesów dla gospodarzy, gości, nowożeńców i innych. Na stypach w ciepłych słowach wspominało się zmarłego, ale biesiadnicy nie stukali się wówczas kieliszkami”¹¹.

Obowiązkowym elementem składowym każdego toastu jest barwne i emocjonalne zaprezentowanie pozytywnych cech adresata i złożenie mu życzeń wszelkiej pomyślności. Toast ma bowiem za zadanie przede wszystkim umocnić przyjaźń, zjednoczyć współbiesiadników oraz zapobiec nieprzyjaznym okolicznościom w przyszłości.

Bogactwo rosyjskich toastów skłania do tego, by dokonać ich klasyfikacji. Są zatem:

a) toasty wstępne – zachęca się w nich do wypicia alkoholu. Toasty te najczęściej skierowane są do wszystkich uczestników spotkania, włączając osobę wznoszącą toast. Dość często zakończone są pytaniem, które jest pytaniem retorycznym lub stwierdzeniem – zachętą do spożycia alkoholu. Przykładem mogą być poniższe toasty:

На столе бутылочки, на столе селедочка.

Почему бы нам к закуске не махнуть по стопочке?!¹²

Мы здесь собрались для того, чтобы выпить...

Так выпьем же за то, что мы здесь собрались!

Что-то руки стали зябнуть, не пора ли нам дерябнуть?¹³

7 Lubocha-Kruglik J., (2000), *Структура семантически-складниова toastów (na materiale języka rosyjskiego)*, [w:] *Słowotwórstwo, semantyka i składnia języków słowiańskich*, t. 2, Katowice, s. 204.

8 Сергеева А. В., (2007), *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность*, Москва: Флинта, Наука, с. 18 – tłumaczenie autorki.

9 Южин В. У., (2009), *Полная энциклопедия этикета, РИПОЛ классик*, Москва, с. 282 – tłumaczenie autorki.

10 Op. cit., c. 284 – tłumaczenie autorki

11 Op. cit., c. 283 – tłumaczenie autorki.

12 Конев А. Ф., (2008), *500 золотых тостов*, Минск: Харвест, с. 410.

13 Op. cit., c. 411.

Бывают ситуации, когда нужно быть трезвым, а бывают ситуации, когда это состояние в тягость. Сейчас, по-моему, второй случай. Выпьем за нас и за нашу встречу!¹⁴

Древние римляне говорили: «In vino veritas», истина в вине. А без знания истины человек испытывает душевный дискомфорт и физическую слабость. Так давайте же ее познавать!¹⁵

b) toasty wygłaszane z różnych okazji – urodzin, imienin, ślubu/wesela, chrztu, stypy i in. Ważną cechą toastów okazjonalnych jest wyraźnie sformułowany cel – zwykle opiewane są w nich cechy wyraźnie określonego adresata, tj. jubilata, solenizanta, nowożeńców, chrzczonego dziecka i/lub jego rodziców i in. Można doszukać się w nich licznych komplementów skierowanych do osoby, będącej przyczyną spotkania przy stole.

Warte podkreślenia jest to, że w Rosji ilość toastów wygłaszanych na stypach jest zawsze parzysta, natomiast w czasie innych uroczystości wygłasza się nieparzystą ilość toastów.

Toasty urodzinowe:

Я хочу пожелать тебе, дочка, чтобы ты всегда была доброй, красивой, целеустремленной, чтобы все хорошее, что есть в тебе, развивалось, а недостатки исчезали сами собой.

В день твоего рождения я хочу сказать, что самое лучшее в девушке – это скромность, которая облагораживает ее.

Так будь же благородной! За тебя, дочка!¹⁶

За милую и дорогую бабулечку родную, мы рюмочки поднимаем и за здоровье выпьем! Многие лета!¹⁷

Toasty imieninowe:

Пожелаем дорогой имениннице жизни на шесть «с»: спокойной, счастливой, свободной, солнечной, смешливой и спортивной. За эти пожелания! И многие тебе лета!¹⁸

Toasty weselne:

Дорогие молодожены! У меня очень короткий тост. Желаю, чтобы в жизни вам всегда сопутствовали четыре святых имени, четыре ангела-хранителя: Вера, Надежда, Любовь и Софья-мудрость. Следуйте им, и дай Бог вам счастья в семейной жизни!¹⁹

Мне бы хотелось от всего сердца пожелать молодым, чтобы их жизнь была такой же радостной и веселой, как эта свадьба. Но свадьба потому и весела, что виновники торжества дарят остальным радость и веселье, и сами радуются. Вот принцип отражения: любите и будете любимы, дарите и будете одариваемы – я хочу рекомендовать как важный жизненный принцип. Да здравствуют жених и невеста! Горько!²⁰

Друзья, мы подтвердить готовы вновь, Что мы вас любим, как и прежде, За вашу будем пить любовь, За счастье, веру и надежду!²¹

Toasty z okazji narodzin dziecka:

«С рождением первенца»
Поздравляем вас с ребенком – Первым сыном вашей крови. Пусть имеет голос звонкий И отменное здоровье. Бог, конечно, жизнью правит. Но и вы старайтесь сами, Чтобы мы могли поздравить Через год вас с близнецами!²²

Маленькая кроха! Поздравляю тебя с появлением на свет! Желаю расти здоровенькой, счастливенькой, красивой, слушаться маму, папу, бабушку, дедушку, тетю. А твоим родителям желаю терпения, мужества и успехов в качестве воспитателей!²³

Toasty wygłaszane z okazji chrzczin:

«Благословение»
Дети – благословение Божье, а благословение, как известно, часто от Бога не дается. Мало того, дети – благословение не только для одних счастливых родителей, но и вообще для всего человечества. Поэтому поблагодарим Господа за это благословение, которым он одарил счастливых родителей!²⁴

Toasty wygłaszane na stypach:

В Древнем Риме говорили, что короткий период жизни достаточно долог для того, чтобы жить хорошо и честно. Наш любимый дядя, к сожалению прожил недолго. Но в своей жизни он оставил «яркий след» – след в душах людей, которые его знали. Он был честным и справедливым, помогал всем, кто нуждался в его помощи. Таким он

14 Веселов О., Габелев В., Ехилевский Е., (2000), *Тосты на все случаи жизни*, Москва: Фирма «Издательство АСТ», с. 5.

15 Op. cit., с. 11.

16 Конев А. Ф., (2008), *500 золотых тостов*, Минск: Харвест, с. 142.

17 Высоцкая Е. В., (2006), *5555 лучших тостов и поздравлений в стихах*, Минск: Харвест, с. 156.

18 Op. cit., с. 160.

19 Веселов О., Габелев В., Ехилевский Е., (2000), *Тосты на все случаи жизни*, Москва: Фирма «Издательство АСТ», с. 28.

20 Бушуева Л., (2008), *Золотая книга тамады. Веселье сценарии к юбилеям и праздникам, ИД Владис, РИПОЛ классик*, Москва: Ростов н/Д, с. 555–556.

21 Бережной А. Б., (1999), *Застольная книжка*, РИО: ГУИПП «Кострома», с. 40.

22 Высоцкая Е. В., (1999), *Тосты, пожелания, поздравления*, Минск: Современный литератор, с. 103.

23 Op. cit., с. 106.

24 Op. cit., с. 109.

и останется в нашей памяти. Выпьем за дядю. Он так любил жизнь²⁵.

Помянем же моего мужа. Светлая память тебе, мой дорогой²⁶.

c) toasty-anegdoty

W Rosji poczucie humoru jest ważne w każdej sytuacji, a w czasie ucztowania wręcz nieodzowne do stworzenia swobodnej atmosfery. „Człowiek potrafiący opowiadać kawały jest mile widzianym gościem w każdym towarzystwie i w każdym domu. Osoby opowiadające anegdoty są tak bardzo cenione, że niektóre z nich swój awans zawodowy zawdzięczają tylko i wyłącznie temu, że potrafią rozbawić towarzystwo, a w szczególności przełożonych²⁷. Zarówno przy świątecznym, jak i codziennym stole Rosjanie lubią wygłaszać toasty humorystyczne i toasty-anegdoty stosownie do konkretnej sytuacji.

«Плюрализм»

*Хороший муж – это человек, имеющий собственное мнение, совпадающее с мнением жены. Прекрасный пример плюрализма мнений и вытекающий из него консенсус! Выпьем за мужчин, имеющих собственное мнение, и их жен, думающих так же. За новое мышление, товарищи!*²⁸

*В аэропорту Внуково как-то раз я наблюдал анекдотичную ситуацию. Один человек с Кавказа утром прилетел в Москву и зашел в ресторан перекусить. К нему подошла официантка и спрашивает:
– Что будете заказывать?
– Да мне все равно, дорогая, дай позавтракать.
– Сейчас еще рано, у нас выбор ограничен. Не желаете ли зразы?
– Сразу? Давай сразу!*

Так вот. Я тоже сразу хочу предло-

*жить тост за нашу встречу, за ее вдохновителей и организаторов!*²⁹

Одна дама уверяет всех, что на днях ей исполнилось тридцать.

– Послушай, дорогая, – перебивает ее подруга – но ведь это же самое ты говорила и в прошлом году, и в позапрошлом!

На это дама с возмущением отвечает:

– А я не из тех, которые говорят сегодня одно, а завтра – другое!

*Так выпьем же за людей, которые свои убеждения не меняют каждый год!*³⁰

d) toasty-przypowieści – często będące wspaniałą demonstracją sztuki oratorskiej. Są to najczęściej krótkie opowiadania o zabarwieniu moralno-dydaktycznym. W czasach obowiązywania cenzury cenną umiejętnością była umiejętność wyrażania w czasie dyskusji swego krytycznego stosunku do osób lub zjawisk w formie krótkiego opowiadania. Niektóre toasty-przypowieści zawierały anegdoty oparte na ironicznym komentarzu jakiejś sytuacji, która w dowcipie wydawała się bardziej śmieszna niż w realnym życiu/świecie. Podłożem takiego śmiechu – w zależności od fabuły i sytuacji – może być zarówno ironia, jak i sarkazm.

Приходит человек в магазин, но там нет нужной ему вещи. Приходит в другой магазин, но там тоже нет этой вещи. Приходит в третий магазин – и там ничего нет. Тогда он плюет на все, расстраивается, идет домой и три дня нигде не выходит, сидит злой, мрачный, обиженный на жизнь.

Другой человек приходит в магазин – нет нужной вещи. Идет в совершенно другой магазин – опять нет нужной вещи. Идет в еще более другой

*магазин – нет даже намека на эту вещь. Но человек не расстраивается, не опускает руки, не обижается на жизнь. Он идет в четвертый магазин, пятый, десятый... и в десятом знакомится с прекрасной девушкой, которая через месяц становится его женой и вместе с ним проживает долгую счастливую жизнь... Так давайте выпьем за упорство, иногда выглядящее бараньим, которое дает жизни (не такой уж глупой и злой, как на первый взгляд кажется) шанс проявить свой сложный, но благосклонный замысел! За умение понять или почувствовать этот замысел и не помешать ему!*³¹

*Встретились однажды в поле два всадника, два доблестных рыцаря. И поспорили рыцари, какого цвета у одного из них щит – один говорил, что красный, другой утверждал, что синий. Спорили они, спорили, поссорились и стали биться. И так получилось, что они убили друг друга. И вот лежат два доблестных рыцаря, убивших друг друга из-за цвета щита, а рядом с ними лежит щит – с одной стороны красный, а с другой стороны синий. Так давайте поднимаем бокалы за то, чтобы мы не глядели на мир односторонне!*³²

*Один монарх приказал своему министру продовольствия:
– Достань мне кушанье, слаще которого нет на свете!*

Министр пошел на базар и купил язык. Властелин был в восторге от умело приготовленного блюда.

*А через день-другой от него поступило новое распоряжение:
– Достань мне такое кушанье, горше которого в мире нет. Министр снова пошел на базар и опять купил язык.*

25 Конев А. Ф., (2008), *500 золотых тостов*, Минск: Харвест, с. 353.

26 Op. cit., с. 354.

27 Сергеева А. В., (2007), *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность*, Москва: Флинта, Наука, с. 18 – tłumaczenie autorki.

28 Высоцкая Е. В., (1999), *Тосты, пожелания, поздравления*, Минск: Современный литератор, с. 74.

29 Веселов О., Габелев В., Ехилевский Е., (1999), *Тосты на все случаи*, Москва: ООО Фирма «Издательство АСТ», с. 421.

30 <http://poz4you.ru/tosty/filosofskie-tosty.html>, 12.06.2011.

31 Веселов О., Габелев В., Ехилевский Е., (1999), *Тосты на все случаи*, Москва: ООО Фирма «Издательство АСТ», с. 421.

32 Op. cit., с. 435.

– Я потребовал горькое, а ты опять принес язык. Как же так? И министр пояснил:

– Государь, на свете нет ничего приятнее умных слов и нет ничего горше дурных слов. Все зависит от языка.

Мой тост за то, чтобы умело распоряжаться своим языком!³³

e) toasty filozoficzne – ich autorzy zwykle odwołują się do filozofii, religii, prawd przyjętych w danym narodzie przechowywanych i kulturowanych w jego tradycji.

«Жизнь – вода»

Давайте выпьем за жизнь, которая как вода, в которой так много соли, что чем больше пьешь ее, тем жажда более³⁴.

«Зеркало»

Мир – это зеркало, которое возвращает каждому его собственное изображение. Нахмуришься – и оно кисло взлянет, ударишь – и тебя ударит, улыбнешься ему – и оно станет твоим милым товарищем. Выпьем за то, чтобы мы улыбались миру, а он нам!³⁵

«Душевное равновесие»

Говорят, что душевное равновесие – это состояние, при котором груз пороков равен весу добрых намерений. Желаю всем присутствующим: пусть никогда не нарушается наше душевное равновесие!³⁶

Плыли на корабле купец и ученый.

Купец был богатый и вез с собой много товаров, а ученый человек ничего не имел. Поднялась на море буря,

и корабль потерпел крушение.

Спаслись только купец и ученый. Они уцепились за бревно, и волна вынесла их на берег. Видит купец, что ученый пригорюнился, и говорит ему:

– А тебе что грустить? Это я свое богатство потерял, а твое – все с тобой.

Поднимем бокал за то богатство, которое нельзя потерять, – за разум!³⁷

Давайте выпьем за молодость и старость, за невинность и опыт, за глупость и мудрость – за два полюса, между которыми вся жизнь!³⁸

f) toasty-życzenia ogólne – tego typu toasty przydają się w każdych okolicznościach, nawet wówczas, gdy nie ma jakiegoś szczególnie istotnego powodu do picia. A może właśnie wtedy przydają się najbardziej.

Что задумали, пусть исполнится, И хорошее пусть запомнится, Пусть глаза Ваши счастьем светятся, Люди добрые всюду встречаются, А любовь пусть цветет до старости.

Мы желаем Вам только радости!³⁹

Когда в доме есть окна на все четыре стороны, солнце в нем светит весь день. Выпьем за то, чтобы наша жизнь была как дом с окнами на все стороны – всегда светла!⁴⁰

Warto zwrócić uwagę na fakt, że treści wygłaszanych toastów może być uzależniona od towarzystwa osób zasiadających przy wspólnym stole. Dlatego w towarzystwie męsko-damskim przeważają toasty opiewające piękno wspól-

biesiadujących przedstawicielek płci pięknej, ich umiejętności kulinarnych, zaradności życiowej.

Поэт сказал, что лицо состоит из глаз и разных нюансов. За прекрасные глаза женщин и за то, чтобы в них светилась улыбка Моны Лизы!⁴¹

Этот бакал я хотел бы выпить за всех женщин! Они для нас – бальзам. А точнее – пожалуйста: русская женщина – это русская водка; грузинка – это грузинское вино; армянка – это армянский коньяк; чешка – это чешское пиво. Остальные женщины – это ликеры, ромы, виски, джины и так далее.

Пейте на здоровье!⁴²

Самая первая женщина была Ева. Самая красивая была Клеопатра. Самая умная – Жорж Санд. Вы это знали? Очень хорошо. А теперь забудьте! Потому что самая первая женщина – это та, которая рядом, самая красивая – та, которая рядом. А самая умная – это та, которая молчит.

Так выпьем же за умных женщин!⁴³

Наши прекрасные женщины делятся на «дам», на «дам и не дам», «дам, да не вам». Предлагаю выпить за дам!⁴⁴

Zupełnie inne toasty wznosi się w męskim towarzystwie – często są one bardziej dosadne, mogą mieć nawet nieco szowinistyczne zabarwienie, np.:

Как-то два мужика засиделись в пивной. Один из них спрашивает: – Интересно, что ты скажешь своей жене, когда вернешься домой?

33 <http://pozd4you.ru/tosty/filosofskie-tosty1.html>, 12.06.2011.

34 Высоцкая Е. В., (1999), *Тосты, пожелания, поздравления*, Минск: Современный литератор, с. 365.

35 Op. cit., с. 369.

36 Op. cit., с. 398.

37 <http://pozd4you.ru/tosty/filosofskie-tosty1.html>, 12.06.2011

38 <http://www.gotovim.ru/pogrebok/toast/philosophy.shtml>, 11.06.2011.

39 <http://tamada-minsk.com/index/0-22>, 09.06.2011.

40 <http://tamada-minsk.com/index/0-22>, 12.06.2011.

41 Бережной А. Б., (1999), *Застольная книжка*, Кострома: ГУИПП, с. 106.

42 Op. cit., с. 168.

43 Op. cit., с. 154.

– Да у нас с ней всегда один и тот же разговор. Я коротко говорю: «Ну, вот и я». А все остальное говорит она.

Выпьем же, друзья, за умение излагать свои мысли кратко!⁴⁵

W wielu krajach wznoszenie toastów, wygłaszanie przemów było typowo męskim przywilejem. W Rosji też przestrzega się tej zasady – za nietakt uznaje się zmuszanie kobiet do wystąpień przy wspólnym stole.

Przytaczając w niniejszym artykule taki właśnie materiał językowy i dołączając do niego opis realioznawczy, autorka miała na celu zachęcenie nauczycieli i uczniów do poznawania nie tylko języka, ale i kultury Rosjan. Omawiając tradycję wznoszenia toastów w Rosji z licealistami (np. pracując metodą projektu) lub studentami, możemy być pewni, że zajęcia te na długo zapadną im w pamięć, a być może sprawią, że osoby te chętnie wybiorą się na wschód Europy i dalej w głąb Azji, dzięki czemu zetkną się z językiem i kulturą rosyjską w naturalnym środowisku.

Bibliografia

Бережной А. Б., (1999), *Застольная*

книжка, Кострома: ГУИПП.

Бушуева Л., (2008), *Золотая книга тамады. Веселые сценарии к юбилеям и праздникам*, Москва: ИД Владис, РИПОЛ классик, Ростов н/Д.

Южин В. И., (2009), *Полная энциклопедия этикета, РИПОЛ классик*, Москва.

Конев А. Ф., (2008), *500 золотых тостов*, Минск: Харвест.

Lubocha-Kruglik J., (2000), *Struktura semantyczno-składniowa toastów (na materiale języka rosyjskiego)*, [w:] *Słownictwo, semantyka i składnia języków słowiańskich*, t. 2, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Сергеева А. В., (2007), *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность*, Москва: Флинта, Наука.

Веселов О., Габелев В., Ехилевский Е., (2000), *Тосты на все случаи жизни*, Москва: Фирма издательство АСТ.

Веселов О., Габелев В., Ехилевский Е., (1999), *Тосты на все случаи*, Москва: ООО Фирма «Издательство АСТ».

Высоцкая Е. В., (1999), *Тосты, пожела-*

ния, поздравления, Минск: Современный литератор.

Высоцкая Е. В., (2006), *5555 лучших тостов и поздравлений в стихах*, Минск: Харвест.

Webliografia

<http://www.vbrake.info/2009/04/14/istorija-proiskhozhdenija-slova-tost.html> (dostępny 12.06.2011).

<http://humor.kinnet.ru/anec/anec0300/an000301.htm> (dostępny 15.05.2011).

<http://www.gotovim.ru/pogrebok/toast/philosophy.shtml> (dostępny 11.06.2011).

<http://pozd4you.ru/tosty/filosofskie-tosty.html> (dostępny 12.06.2011).

<http://slownik.heh.pl/pwn/?q=toast>

<http://tamada-minsk.com/index/0-22> (dostępny 09.06.2011).

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Toast> (dostępny 09.06.2011).



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

Strategiczne podejście do wypowiedzi pisemnych na lekcji języka obcego – krótkie vademecum dla ucznia

Jolanta Zając¹

Wśród wielu obiegowych opinii na temat nauki języków obcych znajdzie się i ta, że do pisania trzeba mieć po prostu talent, tzw. lekkie pióro, jakieś bliżej nieokreślone, ale niezbędne do sukcesu umiejętności. Każdy uczeń w swojej szkolnej karierze szybko dowiaduje się, czy ten dar ma, czy też nie. I nieraz nie dowie się, że może go sobie wykształcić, wyćwiczyć, nauczyć się, poprawić (Zając, 2008: 77).

Stosując właściwe strategie oraz poszerzając świadomość tekstową, sami stajemy się panami naszych wypowiedzi pisemnych, nie poddając się jedynie przypadkowi, czy też wątpliwym przypływowom weny.

Pisanie tekstu należy uważać za „proces rozwiązywania problemów, którego przebieg można wspomóc przez stosowanie strategii” (Studzenska, 2005: 57).

Do każdego problemu trzeba podejść, w sposób świadomy i zaplanowany, odnosząc się kolejno do poszczególnych etapów. W pisaniu wyróżnia się następujące fazy:

- planowanie;
- redagowanie tekstu (dobór środków językowych);
- sprawdzanie, poprawa, „ulepszanie”.

Niestety, zbyt mało uwagi poświęcamy skrajnym fazom procesu pisania – większość osób za szybko przechodzi do fazy redagowania, która potrafi stać się prawdziwą drogą przez mękę!

Zacznijmy zatem od **planowania**. Warto wiedzieć, że wiele badań potwierdza

pewną prawidłowość, która może nas zaskoczyć: otóż **planowanie wypowiedzi pisemnej w języku macierzystym pozwala stworzyć lepszy obcojęzyczny tekst niż tworzenie planu w języku obcym**² (ibidem: 58). Na tym etapie bowiem liczy się jasna konstrukcja tekstu i jego zawartość w makroskali; nie zastanawiamy się od razu, **JAK** chcemy pewne rzeczy powiedzieć w języku obcym, ale zastanówmy się, **CO** chcemy na ten temat powiedzieć, znajdziemy logikę naszej wypowiedzi, zastanówmy się, do jakich dziedzin będziemy chcieli się odwoływać itp. I raz jeszcze warto przytoczyć badania mówiące o tym, że **złe wyniki w pisaniu prac w języku obcym są w większym stopniu wynikiem nieumiejętności konstruowania tekstu niż braku znajomości języka!**

Do napisania tekstu potrzebne są nam pewne wiadomości, opinie, przykłady, argumenty. Każdy wie, jak trudno coś z siebie wykrzesać na zawołanie, dlatego trzeba do tego podejść w sposób bardzo zaplanowany i świadomy. W opracowaniu francuskiego dydaktyka C. Peyrouteta *La pratique de l'expression écrite* (1991) podane są liczne przykłady poszukiwa-

nia inspiracji w zakresie treści. Zamiast oczekiwać na płynące nie wiadomo skąd natchnienie, lepiej zorganizować metodyczne przeszukiwanie obszarów interesującego nas tematu. Zwróćmy uwagę na kolejne etapy poszukiwania treści:

- problematyzowanie, czyli szukanie definicji pojęcia czy zjawiska, zadawanie sobie i innym pytań na jego temat;
- skojarzenia, najpierw dowolne i spontaniczne, potem coraz bardziej racjonalne (poszukiwanie synonimów, myśli pobocznych, przeciwnych, szukanie związków);
- poszukiwanie przykładów zarówno z własnego doświadczenia, jak i doświadczenia innych, relacjonowanych przez media;
- umieszczanie pojęcia w różnych sektorach tematycznych (nauka, społeczeństwo, medycyna...);
- ocenę moralną, wartościującą dane zjawisko;
- przeszukiwanie mediów (głównie prasy);

1 Prof. UW dr hab. Jolanta Zając jest kierownikiem Zakładu Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

2 Podkreślenia własne.

- korzystanie ze słowników i specjalistycznych opracowań;
- przeszukiwanie źródeł artystycznych, np. literackich.

Analiza przykładu – temat dotyczący palenia tytoniu

To jeden z tematów, który na pewno będzie poruszany na lekcji języka obcego, a co za tym idzie, spowoduje zadanie pisemnej pracy domowej. Oto kilka propozycji zachęcających do refleksji nad treścią zagadnienia, które mamy omówić, w kolejnym etapie będziemy zajmować się warstwą językową (Peyroutet, 1991: 59).

Przypomnijmy uczniom, iż konstruowanie wypowiedzi pisemnej jest pracą wieloetapową, a na samym początku figuruje ustalanie zakresu treści pracy, co jest zdecydowanie jej najistotniejszą częścią. Poszukując treści, można zatem odwołać się do kilku wybranych z poniższej listy elementów.

Etap 1 – problematyzowanie zagadnienia: definicja z medycznego punktu widzenia, na czym polega neurobiologiczny efekt palenia tytoniu, dlaczego ludzie palą, jakie są subiektywne i medyczne zyski i straty wynikające z tej czynności.

Etap 2 – swobodne asocjacje z tematem: papierosy – fajka – palić – nowotwory – kaszel – odstresowanie – przyjemność – żółte palce i zęby – przykry zapach – dodawanie pewności itp.

Etap 3 – asocjacje racjonalne: historia tytoniu i jego konsumpcji, tytoń jako źródło przyjemności/tytoń jako nałóg.

Etap 4 – poszukiwanie przykładów: postawy wobec konsumpcji tytoniu wśród mojej rodziny, przyjaciół, znajomych, moja własna postawa wobec tego zagadnienia.

Etap 5 – ujęcie w działy/sekcje tematyczne, np. choroby spowodowane używaniem tytoniu, uprawa tytoniu na świecie, prawodawstwo w Polsce i w Europie (zakaz palenia tytoniu w miejscach publicznych).

Etap 6 – ocenianie i wartościowanie: Czy tytoń daje poczucie wolności, autonomii? Jakie są granice wolności? Jakie są techniki walki z nałogiem palenia tytoniu?

Etap 7 – wykorzystanie mediów (prasy): wyszukanie artykułów prasowych na ten temat, kampanie reklamowe, prace artystyczne.

Etap 8 – korzystanie z encyklopedii, słowników, leksykonów.

Etap 9 – odwołanie się do dzieł sztuki lub literatury pięknej, np. *Don Juan* Moliera, wiersze na temat papierosa, piosenki itp.

Jeśli już mamy wystarczająco dużo pomysłów na nasz tekst i wiemy, jak będzie prowadzony wywód zgodnie z opracowanym planem, przejdźmy do **fazy redagowania**.

Na pewno będzie sprawiała dużo problemów, zwłaszcza na początku, ale to naturalne, bo przecież zależy ona od bogactwa posiadanego słownictwa, struktur językowych, znajomości składni, naszej wprawy w redagowanie obcojęzycznych tekstów itp.

O ile w fazie planowania język polski jest przydatny i pomocny, o tyle w fazie redagowania może przede wszystkim przeszkadzać, powodując błędy związane z kalkowaniem struktur i składni. Trzeba być bardzo podejrzliwym w stosunku do własnych nawyków językowych i sprawdzać wszystkie rzeczy, które wydają się oczywiste. Podczas tej fazy pracy niezbędne są wszelkie leksykony, słowniki, opracowania pomagające w poprawnym redagowaniu tekstu. Najlepiej i najsukuteczniej redagować tekst od razu w języku obcym – nie pisać go najpierw po polsku, a potem starać się tłumaczyć, bowiem efekt będzie dużo gorszy i mniej poprawny. Do tego potrzebna jest odpowiednia baza leksykalna, warto więc najpierw przygotować sobie podręczny słowniczek tematyczny, posprawdzać przydatne zwroty i określenia znalezione na etapie poszukiwania treści i przygotowywania planu.

Najlepiej skorzystać ze źródeł internetowych, które w tym przypadku są nieocenioną pomocą. Oto kilka propozycji przydatnych w nauce języka francuskiego:

Encyklopedie

- Larousse
<http://www.larousse.fr/encyclopedie>
- Wikipédia
<http://fr.wikipedia.org/wiki/>
- Atlas mondial, carnets de voyage et photos de voyage
<http://www.centraledesnations.com/atlas-mondial>

Słowniki

1. <http://elsap1.unicaen.fr>
2. <http://www.lexilogos.com>
3. <http://atilf.atilf.fr>
4. Dictionnaires Larousse en ligne – Accueil
<http://www.larousse.fr/dictionnaires>
5. Tresor de la langue francaise
<http://www.cnrtl.fr/definition>
6. Terminologie
<http://www.granddictionnaire.com>
7. Reverso
<http://dictionnaire.reverso.net>
8. Alexandria
<http://dictionnaire.sensagent.com>
9. Intern@te
<http://www.mediadico.com>
10. Portail lexical
<http://www.cnrtl.fr/portail>
11. Le Dictionnaire critique de la langue française
<http://www.cnrtl.fr/dictionnaires/anciens/feraud/index.php>
12. Glossaire typographique et linguistique
<http://alis.isoc.org/glossaire>

Dla usystematyzowania i przypomnienia różnych kwestii gramatycznych polecam www.langueauchat.com/ – strona oferuje przegląd różnego rodzaju zagadnień gramatycznych, od liczby mnogiej rzeczowników po zgodność czasów.

Last but not least – **faza końcowa** – ponowne czytanie zredagowanego tekstu, korygowanie formy i treści. Nawet jeśli często ma się wrażenie, że nic już więcej nie jesteśmy w tekście poprawić i mówiąc potocznie, ma się go po dziurki w nosie, to nie wolno pomijać tej naprawdę istotnej fazy w pisaniu tekstu. Zbyt często uznajemy, że to rolę nauczyciela jest poprawienie i wskazanie możliwości ulepszeń. Tymczasem na tym właśnie etapie – najlepiej w pewnym odstępnie czasu w stosunku do właściwej redakcji – można jeszcze bardzo wiele rzeczy zmienić, zauważyć i udoskonalić. Konieczne jest ponowne, nawet kilkakrotne, przeczytanie tekstu pod kątem starannie określonych kryteriów, np. elementów morfoskładniowych (uzgodnienia liczby, rodzaju, końcówek czasowników itp.), leksykalnych (zróznicowanie słownictwa), spójności (obecność spójników, elementów łączących paragrafy, np. w języku francuskim obecność tzw. *conjoncteurs logiques: en effet, or, car, toutefois...*).

W celu sprawdzenia działań strategicznych zachęćmy uczniów do przeprowadzenia krótkiej samooceny, która pozwoli zastanowić się nad stopniem realizacji kolejnych punktów uwzględnionych w tabeli obok (Harris, 2002: 230–231)

Stosowanie strategii bez wątplenia wpływa zarówno na sam mechanizm wykonywanej pracy, jak i na jej rezultat. Należy jednak uświadomić sobie i uczniom pewne zasadnicze reguły rozwijania strategii.

Przede wszystkim strategii nie da się podać w formie gotowych do stosowania list jednakowych dla wszystkich. Nawet jeśli w niniejszym tekście sugerujemy pewne działania strategiczne, na które warto uwrażliwić uczniów, to jednak zawsze powinno się podkreślać, iż są to działania indywidualne i ściśle powiązane ze stylem poznawczym i uczeniowym każdej osoby. Pamiętajmy, że dobrego ucznia cechuje nie tyle ilość stosowanych strategii, co ich jakość, a więc dopasowanie do danego zadania, wybór spośród różnych propozycji zgodnych z preferencjami poznawczymi ucznia.

Ponadto pamiętajmy o odwoływaniu się zarówno do strategii poznawczych, jak i metapoznawczych czy społeczno-afektywnych. Uczniowie mają tendencję do wykorzystywania tylko tych pierwszych, np. skupiając się na war-

stwie językowej (słownikowej) redagowanego tekstu. Tymczasem to strategie metapoznawcze mają najsilniejszy wpływ na jakość wykonywanej pracy, a wśród nich znajdują się planowanie, nadzór, kontrola i analiza informacji zwrotnych, czyli ciągłe monitorowanie własnych czynności poznawczych. Wymaga to nieustannej, dwutorowej refleksji nad tym, co robię oraz jak to robię, czy moje działanie jest skuteczne, czy trzeba coś zmienić, w jakim zakresie itp. Aby zatem skutecznie stosować strategie, potrzebna jest świadomość podejmowanych działań, czyli podstawowa chociażby metaświadomość dotycząca procesów uczenia się języka.

Praca nad rozwijaniem strategii nie będzie skuteczna, jeśli ograniczymy ją do jednostkowego działania.

Wymaga ona konsekwentnych i regularnych ćwiczeń i refleksji prowadzonych zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zespołowym.

Najlepiej ćwiczyć strategie na zadaniach odbiegających od rutynowych ćwiczeń szkolnych. W przypadku kompetencji pisania najczęściej polecane jest zredagowanie tekstu w rodzaju wypracowania na temat, szczerze nielubianego przez uczących się. Nietrudno zrozumieć tę awersję do zadania typowo szkolnego, nieprzynoszącego satysfakcji ani w trakcie jego realizacji, ani – najczęściej – po wykonaniu i jego ocenie przez nauczyciela.

Warto pokusić się o poszerzenie palety ćwiczeń z wypowiedzi pisemnej, włączając do niej np.:

Strategie w redagowaniu wypowiedzi pisemnej w języku obcym – bilans

Zebranie informacji
Zastanowiłem się nad tematem, uświadomiłem sobie myśli, które chcę wyrazić w pracy.
Zebrałem dodatkowe informacje, czytając, rozmawiając z różnymi osobami z mojego otoczenia, przypominając sobie jednocześnie wyrazy i zwroty, które będę mógł wykorzystać w mojej pracy.
Rozwinięcie tematu
Sporządziłem listę kluczowych myśli, pojęć związanych z tematem.
Wybrałem sposób zorganizowania tekstu i przekazania moich myśli, zastanowiłem się, czy temat wymaga odwołania się do opisu, wyjaśnień, czy argumentacji.
Naszkiwowałem główne linie mojego planu, pozwalające uwzględnić kolejność prezentowania poszczególnych myśli.
Praca na etapie redakcyjnym
Stopniowo rozwijam i wzbogacam treść w miarę redagowania tekstu.
Posługuję się słownikami, leksykonami, jeśli stwierdzam, że nie znam danego słownictwa lub staram się inaczej wyrazić swoje myśli.
Starałem się, aby napisany tekst był jak najbardziej kompletny i spójny, na przykład w opisie osoby lub przedmiotu użyłem wielu przymiotników – epitetów.
Stosowałem wyrazy-łączniki oraz spójniki zapewniające porządek logiczny wypowiedzi.
Starałem się uzyskać poprawny styl wypowiedzi poprzez np. budowanie zdań podrzędnych względnych oraz odwoływanie się do znanych mi reguł gramatycznych.
Dbałem o precyzję wypowiedzi.
Ocena końcowa pracy
Po napisaniu wstępnej wersji pracy poddałem ją pierwszej – mojej własnej – ocenie, poprawiłem znalezione usterki i błędy, zredagowałem wersję kolejną z uwzględnieniem poprawek.
Poprosiłem kolegę lub nauczyciela o przeczytanie pracy.
Napisałem wersję ostateczną pracy.

Źródło: Harris V., 2002, *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, CELV/Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 230–231.

- „bigos literacki” – zasadniczo chodzi o formę poematu zapożyczającego swe wersy ze znanych i cenionych dzieł poetyckich danej epoki; adaptowanie tego pomysłu do innych form (artykuł prasowy, reklama, przepis) może okazać się nie tylko świetną zabawą, ale także świetną nauką pisania cudzymi słowami, lecz pozostającą w zgodzie z własnym pomysłem, poczuciem humoru, rozumieniem tekstu, wiedzą na temat jego budowy (Zajęc, 2008: 79);
- redagowanie postów na blogu;
- opracowanie klasowej gazetki on-line;
- tworzenie powieści na bazie zdjęć z rodzinnego albumu lub prasowych;
- twórcze działania językowe, np. redagowanie różnych tekstów wielojęzycznych, przykładem może być zabawna piosenka w interpretacji Charlesa Aznavoura *For me formidable*.

Podsumowanie

Rozwijanie umiejętności strategicznych Ruczniów to rozwijanie ich autonomii rozumianej jako przejęcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się, czyli

umiejętność jego organizowania, realizowania, monitorowania i oceniania.

Działanie językowe, jakim jest wypowiedź pisemna w języku obcym, znakomicie nadaje się do tego celu, stwarzając okazję do przemyślenia skuteczności stosowanych technik, ich zróżnicowania, oceny stopnia przystawalności do wykonywanych zadań językowych. Trening strategiczny powinien być powiązany z szeregiem aktywności poznawczych i metapoznawczych uczącego się, co pozwoli na rzeczywisty progres w zakresie stosowanych strategii.

Bibliografia

Czerniawska E., (2005), *O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem*, [w:] Limont W., Cieślukowska J., (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, t. 1, s. 53–73.

Grangeat M., (1999), *Processus cognitifs et différenciation pédagogique*, [w:] Ch. Depover, Ch., B. Noël, (red.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles: De Boeck Université, s. 115–127.

Harris V., 2002, *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, CELV/ Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Illeris K., (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Peyroutet C., (1991), *La Pratique de l'expression écrite*, Paris: Nathan.

Studenska A., (2005), *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Zajęc J., (2008), *Wypowiedzi pisemne w języku obcym: dociekania nad źródłami motywacji*, [w:] Michońska A., Stadnik A., Wąsik Z., (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, t. 2, s. 73–83.

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

Zastosowanie gier leksykalnych w rozwijaniu pamięci asocjacyjnej

Ewa Dźwierzynska¹

Przez długi czas gry językowe były traktowane jedynie jako sposób uatrakcyjniania zajęć. W związku z zaakceptowaniem komunikacyjnego podejścia w nauczaniu języków obcych gry dydaktyczne stają się coraz bardziej popularną metodą prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkole.

Pamięć asocjacyjna (skojarzeniowa) opiera się na funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, który napływające informacje rejestruje w sposób pozwalający na dotarcie do nich przez podanie informacji skojarzonej, która z kolei umożliwia dostęp i przywołanie zapamiętanej wiadomości na drodze asocjacji. M.S. Gazaniga twierdzi, że w mózgu znajduje się specjalny układ przeznaczony do tworzenia skojarzeń (1997: 148).

W związku z tym, że na przechowywaną przez człowieka informację oddziałują inne „porcje” wcześniej zapamiętanego i przechowywanego materiału (Lebiedziński, 1998: 27) należy zadbać o właściwe powiązanie nowo wprowadzanej informacji z już istniejącą w mózgu. Pogląd ten podziela Joceline de Rotrou, która twierdzi, że „struktura naszego mózgu jest taka, że umożliwia wszelkie skojarzenia, dopatrywanie się związków między przedmiotami pozornie bez związku” (1998: 93). Dlatego dobór elementów w planowanych ćwiczeniach lub grach nie powinien być przypadkowy, a zawierać np. jakiś scenariusz, historyjkę, pozwalające na skojarzenie i zapamiętanie elementów, które mają być zapamiętane.

Ze względu na różne sposoby kojarzenia, które zależne są od systemu umysłowego, nawyków myślowych, potrzeb i osobowości każdego człowieka, należy nie tylko znać je, ale także urozmaicać, posługiwać się raz jednym raz drugim, zależnie od sytuacji. Najczęściej, jeśli chcemy osiągnąć skuteczność zapamiętywania,

musimy łączyć różne typy skojarzeń, stosować skojarzenia zarówno racjonalne, jak i irracjonalne (Rotrou, 1998: 102). Skojarzenia takie mogą powstawać w trakcie uczestnictwa w grach językowych.

Przez długi czas gry językowe były traktowane jedynie jako sposób uatrakcyjniania zajęć i stosowane głównie w pozalekcyjnych formach nauczania. W związku z zaakceptowaniem komunikacyjnego podejścia w nauczaniu języków obcych gry dydaktyczne stają się coraz bardziej popularną metodą prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkole. K. Kruszewski definiuje gry jako „sposoby organizacji treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego” (1991: 165).

Gry językowe należą do aktywnych, problemowych metod nauczania polegających na samodzielnym dochodzeniu uczniów do wiedzy, a w przypadku nauki języków obcych sprzyjających kształtowaniu nawyków językowych. Wysiłek umysłowy grającego wsparty jest przez zaangażowanie emocjonalne i ambicjonalne, a grając, uczniowie nie zauważają, że się uczą (Siek-Piskozub, 1997: 8). Czynniki zabawowy silnie podnosi motywację uczestników gry. Pozytywny wpływ na trwałość zapamiętywanych informacji ma tworzenie skojarzeń niosących ze sobą pewien ładunek emocjonalny, gdyż w naszym mózgu „filtr”, który umożliwia przekazanie informacji do pamięci długotrwałej, jest bardzo ściśle związany

z ośrodkami emocji. Pryswajanie informacji doskonale wspomagają dowcip i humor (Dryden, Vos, 2003: 175).

Gry kształtują umiejętności poznawcze, zdolność rozwiązywania problemów, umiejętność współpracy i rywalizacji. Aktywizowane w trakcie gier elementy językowe łatwo zapadają w pamięć i są trwale zapamiętywane, tak że bez trudu można je zastosować w przyszłych sytuacjach komunikacyjnych. Dlatego też polecałabym ich zastosowanie w przyswajaniu elementów języka szczególnie istotnych z punktu widzenia komunikacji językowej lub tych, które są przyswajane z trudem przy zastosowaniu tradycyjnych metod. Jak słusznie zauważył M. Szałek, „uczniowie nie zdają sobie sprawy, że w trakcie gry często przychodzi im wykonywać znacznie trudniejsze działania językowe, aniżeli podczas realizacji ćwiczeń tradycyjnych” (2004: 142).

Gry rozwijają nie tylko sprawności językowe, ale także intelektualne i taktyczne. Doskonalenie tych sprawności zwiększa szansę odnoszenia sukcesu w grze. Nie należy jednak stosować gier zbyt często, gdyż są bardzo czasochłonne. Najkorzystniejsze byłoby stosowanie gier jako kilkunastominutowego przerwania w intensywnej pracy. Należy jednak pamiętać, że gry dydaktyczne silnie angażują uczniów; ich przerwanie i powrót do innych form pracy często są utrudnione lub wręcz niemożliwe. Dlatego lepiej rozpoczynać je w drugiej części lekcji, gdy utrzymanie uwagi ucznia tradycyj-

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

nymi metodami jest trudniejsze. Wówczas na gry możemy przeznaczyć pozostałą część lekcji.

Na podstawie rozmów z nauczycielami języków obcych T. Siek-Piskozub stwierdziła, że „brak popularności gier dydaktycznych jest spowodowany przede wszystkim obawą utraty kontroli nad przebiegiem zajęć” (1997: 8). Obawa ta jest słuszna, gdyż utrata kontroli nad działaniami uczniów dezorganizuje pracę i nie pozwala osiągnąć zakładanych celów. W związku z tym sposób przeprowadzenia gry musi być przez nauczyciela dokładnie zaplanowany i przemyślany, a stawiane zadania powinny angażować do pracy wszystkich uczniów. Ich aktywność przejawia się w podejmowanych przez nich działaniach, które są wyznaczone i kontrolowane przez reguły gry. Daje to nam pewność, że uczestnictwo w grze znacznie zwiększy motywację uczniów do pracy i utrzyma ich uwagę na wysokim poziomie. Jednym z najbardziej skutecznych czynników wspierających motywację uczniów jest osiągnięty sukces.

Badania naukowe potwierdzają ogromne walory gier dydaktycznych i ich pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów (Putkiewicz, Ruszczyńska-Schiller, 1983). W literaturze glottodydaktycznej zwraca się uwagę na szereg czynników, które zapewniają skuteczność gier i zabaw dydaktycznych. Są to między innymi:

- dobrowolność uczestnictwa, brak jakiegokolwiek przymusu;
- czynnościowy, manipulacyjny charakter;
- sytuacyjne osadzenie;
- obecne w każdej grze elementy kreatywności i heurystyki;
- możliwość pracy w grupie;
- zrozumiałe (klarowne) reguły gry;
- rywalizacja i napięcie (Szałek, 2004: 140–141).

Głównym celem gier leksykalnych jest zapamiętanie i utrwalenie słownictwa (formy dźwiękowej, pisowni i znaczenia

pojedynczych słów), zapamiętywanie połączeń wyrazowych i możliwości ich użycia w mowie. Gry leksykalne powinny zapewnić trwałe zapamiętywanie leksyki i poprzez umożliwienie jej powtarzania nie dopuścić do zapomnienia poznanego słownictwa.

Z naszych obserwacji wynika, że gry leksykalne nie są często stosowane w nauczaniu języków obcych. Nauczyciele decydują się na nie, gdy uczniowie są zmęczeni lub niezbyt zainteresowani lekcją lub gdy mają tzw. zastępstwo. Nauczyciele twierdzą, że programy nauczania nie pozwalają im na częste stosowanie takiej formy pracy nad leksyką. Ich stwierdzenia wynikają zapewne z braku przekonania co do jej efektywności. Brak zauważalnych rezultatów zastosowania gier w nauczaniu leksyki może być spowodowany tym, że nauczyciele traktują je częściej jako element rozrywki niż przemyślaną i skuteczną pracę nad przyswajaniem słownictwa.

Gry leksykalne są częściej stosowane w nauczaniu najmłodszych dzieci niż młodzieży, chociaż właściwie przeprowadzone są skuteczne na każdym etapie nauczania i w każdym wieku. Jak pisze T. Siek-Piskozub „wprowadzenie do procesu nauczania dorosłych gier bazujących na strategiach kognitywnych – analizy, syntezy, kategoryzowania itp. może być urozmaiceniem ćwiczeń tradycyjnych (...). Dorośli zainteresowani są też opanowywaniem wzorców zachowań językowych w konkretnych sytuacjach życiowych (...), bezpiecznie czują się w grupie, chętnie współpracując z innymi nad rozwiązywaniem zadań w grach zespołowych, w czym są na ogół bardzo efektywni” (1997: 41–42).

J.I. Passow wśród celów gier na lekcjach języków obcych wymienia:

- kształtowanie nawyków językowych, rozwój określonych umiejętności mownych;
- nauczanie porozumiewania się;
- rozwój niezbędnych zdolności i funkcji psychicznych;
- zapamiętywanie materiału językowego (1988: 206).

Umiejętność zapamiętywania leksyki w oparciu o skojarzenia (asocjacje) między wyrazami oraz kojarzenie wyrazów z ich wizualnymi ekwiwalentami zwiększa możliwości jej przyswajania. Utrwalanie wyrazów może następować poprzez skojarzenia tematyczne, funkcjonalne albo też skojarzenia miejsca i czasu (Komorowska, 2002: 119). Aby trwale przyswajając leksykę, możemy wyrazy grupować tematycznie, łączyć nowe wyrazy z już znanymi, uczyć się wyrazów w kontekście zdań lub krótkich tekstów. Możemy wykorzystywać skojarzenia na poziomie: wyraz języka obcego – obraz, wyraz języka ojczystego – wyraz języka obcego, wyraz języka obcego – wyraz języka obcego, wyraz języka obcego – kontekst. Zastosowanie gier leksykalnych umożliwia utrwalanie i powtarzanie dużej ilości wyrazów w krótkim czasie.

Niżej proponujemy kilka przykładów gier leksykalnych (i ich możliwych wariantów), które mają charakter uniwersalny i mogą być zastosowane na różnych etapach nauczania. Zaproponowane gry mogą być stosowane w nauczaniu różnych języków po uprzednim dostosowaniu ich do konkretnego języka. Niektóre z nich są z powodzeniem stosowane w praktyce dydaktycznej, inne rzadko. Ich znajomość powinna przyczynić się do rozszerzenia repertuaru gier. Zadaniem nauczyciela jest podjęcie decyzji dotyczącej stopnia ich trudności i związanego z tym odpowiedniego doboru materiału leksykalnego do każdej z gier.

1. Listy wyrazów

Dzielimy klasę na kilka grup. Każda grupa ma za zadanie nazwać:

- a. jak najwięcej wyrazów, które łączą się z podanym tematem, np.:
 - nazwy dyscyplin sportowych, które możemy uprawiać latem,
 - nazwy towarów, które możemy kupić w sklepie spożywczym,
 - nazwy przedmiotów, które weźmiemy ze sobą w podróż;
- b. jak najwięcej wyrazów, które mogą być zakończeniem zdania, np.:

Letnie dyscypliny sportowe to

.....

.....

W sklepie spożywczym możemy kupić

W podróż powinniśmy zabrać ze sobą

Grupa, która ułoży najdłuższe listy, wygrywa. Tę grę możemy przeprowadzić w grupach, lecz może ona również doskonale stymulować uczniów do rywalizacji indywidualnej.

W przypadku gdy grę przeprowadzamy w fazie wprowadzania i utrwalania słownictwa, pozwalamy uczniom korzystać ze słowników dwujęzycznych, zaś stosując grę jako ćwiczenie powtórzeniowe, oczekujemy, że uczniowie będą odtwarzać wyrazy z pamięci.

2. Dopasowywanie nazw do przedmiotów

Gra ta może być stosowana w fazie wprowadzania słownictwa:

- a. przygotowujemy zestawy obrazków przedstawiające rzeczy, których nazwy wymieniamy w przypadkowej kolejności. Zadaniem uczniów jest uszeregowanie obrazków we właściwej kolejności;
- b. przygotowujemy plansze, których poszczególne elementy to obrazki przedstawiające rzeczy, oraz żetony z pojedynczymi obrazkami. Przed uczniami leżą żetony z obrazkami. Uczniowie kolejno losują żetony i nazywają przedmiot, jaki znajduje się na danym żetonie. Uczeń, który prawidłowo nazwie przedmiot przedstawiony na żetonie, znajduje ten przedmiot na swojej planszy i przykrywa go żetonem. Jeśli podał błędną nazwę, kładzie żeton obok planszy. Wygrywa uczeń, który najszybciej przykryje rysunki na swojej planszy odpowiednimi żetonami;
- c. przygotowujemy plansze, których poszczególne elementy to obrazki przedstawiające rzeczy, których nazwy zapisujemy na żetonach. Uczniowie losują żetony z nazwami przedmiotów znajdujących się na planszy, zapisanymi w języku

obcym. Zadaniem uczniów jest dopasowanie nazw przedmiotów do obrazków.

3. Eliminacja wyrazu, który nie pasuje do pozostałych

Gra znajduje zastosowanie w fazach wprowadzania i utrwalania słownictwa.

Podajemy zestawy wyrazów, wśród których jeden wyraz nie pasuje do grupy. Zadaniem uczniów jest odnalezienie tego wyrazu. Wygrywa uczeń, który najszybciej wykona zadanie.

4. Odnajdywanie wyrazu obcojęzycznego – ekwiwalentu wyrazu polskiego

Podajemy uczniom wyraz w języku polskim i kilka wyrazów w języku obcym, wśród których tylko jeden jest ekwiwalentem wyrazu polskiego. Zadaniem uczniów jest jak najszybsze odnalezienie tego wyrazu.

5. Dopasowywanie obcojęzycznych wyrazów do:

- a. ich ekwiwalentów w języku ojczystym;
- b. ich obcojęzycznych synonimów;
- c. ich antonimów.

6. Definicje słów

Nauczyciel przygotowuje kartoniki (lub karteczki), na których zapisuje kilkadziesiąt wyrazów. Każdy z uczniów kolejno losuje kartonik z zapisanym słowem i objaśnia w języku obcym jego znaczenie. Im szybciej pozostali uczniowie odgadną jego znaczenie, tym więcej punktów otrzymuje uczeń, który wyjaśnił znaczenie.

7. Opowiadanie

Możemy podzielić uczniów na kilka grup. Kartoniki z wyrazami po ich odgadnięciu zostają pomieszane i wylosowane przez uczniów z poszczególnych grup. Zadaniem grup jest ułożenie opowiadania z użyciem wylosowanych wyrazów.

8. Skojarzenia

Podajemy uczniom wyraz, np. rzeczownik, czasownik czy przymiotnik.

- **Zadaniem uczniów jest nazwanie jak największej liczby wyrazów, które kojarzą się z wyrazem podanym przez nauczyciela.**

- **Łatwiejszym wariantem tego ćwiczenia jest podanie wyrazów-skojarzeń na kartkach, a zadaniem uczniów jest ich dopasowanie do podanego wyrazu.**

- **Każdy z uczniów otrzymuje mapę skojarzeń, na której zapisane są skojarzenia z wyrazem podstawowym (wyjściowym). Zadaniem uczniów jest uzupełnienie mapy jak największą liczbą wyrazów.**

9. Grupowanie wyrazów powiązanych ze sobą tematycznie

Uczniowie otrzymują karteczki, na których zapisane są wyrazy należące do kilku grup tematycznych. Karteczki te są pomieszane i należy je uporządkować tematycznie.

Nauczyciel może podać uczniom kategorie tematyczne, według których należy pogrupować karteczki lub uczniowie po pogrupowaniu wyrazów sami nazywają kategorie.

10. Łączenie wyrazów w związki wyrazowe

Podajemy uczniom listy wyrazów, np. rzeczowników i przymiotników lub czasowników i rzeczowników. Zadaniem uczniów jest utworzenie jak największej liczby związków wyrazowych.

Trudniejszy wariant: uczniowie sami nazywają przymiotniki, które mogą wchodzić w związki wyrazowe z podanymi rzeczownikami.

11. Uzupełnianie zdań właściwym wyrazem

Podajemy uczniom zdania z luką oraz kilka wyrazów, spośród których tylko jeden może być uzupełnieniem zdania.

Większość wyżej przedstawionych propozycji gier jest znana i stosowana w praktyce dydaktycznej. Decydując się na zastosowanie gier, należy zadbać o ich różnorodność tak, aby wzbudzać zainteresowanie uczniów i przez to stymulować ich aktywność. Uczestnictwo w grze będzie wówczas prawdziwą przyjemnością i stworzy uczniom niepowtarzalną szansę wzbogacenia słownictwa, bez konieczności żmudnej pracy.

Bibliografia

- Bawej I., (2002), *Interferencja leksykalna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 11–16.
- Bieszczanin M., (2008), *Przyswajanie słownictwa języka obcego a motywacja*, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z., (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna, s. 11–21.
- Dryden G., Vos J., (2003), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Figarski W., (1997), *Uczniowie liceów ogólnokształcących w uczeniu się języka rosyjskiego jako jednego z języków obcych. Sprawozdanie z badań*, „Przegląd Rusycystyczny”, z. 1–2, s. 105–117.
- Gazzaniga M.S., (1997), *O tajemnicach ludzkiego umysłu*, Szczuka A. (tłum.), Warszawa: Książka i Wiedza.
- Komorowska H., (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 119.
- Kruszewski K., (1991), (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: PWN.
- Lebiedziński W., (1998), *Poznanie, pamięć, przewidywanie*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Łyp-Bielecka A., (2005), *Pola semantyczne w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, Kraków: Tertium, s. 273–282.
- Passow J.I. – Пассов Е.И., (1988), *Урок иностранного языка в средней школе*, Москва: Просвещение.
- Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M., (1983), *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa: WSiP.
- Rotrou de J., (1998), *Pamięć doskonała*, Michalik M. (tłum.), Warszawa: W.A.B.
- Siek-Piskozub T., (1997), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Szałek M., (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań: Wągros.

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



Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010

Publikacja omawia zmiany w edukacji językowej w Polsce, związane między innymi z realizacją reformy programowej w szkołach podstawowych i gimnazjach. Raport składa się z trzech części: w pierwszej i drugiej przedstawiono liczbę uczniów uczących się języków obcych w poszczególnych typach szkół, w trzeciej – powszechność nauczania języków obcych w Polsce, z podziałem na województwa.

[ISE – Internetowy Serwis Edukacyjny] dostępny na stronie ORE – www.ore.edu.pl

Korelacja międzyprzedmiotowa na lekcjach języka angielskiego

Aneta Prokop¹

Nauczyciel języka obcego ma duże możliwości wykorzystania podczas swoich lekcji wiedzy i umiejętności uczniów, zdobytych w czasie zajęć z innych przedmiotów. W artykule przedstawiam propozycję lekcji z wykorzystaniem zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego.

Przeprowadziłam kilka lekcji, posługując się tematyką innych przedmiotów, współpracując z ich nauczycielami lub prowadząc zajęcia samodzielnie. Obejmowały one korelację języka angielskiego z językiem niemieckim, religią, nauczaniem zintegrowanym, matematyką i chemią. Uczniowie z zainteresowaniem uczestniczyli w lekcjach łączących wiedzę z różnych przedmiotów, wykazując dużą aktywność, ponieważ już sama obecność dwóch nauczycieli wzbudzała zaciekawienie. Nasi uczniowie będą w przyszłości wykonywać różne zawody, często wykorzystując zasoby internetowe w języku angielskim, dlatego wskazane jest osvajanie uczniów ze słownictwem z różnych dziedzin. Chciałabym przedstawić scenariusz lekcji chemii w języku angielskim, którą przeprowadziłam sama, ponieważ jestem nauczycielem języka angielskiego i chemii. W trakcie nauczania chemii w tej klasie, jeśli pozwalał czas, wprowadzałam krótkie ćwiczenia w języku angielskim. Klasa miała więc zwiększoną liczbę godzin języka angielskiego.

Scenariusz lekcji chemii z wykorzystaniem języka angielskiego w klasie I gimnazjum.

Temat lekcji: Chemical bonds – exercises (Wiązania chemiczne – ćwiczenia)

Cel ogólny: praktyczne zastosowanie języka angielskiego podczas lekcji chemii i integracja międzyprzedmiotowa.

Po lekcji uczeń będzie potrafił:

- nazwać po angielsku rodzaje wiązań chemicznych;
- zbudować modele kulkowe cząsteczek wybranych związków lub pierwiastków chemicznych;
- opisać w języku angielskim powstawanie wiązań w podanych cząsteczkach, używając podanego wzoru;
- podać angielskie odpowiedniki słów związanych z omawianą tematyką: ładunek dodatni, jon, gaz szlachetny, powłoka walencyjna, wspólnie korzystać z...

Przebieg lekcji:

I. Powtórzenie wcześniej poznanego słownictwa – szkło i sprzęt laboratoryjny.

Na osobnej ławce ustawiamy szkło i sprzęt laboratoryjny, na których naklejamy numerki.

Chętni uczniowie wybierają ponumerowane przedmioty i wpisują wyrazy do krzyżówki. Hasło krzyżówki to temat lekcji.

II. Rozumienie tekstu mówionego.

Nauczyciel wprowadza angielskie nazwy wiązań chemicznych oraz reguły oktetu (tematyka wiązań chemicznych została omówiona i przećwiczona wcześniej

w języku polskim). Następnie uczniowie słuchają opisu przeczytanego przez nauczyciela w języku angielskim i dopasowują tytuł do fragmentu. Później nauczyciel rozdaje teksty.

III. Wyszukiwanie angielskich odpowiedników w tekście.

IV. Budowanie modeli kulkowych i ich opis w języku angielskim (praca w grupach). Omówienie opisu wiązania w cząsteczce fluoru.

V. Podsumowanie lekcji.

Nauczyciel czyta cele operacyjne, zaczynając: Czy potrafię...? Uczniowie podnoszą rękę, jeśli umieją odpowiedzieć.

Ćwiczenia i materiały do lekcji są do pobrania i znajdują się na stronie www.jows.ore.edu.pl

W przygotowaniu tej lekcji oraz ćwiczeń z chemii w języku angielskim bardzo pomocne były materiały internetowe na stronach:

<http://www.chem1.com/acad/webtext/virtualtextbook.html>

http://en.wikibooks.org/wiki/General_Chemistry


<http://www.chem4kids.com/>

<http://library.thinkquest.org/3659/>

¹ Autorka jest nauczycielką w Zespole Szkół w Kłomnicach.

technologie

informacyjno- -komunikacyjne



Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są dziś wszechobecne – komputer, tablica multimedialna, MP3, CD/DVD, telefon komórkowy, radio i telewizja, internet... TIK mają dziś swoje – stale rosnące – miejsce i znaczenie w praktyce szkolnej. Uczniowie lubią nowoczesne urządzenia, chętnie z nich korzystają, bawią się nimi. Nauczyciele odkryli nowe możliwości, które można wykorzystać w procesie dydaktycznym.

Dossier TIK prezentuje przykłady wykorzystania nowych technologii na lekcjach języków obcych.

Paweł Szerszeń
Paweł Madej
Marzena Pieńkowska
Łukasz Rumiński
Dominika Serowy
Agnieszka Skocka
Katarzyna Wróbel
Aleksandra Łyp-Bielecka
Monika Wiśła
Iwona Moczyłowska

Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w sposobach działania ucznia, nauczyciela oraz formułowania tekstów

Paweł Szerszeń¹

Wkroczenie mediów elektronicznych, zwłaszcza komputera i internetu, w obszar edukacji, w tym edukacji obcojęzycznej, a także będące niejako konsekwencją ich rozwoju powstanie tekstu elektronicznego/hipertekstu, zaowocowało pewnymi istotnymi zmianami w procesie uczenia² języków obcych. W pierwszej części niniejszego artykułu zwrócono uwagę na zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym, ze szczególnym uwzględnieniem nowych sytuacji w klasie. Celem drugiej części jest omówienie zmian dotyczących sposobu działania ucznia (1), nauczyciela (2), a więc głównych elementów układu glottodydaktycznego (Grucza, 1978, 1988), a także tekstów stanowiących podstawę kształtowania umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych ucznia (3)³.

1 Wprowadzenie mediów elektronicznych (głównie komputera, a następnie internetu) do układu glottodydaktycznego wywołało szereg zmian w sposobie działania ucznia. W literaturze przedmiotu dostrzega się m.in. zmiany wynikające z miejsca i organizacji pracy ucznia czy formy zadań językowych. Podkreśla się także konieczność przejmowania większej odpowiedzialności za własne działania (autonomia decyzyjna ucznia) oraz kształcenia odpowiednio wysoko rozwiniętej kompetencji medialnej, która w dużej mierze decyduje o sukcesie w sprawnym korzystaniu z mediów elektronicznych w domu, szkole i przyszłej pracy.

W procesie glottodydaktycznym wspieranym przez media elektroniczne uczeń konfrontowany jest jednak nie tylko z samym medium w postaci komputera, lecz także przede wszystkim z internetem i jego integralnym elementem – tekstem wielopoziomowym/hipertekstem – przez co musi zaangażować się w pracę z nim w większym stopniu niż miało to miejsce

w przypadku obcowania z klasycznym tekstem linearnym (por. Siemieniecki, 1994). W związku z tym, że hipertekst to tekst, w którym w wybranych miejscach, np. po określonym wyrazie, zdaniu, paragrafie czy stronie, nie ma zwykłego następstwa zdań, paragrafów i stron, jak to ma miejsce w konwencjonalnym tekście, lecz istnieje połączenie z innym powiązaniem elementem w formie pisma, obrazu czy dźwięku, a zatem reprezentowanym przez inny tekst (czy to pisany, czy to mówiony), obraz (grafikę, wykres, tabelę, rysunek) itp., uczeń jest niejako zmuszony do podejmowania decyzji na bieżąco, podczas procesu czytania. Tym samym od ucznia wymagana jest nie tylko umiejętność orientacji w strukturze (sieci połączeń) danego hipertekstu, lecz także przede wszystkim umiejętność uzyskania konkretnej informacji, przetworzenia jej, organizacji danych, tworzenia pojęć, a nierzadko wykorzystywania symboli (por. Siemieniecki, 1994). Osiągnięcie tych celów nie jest łatwe i wymaga wprawy, zaś w przy-

padku tworzenia pewnych elementów hipertekstu zakłada u osoby podejmującej się tego zadania umiejętność przygotowania wypowiedzi pisemnej zgodnie ze ściśle określonym planem.

2 Na wstępie warto zauważyć, że o nowych sposobach działania nauczyciela w procesie glottodydaktycznym wspieranym przez media elektroniczne, a zwłaszcza hipertekst elektroniczny (por. Szerszeń, 2010: 55 i nast.), decyduje nie tylko specyfika jego struktury komponentalnej, lecz także środowisko jego występowania (np. Internet) czy medium (np. komputer), przez które dociera on do jego odbiorcy (nauczyciela/ucznia). Włączenie komputera i internetu do procesu nauczania (języków obcych) skutkuje istotnymi wielopłaszczyznowymi zmianami w roli nauczyciela. Nauczyciel staje się moderatorem i doradcą, który wskazuje uczniowi możliwe cele i pomaga je osiągać. Swoją wiedzę merytoryczną wykorzystuje zarówno w momencie pracy z uczniem, co jest jego

1 Autor jest sekretarzem redakcji czasopisma „Lingwistyka stosowana”.

2 Mówiąc o uczeniu, autor ma na myśli uczenie się i nauczanie (języków obcych).

3 Szerzej na temat zmian w układzie glottodydaktycznym wywołanym przez media elektroniczne czyt. w: Szerszeń, 2010.

głównym zadaniem, jak i w procesie tworzenia materiałów glottodydaktycznych, wykorzystujących media elektroniczne (por. Rösler, 2004: 200 i nast.).

Oprócz tego nauczyciel jest/może się stać twórcą hipertekstu, przez co jego rola sprowadza się m. in. do przygotowania wypowiedzi w formie hipertekstowej, w którym to zadaniu jedną z kluczowych kwestii jest ukonstytuowanie węzłów (elementów składowych hipertekstu – podstron) oraz określenie ścieżek dostępu do zawartych w nich informacji. Ponieważ każdy hipertekst ma układ grafu (węzły, połączenia, drzewo informacji) konieczne jest zaprojektowanie sposobu poruszania się po nim, szukania informacji i optymalizacji działań podejmowanych przez korzystającego z tego narzędzia ucznia. Jednym z nowych zadań nauczyciela może się zatem stać „określenie algorytmów lub heurystyk dla oczekiwanych trudności”. W praktyce działania te mogą być znacznie usprawnione poprzez wykorzystanie specjalnych programów komputerowych, które wymagają umiejętności tworzenia poleceń przezeń realizowanych. Zabiegi te wymagają jednak znacznej biegłości w pracy z programem, znajomości zasad projektowania dydaktycznego oraz znajomości przekazywanych treści nauczania (por. Siemieniecki, 1994).

3 Oceniając zmiany zachodzące w sposobie formułowania tekstów, warto na wstępie zwrócić uwagę na relacje pomiędzy rozwojem techniki a rozwojem wytworów językowych. Jak twierdzi J. Grzenia (2006: 52 i nast.)⁴, to nie tylko rozwój techniki wywiera wpływ na rozwój języka, jak powszechnie się przyjmuje, lecz także rozwój języka determinuje rozwój technologii. Wprowadzenie oraz globalne upowszechnienie się technologii informacyjnych i komunikacyjnych ma ogromny wpływ na języki używane na świecie, szczególnie zaś na język angielski jako oficjalny język Internetu. Wspomniane zjawiska mają miejsce m.in. dlatego że, jak zauważył już ponad dziesięć lat temu jeden z twórców Internetu T. Bernes-Lee (1999): „The web is more a social creation than a technical one”, a co ma z tym związek – jej wymiar społeczny i kulturowy niemalże od razu kieruje uwagę na wypowiedzi używane

w komunikacji komputerowej w internecie. Mówiąc zaś o tzw. języku komunikacji komputerowej w internecie, niejako samoczynnie poruszamy kwestię zmian w sposobie formułowania tekstów.

Wraz z formowaniem się tej, z pewnością nowej, odmiany języka powstał termin *netspeak* (*mowa sieci*), którym to mianem jego autor D. Crystal (2001) określił właśnie język komunikacji przez internet. Obok terminu *netspeak* pojawił się także jego synonim *computer-mediated language* (*język komunikacji komputerowej*), który wydaje się jednak obejmować nieco szerszą grupę zjawisk, gdyż może implikować, że odnosi się on nie tylko do samej *mowy sieci* (czyli *mowy internetu*), lecz także komunikacji komputerowej poza nią, np. w obrębie jakiegoś zamkniętego programu w postaci pewnego rodzaju podręcznika elektronicznego. D. Crystal twierdzi, że *mowa sieci* jest z całą pewnością współczesną lingwistyczną osobliwością i stanowi czwarty po językach pisanym, mówionym i migowym wymiar języka (za Gajek, 2002: 62). Stanowisko D. Crystala jest wielce kontrowersyjne, przede wszystkim z uwagi na sam sposób określania języka komunikacji internetowej nazwą *mowa sieci* oraz zaszerogowanie jej jako „wymiaru języka”, nie zaś odrębnego języka rządzącego się własnymi prawami. Jakkolwiek nie odnieśliśmy się do przedstawionego przez D. Crystala punktu widzenia, jawi się on jako problem wart dalszych analiz, także lingwistycznych.

Omawiając zmiany w sposobie formułowania tekstów, należy wymienić dwie podstawowe grupy czynników determinujących je: zewnętrzne i wewnętrzne. Czynniki zewnętrzne związane są z wpływem innych dziedzin na sposób formułowania tekstów, czynniki wewnętrzne natomiast mają związek z wewnętrznym rozwojem samego sposobu komunikowania się. Do zmian motywowanych zewnętrznie zaliczyć trzeba przede wszystkim występowanie w tekstach internetowych terminów z różnych dziedzin, np. gospodarki, szeroko pojętego kulturoznawstwa itd. Dochodzi tu m.in. do zapożyczeń, w szczególności z języka angielskiego, czy też formowania nowych złożeń, zmieniania funkcji słów, np. w progra-

mach standardowych górny pasek zajmują słowa-etykiety. Wśród zmian motywowanych wewnętrznie wymienić należy m. in. elementy takie jak: znaki graficzne wyrażające emocje piszącego (*emoticons*), mieszanie się cech wariantów mówionego i pisanego w korespondencji elektronicznej, możliwości zmian w graficznej reprezentacji słów i układzie tekstu na stronie (mające niebagatelne znaczenie przy charakterystyce danego tekstu czy też definiowaniu jego potencjalnego odbiorcy) itp.

Oddziaływanie czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych ma wpływ na to, że formy tekstowe używane w mediach elektronicznych ulegają istotnym przeobrażeniom, których zakres może doprowadzić do znacznych utrudnień nie tylko w procesie komunikacji, lecz także w procesie uczenia języka obcego, co nakłada na osoby uczące się obowiązek ciągłego rozwijania ww. umiejętności medialnej, które to zagadnienie wymaga pilnego namysłu. Zważywszy na fakt, że istnieje ścisły związek pomiędzy umiejętnościami medialnymi a umiejętnościami językowymi, należałoby poddać refleksji, czy nie można uczynić efektywniejszym proces uczenia języków obcych poprzez kształtowanie umiejętności medialnych (por. Warkus, 2000). Połączenie procesu uczenia języków obcych z kształtowaniem umiejętności medialnej może sprawić, że proces internalizacji umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych, interkulturowych nie będzie traktowany przez osoby uczące się języka obcego li tylko jako zespół czynności zmierzających jedynie do „opanowania języka”, lecz także do poznawania i odkrywania świata, w tym także nowych możliwości mediów elektronicznych. Uczeń, szczególnie ten bardzo młody, poznając sposoby wyszukiwania potrzebnych mu informacji, uczy się z pomocą nauczyciela stopniowo dokonywać wstępnej, a następnie coraz wnikliwszej wartościującej oceny dostępnych mu danych w celu wyselekcjonowania tych, które będą mu najbardziej przydatne (Czaplikowska, online).

O wadze tego zagadnienia dobitnie świadczą m.in. uwagi M. Warschauera (2000), który wymienia trzy rodzaje anal-

4 Por. Grucza, 2007.

fabetyzmu we współczesnym świecie. Analizując, jego zdaniem, to ludzie którzy nie posiadają jednej lub więcej z trzech umiejętności: czytania i pisanie, posługiwania się językiem angielskim, obsługi komputera.

Znakomitym przykładem obrazującym siłę związków umiejętności językowych i medialnych jest sytuacja, kiedy chcemy założyć konto poczty elektronicznej, w szczególności na serwerze obcojęzycznym. Okazuje się, że wypełnienie formularza otwierającego konto poczty elektronicznej nierzadko stanowi trudność, i to zarówno dla początkujących internautów, jak i dla samych nauczycieli języka obcego, a zwłaszcza tych, którzy nie zetknęli się z nowymi kontekstami, w których występują znane im wyrazy. I u pierwszych, i u drugich można mówić o pewnym braku umiejętności medialnej, co znacznie utrudnia posługiwanie się Internetem jako narzędziem w życiu codziennym oraz czyni dalsze działania na drodze permanentnej komunikacji znacznie ograniczonymi.

4 Z przytoczonych powyżej uwag wynika, że pojawienie się mediów elektronicznych, a zwłaszcza komputera, internetu i współwystępującego z nimi hipertekstu, przyczyniło się do ugruntowania pewnych istotnych zmian w procesie edukacji, w tym edukacji obcojęzycznej. Zmiany te dotyczą przede wszystkim modyfikacji w działaniach nauczyciela oraz ucznia i sprawiają, że uczeń staje się podmiotem bardziej samodzielnym, nauczyciel zaś – podmiotem doradczym, moderującym. Obecność mediów elektronicznych w procesie przyswajania języka obcego niesie ze sobą ponadto pewne zmiany w sposobie formułowania wypowiedzi językowych (tekstów). Jednym z głównych celów procesu glottodydaktycznego (zwłaszcza tego, który jest wspierany przez media elektroniczne), odbywającego się w każdej szkole, staje się zatem uwzględnienie powyższych uwag w codziennej pracy, a nade

wszystko stymulowanie ucznia w celu osiągnięcia takiego poziomu umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, a także medialnych, który byłby zgodny z jednej strony z jego własnymi potrzebami, z drugiej zaś – ze sformułowanymi w programie nauczania wymogami/celami edukacyjnymi. Warto na zakończenie zwrócić uwagę, że o ile uczeń starszy, np. ten uczęszczający do liceum, potrafi sam wytyczać sobie kolejne cele edukacyjne, o tyle uczeń młodszy nie jest jeszcze do tego zadania przygotowany. Chodzi tu zatem m.in. o próby kształtowania u ucznia samodzielnego wyznaczania sobie celów nauki i stopniowego osiągnięcia ich, co umożliwi mu formułowanie kolejnych celów, a zatem coraz bardziej zindywidualizowaną pracę nad językiem w przyszłości, zaś w warunkach szkolnych opanowywanie języka na poziomie adekwatnym do własnych potrzeb (por. Figarski, 2003; Myczko, 2004 i 2005).

Bibliografia

- Berners-Lee T., (1999), *Weaving the Web*, San Francisco: Harper.
- Czaplikowska R., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej*; <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/29/id/636> (dostępny 29.06.2010).
- Crystal D., (2001), *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Figarski W., (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajek E., (2006), *Komputer w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Grucza F., (1978), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa.
- Grucza F., (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz*, [w:] N. Honsza, H.-G. Roloff (eds.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge*, Amsterdam: Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag (Chloe. Beihefte zu Daphnis, Vol. 7).
- Grucza S., (2007), Grzenia J. (rec.), *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa: PWN, s. 214, „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 23.
- Grzenia J., (2006), *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa.
- Myczko K., (2005), *Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: podstawy teoretyczne*, [w:] *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask: Łeksem.
- Rösler D., (2004), *E-Learning Fremdsprachen-eine kritische Einführung*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Siemieniecki B., (1995), *System kształcenia informatycznego pedagogów*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 8.
- Szerszeń P., (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, Warszawa: Euro-Edukacja.
- Warkus H., (2000), *Schule und viele Medienformate: Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation*, [w:] Hendricks W., Berlin: Neue Medien in der Sekundarstufe I und II.
- Warschauer M. (ed.), (1995), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners*, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu: University of Hawaii.



Ośrodek Rozwoju Edukacji jest już na Facebooku. Zapraszamy!

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

Wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych

Paweł Madej¹

1. Wstęp

System edukacji, jako jeden z celów, zakłada przygotowanie uczniów do życia i radzenia sobie we współczesnym świecie. Edukacja musi więc przystosować się do nowych się warunków – nie może działać w oderwaniu od rzeczywistości i funkcjonować bez nowoczesnej technologii. Rozpowszechnienie w świecie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych, w skrócie ICT (z ang. Information and Communication Technology), zmienia sposób, w jaki ludzie komunikują się ze sobą, pozyskują informacje, spędzają wolny czas oraz zdobywają wiedzę. Komputery, odtwarzacze MP3, DVD, radio, telewizja i internet, wykorzystywane do przekazu różnego typu informacji zawierającej tekst, grafikę, dźwięk czy obraz wideo, mogą w znacznym stopniu wspomóc uczniów na każdym poziomie edukacji. Zastosowanie tych urządzeń i technologii w szkołach wpływa na zmianę procesu nauczania, a umiejętne wykorzystanie ICT pozwala na modyfikację dotychczasowej koncepcji prowadzenia zajęć szkolnych, w konsekwencji – na zmianę ich jakości. To w dzisiejszych czasach proces nieunikniony. Niniejsza publikacja przedstawia możliwości i zalety wykorzystania internetu jako technologii wspomagającej nauczanie tradycyjne. Jej celem jest przedstawienie narzędzi i efektów wykorzystywania ICT w szkołach oraz wciąż mało jeszcze popularnej w Polsce metody nauczania, z ang. blended learning, będącej mieszanką nowoczesnych narzędzi z tradycyjnymi metodami.

Powstawanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych, gwałtownie zwiększające się pokłady informacji zgromadzonej na serwerach komputerowych,

rosnące możliwości techniczne jej przetwarzania i wykorzystania sprawiają, że mają one coraz większy wpływ na życie społeczeństwa. Obecnie trudno wyobrazić sobie dziedzinę bez dostępu do sieci komputerowych. Dynamiczny rozwój ICT przyczynił się niewątpliwie do rozwoju „społeczeństwa wiedzy”, którego podstawową cechą jest permanentna edukacja – LLL (z ang. Life-Long Learning). Edukacja – od momentu zastosowania komputera – szczególnie zyskała na znaczeniu, stając się coraz bardziej efektywna. Pierwsze wykorzystanie komputerów w edukacji miało miejsce w USA na przełomie lat 50. i 60. Ich upowszechnienie w szkołach nastąpiło w latach 70., a w latach 80. w USA już 96% nauczania wspomaganego było komputerem CAI (z ang. Computer Assisted Instruction). Jednakże reszta świata pozostała na tym polu daleko za Stanami Zjednoczonymi. The Open University of the United Kingdom był pierwszą placówką (założony w 1969 r.), którego działalność całkowicie polegała na nauczaniu na odległość, i wciąż opiera się na aktywnym wykorzystaniu materiałów z internetu, radia, telewizji. W Polsce pierwsze próby zastosowania komputera w celach edukacyjnych podjęto w 1966 r., późniejsze przebiegały etapami, z biegiem lat coraz bardziej go upowszechniając. Pierwsze polskie nieliczne komputery podłączone do Internetu uruchomiono w 1991 r. Ich liczba zwiększyła się dopiero w 1995 r., początkowo jedynie na uczelniach. Przeszkodę do szerszego ich rozpowszechnienia stanowiła polska infrastruktura techniczna, nieprzystosowana wówczas do wykorzystania najnowszych technologii. W miarę upływu czasu została stopniowo zmodernizowana, umożliwiając wprowadzenie nowych rozwiązań, które coraz bardziej zyskiwały na popularności. Upowszech-

nienie w edukacji komputerów z dostępem do internetu zostało zainicjowane niewątpliwie na podstawie wielu projektów ogólnopolskich, np. Internetu dla szkół, Interkl@sy, Internetu w szkołach itp. Dzięki nim rozpropagowano użytkowanie internetu jako narzędzia do zdobywania wiedzy. Ostatnie lata XX wieku to początek trendu z wykorzystaniem w edukacji e-learningu – komputerów i internetu, co umożliwiło upowszechnienie edukacji na odległość. Studiowanie, nauka języków obcych, uczestnictwo w kursach czy nauka w szkole nabrały innego wymiaru, zniknęło również wiele barier. Obecnie w większości krajów europejskich ICT zdobywa coraz szerszą popularność, w wielu z nich jest samodzielnym przedmiotem nauczania.

2. Metody nauczania – narzędzia ICT wykorzystywane w nauczaniu

W XXI wieku dorasta „cyfrowe” pokolenie, dla którego nowe technologie to naturalna rzecz, styka się ono bowiem z nimi od pierwszych lat swojego życia. Jest to pokolenie, do którego trudno dotrzeć, nie wykorzystując naturalnych dla niego, multimedialnych narzędzi. Bezwzględnie więc nauczyciel powinien dostosować formy i metody nauczania do rzeczywistych narzędzi, którymi uczeń posługuje się w życiu codziennym (komputer, internet), a sam być dla ucznia inspiratorem, doradcą naukowym i przewodnikiem po dostępnych internetowych strukturach informacji. ICT opiera się na wykorzystaniu blended learningu.

¹ Autor jest wykładowcą w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Korzystanie na zajęciach z narzędzi ICT związane jest z aktywnym włączaniem szeroko rozumianych technologii informacyjnych i komunikacyjnych do procesu dydaktycznego. Przykład stanowi mogą zajęcia językowe. Oferta nauczania języków obcych tradycyjnymi metodami, uzupełniona o distance learning (np. e-learning, m-learning, blended learning), zawiera różne metody nauczania pozwalające ćwiczyć wszystkie sprawności językowe w oparciu o zróżnicowane ćwiczenia i zadania. Przesądza też bez wątpienia w istotny sposób o efektywności procesu nauczania i uczenia się języka obcego, a także o jego jakości i atrakcyjności. Jedną z możliwości urozmaicenia zajęć językowych jest wykorzystanie w nauce języka obcego interaktywnych gier komputerowych, a więc wprowadzenie elementów nauki przez zabawę. Poniżej znajduje się opis kilkunastu narzędzi, które warto wykorzystać na lekcjach.

2.1. Blended learning

Blended learning jest nowoczesną i elastyczną techniką uczenia się i nauczania. Opiera się na łączeniu i przeplataniu jednocześnie dwóch lub kilku strategii edukacyjnych, np. e-learningu i nauczania bezpośredniego. Polega na wykorzystaniu nowoczesnych metod nauki, tj. pracy z programem multimedialnym, najczęściej on-line, przy wsparciu tradycyjnego lektora prowadzącego. Komputer stymuluje naukę i nadaje jej tempo, nauczyciel wyznacza kierunki, jest motywatorem i na bieżąco śledzi postępy w nauce. Jednak cały proces nie mógłby się odbyć bez udziału nauczyciela eksperta, zwłaszcza wtedy, kiedy metody e-learningu nie przystają do założonych celów edukacyjnych. Blended learning jest mieszanką metodologii nauczania. Wykorzystuje jednocześnie kilka kanałów informacyjnych, w zależności od potrzeb uczniów.

2.2. Podcasty

Podcast (z ang. podcast, podcasting) to forma internetowej publikacji treści multimedialnych – dźwiękowej lub filmowej, najczęściej w postaci regularnych odcinków, które można automa-

tycznie subskrybować z zastosowaniem technologii RSS (możliwość automatycznego pobierania najnowszych odcinków). Jest wiele serwisów z podcastami do pobrania. Podcasty są ponadto często tworzone przez serwisy radiowe (np. www.bbc.co.uk), telewizyjne, portale poświęcone konkretnej tematyce. Sami również możemy stworzyć własne podcasty i nagrać je za pomocą programu Audacity (darmowego, przydatnego do tworzenia podcastów) i potem wykorzystywać na lekcjach. Podcasty można odtwarzać na dowolnym komputerze lub odtwarzaczu MP3, nie stwarzając więc zbyt dużych trudności sprzętowych. Podcasty są nieocenionym narzędziem zarówno na zajęciach językowych (nagrania w oryginalnej wersji językowej), jak i niejęzykowych.

2.3. Screencasty

Jeśli chcemy zaprezentować czynność lub proces, przyglądając się poszczególnym krokom, warto sięgnąć po narzędzie zwane screencastem. To nic innego jak film będący zapisem zdarzeń prezentowanych na ekranie komputera – obraz widziany przez użytkownika komputera. Film taki wraz z komentarzem osoby, która te czynności wykonuje, pełni funkcje instruktażowe lub prezentacyjne – stanowi więc swego rodzaju, bardziej nowoczesną, wersję screenshotów (zrzutów ekranowych) i pozwala na proste wyjaśnienie skomplikowanych czynności. To praktyczne narzędzie do wykorzystania np. na zajęciach informatycznych (ilustrujące obsługę programu). Screencasty są zwykle publikowane w formatach SWF (Macromedia Flash), AVI lub QuickTime.

2.4. Vodcasty

Vodcast (z ang. Video-On-Demand broadCAST) to technologia transmisji nagrań wideo w postaci plików dostępnych w internecie i katalogowanych w technologii RSS. Vodcasty stanowią formę telewizji internetowej, analogicznie do podcastów będących rodzajem audycji radiowych, emitowanych i oferowanych przez serwisy w odcinkach. Ze względu na niewielką różnicę techniczną vodcast

uznaje się czasem za typ podcastu. Bardzo często vodcastów używają portale tematyczne, w tym edukacyjne, jak również portale medialne. Możemy się spotkać z innymi nazwami narzędzia vodcast, np. videocast, vidcast, vcast.

2.5. VLE (Virtual Learning Environment) i e-learning

Internet jest wykorzystywany w edukacji w różny sposób. Może być tylko źródłem informacji i narzędziem do ich poszukiwania, wspomagającym nauczanie tradycyjne, ale też pośrednikiem między uczniami i nauczycielem w procesie nauczania (e-learning, gdzie komunikacja między podmiotami nauczania jest realizowana wyłącznie za pośrednictwem internetu). VLE (z ang. Virtual Learning Environment) jest techniką szkolenia wykorzystującą wszelkie dostępne media elektroniczne, w tym internet, audio/wideo, telewizję interaktywną, programy multimedialne oraz e-learning. Stanowi niejako dopełnienie i uatrakcyjnienie tradycyjnych metod nauczania. Do w pełni efektywnego korzystania z e-learningu niezbędne jest jednak szybkopasmowe łącze internetowe. Nauka poprzez wykorzystanie platform e-learningowych ma wiele zalet. Nieograniczony jest dostęp do treści kursów, istnieje możliwość powrotu do partii materiału w dowolnej, dogodnej dla ucznia chwili, jest też możliwość wyboru tempa nauki, a uczestnicy mogą korzystać z wielu materiałów elektronicznych umieszczonych na platformie e-learningowej. Pracę ucznia nadzoruje tzw. tutor on-line (e-menor lub e-coach), który kontroluje procesy logowania, czas poświęcony na naukę i monitoruje postępy. W razie potrzeby ma za zadanie przypomnieć uczniowi o braku jego systematyczności – o tym, że zbyt długo nie korzystał z platformy, za mało czasu poświęca na moduły, z którymi ma problemy. Istnieje też możliwość konsultowania, komentowania, oceniania prac. Uczeń ma sposobność komunikacji nie tylko z nauczycielem, ale również z innymi członkami swojej grupy czy klasy. Do komunikacji wykorzystuje swoje własne konto na platformie e-learningowej, pocztę e-mailową, fora internetowe i czat. Bardzo istotne jest

to, że platforma e-learningowa może być dopełnieniem zajęć – część pracy (np. zapoznanie się uczniów z materiałami na następne zajęcia, wykonanie pracy domowej) może odbywać się przez internet i być na bieżąco monitorowana przez e-mentora. E-learnig stwarza również okazję do wykorzystania innowacyjnych metod nauczania, np. gier interaktywnych. Najpowszechniejszym narzędziem do tworzenia platform e-learningowych jest Moodle. Jest to pakiet przeznaczony do tworzenia kursów prowadzonych przez internet oraz do internetowych serwisów tematycznych (distance learning – uczenie na odległość), rozprowadzany za darmo jako oprogramowanie open source. Narzędzie służy do kompleksowej nauki, wykorzystując najnowszą technologię, do komunikacji zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń, również do niewerbalnej prezentacji materiału. Korzystając ze wszystkich możliwości platformy e-learningowej, wzbogacamy własną wiedzę i zdobywamy nowe umiejętności praktyczne. W efektywności nauczania za pomocą internetu i platform e-learningowych szczególnie ważne jest symultaniczne wykorzystanie kilku zmysłów.

2.6. Wykorzystanie interaktywnych słowników on-line

Od wielu lat toczą się spory, czy książka elektroniczna wygra z tradycyjną. Pomimo wygody korzystania z publikacji papierowych wydania elektroniczne zdają się być bardziej praktyczne i – co dziś bardzo istotne – dużo szybsze w użyciu. Rynek obfituje w wiele słowników, z których do najczęściej wykorzystywanych należą słowniki obcojęzyczne. Coraz częściej obserwuje się jednak sięganie po słowniki elektroniczne, a uzasadniają to ich walory, np. szybkość wyszukiwania słów, transkrypcja, wymowa i możliwość jej odsłuchania przez lektora oraz liczne przykłady użycia danego słowa. Korzystając z dobrych i renomowanych słowników on-line, możemy być pewni wykorzystywania najnowszej terminologii. Także atrakcyjna szata graficzna stanowi ich mocny atut i przyczynia się do powodze-

nia u odbiorców (uczniowie wzrokowcy z dużo większą łatwością przyswajają sobie wiedzę zdobytą z wykorzystaniem zmysłu wzroku). W interaktywnych słownikach znajdziemy ponadto mnóstwo odnośników do innych przydatnych stron.

2.7. Wikipedia

Wikipedia jest międzynarodową, wielojęzyczną, powszechnie już znaną i uznaną darmową encyklopedią, a korzystanie z bogactwa jej terminologii to bardzo wygodna forma zdobywania wiedzy. Dzięki rozbudowanemu systemowi kontroli treści, zawarte informacje są aktualne i wyczerpują dane zagadnienie poprzez odsyłacze do innych, powiązanych tematycznie haseł. Wikipedia powstała oficjalnie 15 stycznia 2001 roku. Początkowo stanowiła dodatek do Nupedii (utworzonej w 2000 roku darmowej encyklopedii, w której każdy mógł publikować swoje artykuły). Potem stała się samodzielnym projektem funkcjonującym w kilkudziesięciu wersjach językowych (we wrześniu 2001 ruszyła polska edycja). Dziś angielska Wikipedia ma prawie 2,5 miliona artykułów. Polska znajduje się na 4. miejscu (550 tysięcy wpisów). Dzięki oparciu projektu na modelu Wiki stronę może edytować praktycznie każdy. Edytowanie zawartości serwisu jest możliwe za pośrednictwem języka zwanego Wikitekstem. To uproszczona wersja standardowego HTML-a. Wikipedia jest powiązana z podobnymi do siebie sieciowymi projektami. Pierwszym z nich był serwis poświęcony zamachom z 11 września 2001 roku w Nowym Jorku i Waszyngtonie. W 2002 roku ruszył Wikisłownik zawierający synonimy i tłumaczenia. W 2003 roku powstały Wikicytaty, projekt Wikibooks specjalizujący się w dostępnych za darmo podręcznikach, poradnikach, opracowaniach edukacyjnych oraz Wikiźródła, czyli teksty źródłowe. W kolejnym roku ruszyły Wikispecies z bazą organizmów żywych, Wikinews z serwisem dziennikarstwa obywatelskiego i Wikimedia Commons zawierająca katalog materiałów multimedialnych. Najmłodszym siostrzanym projektem Wikipedii jest Wikiversity, który istnieje od 2006 roku i gromadzi materiały do nauki oraz prowadzi własne projekty dydaktyczne. Razem z innymi wityry-

nami znakomicie uzupełnia zawartość głównego serwisu i ułatwia znajdowanie dodatkowych informacji. W ten sposób Wikipedia przekształca się w wielowymiarową składnicę wiedzy, która nie tylko dostarcza niezbędnych danych, ale także pomaga w ich zrozumieniu. Istnieje jeszcze PBWiki, na której każdy może stworzyć swoje pbwiki z własnymi multimediami, wykorzystując do tego celu dostępne wikifarmy. Dzięki Wikipedii znacznie wzrosło zainteresowanie serwisami redagowanymi on-line – dziś mamy do dyspozycji wiele usług pozwalających budować prywatne wiki.

2.8. Interaktywne ćwiczenia i gry internetowe

E-dutainment (z ang. entertainment – education – nauka przez zabawę) oznacza koncepcję przekazywania wiedzy drogą elektroniczną, z równoczesnym wykorzystaniem elementów zabawy i rozrywki. Udostępnienie treści edukacyjnych on-line lub off-line i ich połączenie z formą zabawy jest jedną z metod aktywizujących uczącego się. Podnosi jego motywację do nauki, ułatwia uczenie i zapamiętywanie, poprawia efektywność obu tych procesów oraz pozwala uczącemu się na szybsze osiągnięcie sukcesu.

- Virtual Trips – ćwiczenie oparte na odwiedzaniu stron internetowych w celu zwiedzania miejsc i oglądania obiektów w rzeczywistości wirtualnej.
- Ask-an-expert – ćwiczenie polegające na zbieraniu informacji od specjalistów i ekspertów w danej dziedzinie.
- Information Gap – ćwiczenie dotyczące wyszukiwania informacji potrzebnych do wykonania zadania – teksty lub ćwiczenia audio.

Edukacyjne gry komputerowe łączą formę zabawy z treściami edukacyjnymi, ukierunkowane są na wyraźnie zdefiniowane cele dydaktyczne. Ich wykorzystanie wspiera proces nauczania i znacznie ułatwia uczenie się. Gry umożliwiają rozwiązanie zróżnicowanych zadań interaktywnych, np. krzyżówek, rebusów, szarad, łamigłówek, zagadek, quizu, domina

obrazkowo-wyrazowego itp. Zwiększają stopień koncentracji i uwagi uczniów, w znacznym stopniu przyczyniają się do podtrzymania zainteresowania treściami dydaktycznymi oraz podnoszą motywację uczącego się. Wpływają na aktywność asymilacyjną uczniów (przyswajanie, zwłaszcza pamięciowe). Dodatkowo, ponieważ ukierunkowane są na naukę języków obcych, umożliwiają trening wszystkich czterech sprawności jednocześnie (mówienia, czytania, pisanie, słuchania).

2.9. Blogi

Blog (z ang. Weblog – sieciowy dziennik, pamiętnik) to rodzaj strony internetowej, na której autor umieszcza datowane wpisy, wyświetlane kolejno. Jednak nie tylko osoby prywatne mogą prowadzić własny blog. Może on być wykorzystywany jako wortal poświęcony określonej tematyce. To doskonała metoda na chronologiczne porządkowanie informacji, z wykorzystaniem dodatkowych narzędzi ICT, jak podcasty, screencasty czy RSS. Korzystając z blogu, możemy otrzymać większą porcję informacji na dany temat. Autorzy blogów zazwyczaj śledzą inne blogi, linkują do nich i nawiązują kontakty z ich autorami, a przez to siatka blogów zaczyna funkcjonować jako większa powiązana całość, czyli tzw. blogosfera. W przypadku blogów poświęconych specyficznej tematyce wymiana myśli między autorami może sprzyjać rozwojowi danej dziedziny wiedzy. Popularność blogów doprowadziła do powstania różnych mutacji blogów tradycyjnych, jak: photoblog, wideoblog, moblog (uzupełniany za pomocą urządzeń przenośnych – telefonów komórkowych i palmtopów), audioblog (pełniący rolę podcastingu).

2.10. WebQuests

WebQuests wykorzystują internet jako źródło informacji oraz narzędzie uczące celowego i rozsądnego użytkownika zasobów wirtualnego świata. Jest to model dociekania i poszukiwania wiedzy w oparciu o internet. Uczniowie mają za zadanie samodzielnie wyszukać informacje na konkretny

temat. Ponieważ muszą przeanalizować materiał w określonym zakresie i wyciągnąć wnioski, wykorzystanie Webquestów na lekcji wspomaga myślenie ucznia na poziomie analizy, syntezy i oceny. Pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego i twórczego myślenia, współpracy w zespole. Najczęściej WebQuest jest ćwiczeniem grupowym (uczy więc pracy w zespole), ale może być także realizowany jako zadanie indywidualne. Poprzez opracowywanie ciekawych scenariuszy i przypisywanie członkom zespołów określonych ról pełni funkcję motywującą – pobudza zainteresowanie uczniów danym zagadnieniem. WebQuest może być zaprojektowany dla jednej dyscypliny, ale bywa także projektem interdyscyplinarnym. Czas realizacji zadania zbudowanego na podstawie tej metody waha się od jednej godziny lekcyjnej do około miesiąca w odniesieniu do niektórych ćwiczeń.

2.11. RSS

Jeśli mamy swoje cyklicznie aktualizowane, ulubione serwisy tematyczne, portale, podcasty z danej dziedziny, możemy skorzystać z możliwości informowania o wszelkich interesujących nas nowościach. Wiadomości RSS są dostarczane w formie nagłówków i przypominają pocztę elektroniczną – mają tytuł, skrót i odnośnik, który prowadzi do pełnej informacji na stronie WWW. Do odczytywania wiadomości RSS służą specjalne programy (tzw. czytniki), które są podobne do programów pocztowych. Nie ma konieczności pobierania wszystkich nagłówków – można pobrać tylko te, które są dla nas ciekawe. Korzystanie z technologii RSS pozwala na bieżąco orientować się w wybranej przez nas tematyce. Darmowe czytniki to np. RSSreader, Cafe News, Cliper lub Paseczek.

2.12. Tablice interaktywne

Jak już wspomniano wcześniej, tradycyjne sposoby nie są już tak efektywne i atrakcyjne dla odbiorców –

współczesnej młodzieży oczekującej atrakcyjnych narzędzi pracy. Warto więc sięgnąć po nowe technologie i urządzenia, które radykalnie zmieniają znaczenie pojęcia „zajęcia szkolne”. Tablice reagujące na dotyk i połączone z komputerem to zupełnie nowy wymiar zajęć i najprostszy sposób na zainteresowanie uczniów prowadzoną lekcją i przekształcenie jej w dynamiczne, interaktywne doświadczenie. Takie prezentacje wpływają efektywniej na percepcję ucznia niż zwykły tekst czy nagrania. Tablica stwarza nieograniczone możliwości – ułatwia wykorzystanie wszelkich dostępnych opcji pracy z tekstem pisany i mówiony: istnieje możliwość pisania, przerabiania tekstu na czcionkę komputerową, odsłuchiwanie nagrań, dźwięków, możliwość wykorzystania galerii, interaktywne korzystanie ze stron WWW czy wykorzystywanie specjalnego oprogramowania, np. cyfrowego podręcznika. Odejście od tradycyjnego sposobu nauczania na rzecz interaktywnej edukacji znacznie zwiększa efektywność, pobudza aktywność grupy i zmniejsza dystans między lektorem a uczestnikami zajęć, i to bez względu na wiek. Atrakcyjna grafika zapewnia dynamiczne środowisko. Przebieg lekcji zapisany na tablicy interaktywnej można ponadto zarchiwizować, wrócić do niego w każdej chwili, a także rozesłać uczniom mailem.

3. Efektywność nauczania

Na przestrzeni lat zmienia się metodyka nauczania i narzędzia wspomagające nauczanie, zwłaszcza nauczanie języków. Język to konstrukcja wielu aspektów gramatycznych, leksykalnych i fonetycznych, dzięki którym jesteśmy w stanie porozumiewać się i komunikować z innymi. Dawniej do nauki słówek i wyrażen używało się wyłącznie podręczników. Następnym krokiem były komputery i oprogramowania edukacyjne. Teraz na pomoc ruszają portale internetowe. Nauka języka obcego za pomocą serwisu internetowego przynosi liczne korzyści. Umożliwia uczenie się w dowolnym miejscu i czasie – można powtarzać nowy materiał w domu, szkole, kawiarence internetowej i w każdym miejscu zaopa-

trzonym w dostęp do internetu. Komputer i Internet spełniają rolę nowoczesnej biblioteki z dodatkowymi materiałami dydaktycznymi, słownikowymi i szybkim dostępem do każdego źródła. Wykorzystywane są też do nauczania pośredniego, czyli nauczania na odległość. Przez Internet można także z łatwością nawiązać kontakty z native speakerami lub osobami mówiącymi docelowym obcym językiem. Każdy lektor językowy lub nauczyciel języka obcego powinien płynnie i z łatwością poruszać się w sferze edukacji internetowej i oferowanych przez nią możliwości.

Efektywność nauczania języka obcego związana jest przede wszystkim z aktywnością ucznia lub studenta, a aktywność tę pobudzić można między innymi poprzez użycie ICT w procesie nauczania. Podstawowym zabiegiem, jaki powinien wykonać nauczyciel, jest uświadomienie uczniom celu ich działań wraz z uzasadnieniem potrzeby jego osiągnięcia. Aktywność i motywację należy również stymulować poprzez łączenie nauki języka obcego z bezpośrednimi zainteresowaniami ucznia i jego codziennym życiem. W dzisiejszym świecie technologia informacyjna i komunikacyjna jest nieoderwalną częścią funkcjonowania każdej jednostki. Dlatego też zajęcia językowe powinny zawierać jak najwięcej aspektów nowoczesnego świata, a efekty nauczania będą znacznie większe, gdy:

- uczeń postrzega cel jako bliski i wyraźny;
- uczeń ma odczucie, że nauczyciel uwzględni jego potrzeby i zainteresowania;
- uczeń ma poczucie bezpieczeństwa;
- działaniom każdego ucznia towarzyszą odczucia i emocje;
- uczeń bierze udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji;
- uczeń odczuwa satysfakcję;
- uczeń ma poczucie własnej wartości;
- uczeń dostrzega wkład pracy nauczyciela w organizację procesu nauczania;

- uczeń ma możliwość zrealizowania własnych pomysłów.

Ważne jest zdanie sobie sprawy z faktu, że aktywność ucznia nie tylko mogą wzbudzać ciekawie skonstruowane zadania, lecz także zadania zbudowane za pomocą konkretnych narzędzi technologicznych. Aktywacja i efektywność nauczania jest osiągana poprzez bezpośrednie użycie najnowszych rozwiązań technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Chodzi o to, by potrzebną wiedzę i umiejętności uczniowie nabywali w sposób trwały, skuteczny i przyjemny. Osoba prowadząca kurs językowy powinna mieć świadomość, że istotnym elementem procesu uczenia się jest pamięć, a powiększanie zasobów pamięci ma związek z zastosowaną przez nią metodą. Metody powinny się łączyć bezpośrednio z użyciem na zajęciach internetu, programów komputerowych i nauczania e-learningowego. Należy zatem dążyć do aktywizowania uczniów poprzez włączenie w proces uczenia i zapamiętywania jak największej ilości zmysłów. Aktywizując uczniów metodami wspomaganymi aspektami technologicznymi, wprowadzamy możliwość wykorzystania kilku zmysłów jednocześnie. Zamiast podawać gotowe informacje, nauczyciel powinien zachęcać uczniów do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, stwarzać warunki do bycia odkrywcą i eksperymentatorem. Wiele ćwiczeń opartych na Internecie zapewnia uczniowi poczucie uczestniczenia w tak zwanej virtual reality – sztucznie stworzonej rzeczywistości lekcyjnej.

Aby osiągnąć dobre efekty nauczania i wysokie zaangażowanie ucznia, należy:

- unikać stosowania metod podających, służących przekazywaniu gotowych wiadomości (aktywne ćwiczenia internetowe, pobudzające do szukania informacji);
- stosować metody i techniki aktywizujące, sprzyjające samodzielności myślenia i działania (aktywne ćwiczenia internetowe pobudzające do kreatywności);
- tak organizować pracę, aby uczniowie mieli okazję zaspokajać swoje potrzeby kontaktów społecznych (prace projektowe, technologia komunikacyjna);

- uatrakcyjnić zajęcia poprzez nowości (tablice interaktywne, gry multimedialne);
- wykorzystywać na zajęciach odpowiednio dobrane środki dydaktyczne (metody wspomagane środkami audiowizualnymi);
- tworzyć sytuacje, w których uczniowie stają się odkrywcami (WebQuests);
- zadbać o wyposażenie sali i zgromadzenie warsztatu dla ucznia (pracownie komputerowe).

Uczenie się języka obcego jest efektywne, jeśli angażuje się nie tylko umysł, ale i uczucia, daje się uczniom możliwość bycia częściej twórczym niż odtwórczym. Narzędzia ICT spełniają wszystkie kryteria aktywności ucznia rozpatrywanej na tym poziomie. Język angielski jako język obcy jest sposobem codziennego porozumiewania się większości ludzi na świecie. Zyskał miano języka międzynarodowego – ludzie na całym świecie korzystają z niego w różnych dziedzinach życia. Uczą się go osoby uprawiające różnorodne zawody i prowadzące różny tryb życia. Angielski jest wykorzystywany nie tylko w życiu zawodowym, ale i prywatnym. Dzięki telewizji satelitarnej czy międzynarodowej sieci internetowej możemy zawierać coraz więcej znajomości z ludźmi na całym świecie. Jednakże nauka języków obcych, a w tym języka angielskiego, nie każdemu przychodzi łatwo i wielu studentów boryka się z trudnościami. Coraz częściej więc wykorzystuje się wszelkie dostępne środki – w tym technologię informacyjną i komunikacyjną – by wyeliminować lub ograniczyć pojawiające się problemy. Powstała specjalna dziedzina komputerowego wspomaganie nauki języków obcych znana jako CALL (z ang. Computer Assisted Language Learning). CALL dzięki użyciu najnowszych możliwości technologicznych pozwala na ulepszenie i przyspieszenie procesu nauczania i uczenia się. Szybka ewolucja komputerów i dostępność techniki sprawiły, że zaczęto interesować się nią jako narzędziem w pracy dydaktycznej. CALL i wszystkie jej aspekty poboczne pomagają w gromadzeniu i przetwarzaniu informacji przydatnych dla nauczyciela i osoby uczącej się. Zajęcia z wykorzystaniem komputerów różnią się od

dotychczasowych metod nauczania. Komputery oprócz wspomaganie przebiegu zajęć mogą oceniać wypowiedzi uczniów, ujawniać ich błędy i podawać prawidłową odpowiedź. Komputer decyduje nie tylko o przebiegu zajęć, ale również o możliwościach rozwiązywania trudności i zestawie następnych pytań. Komputery wyposażone w odpowiednie oprogramowanie mogą znaleźć zastosowanie na wszystkich etapach pracy dydaktyczno-wychowawczej i w procesie nauczania i uczenia się. Stają się wówczas narzędziem niezastąpionym w procesie dydaktycznym, odgrywając bardzo ważną rolę, porównywalną z rolą prowadzącego. Zalety edukacyjne oprogramowania edukacyjnego, internetu i środków multimedialnych wywołują u wielu wysoki stopień zainteresowania. Jednak aby technologia informacyjna i komunikacyjna była środkiem dydaktycznym, muszą być spełnione pewne warunki. Komputer nie powinien być traktowany jako całkowity i jedyny środek dydaktyczny. Używany jako narzędzie, staje się użyteczny – oczywiście wtedy, kiedy jest umiejętnie wykorzystywany.

Ogromną zaletą i zyskiem, jaki płynie ze stosowania nowoczesnej technologii, jest szybki dostęp do wszelkich źródeł wiedzy. Korzystając z ICT, możemy mieć dostęp do słownika, kasety magnetofonowej z nagraniem lub filmem wideo, dodatkowego słownictwa, środków multimedialnych itp. W celu ustalenia wyników analizy nastawienia uczniów i studentów do narzędzi ICT przeprowadzono wiele badań i ankiet. Większość uczniów lub uczestników kursów językowych jest zdania, że zadania i ćwiczenia wykonywane na zajęciach z użyciem ICT są łatwiejsze lub przeciętnie trudne. Prowadzone sposobem naturalnym, wydają się trudne lub bardzo trudne. Wielu studentów języka obcego twierdzi, że dzięki narzędziom ICT zajęcia stają się bardzo ciekawe i interesujące. Tylko niewielka ilość badanych stwierdza, że zajęcia takie mogą być przeciętne (badania przeprowadzone w wybranej grupie studentów języka angielskiego ze Szkoły Językowej Hello). Jednakże większość zajęć języka obcego w szkołach państwowych i prywatnych odbywa się tradycyjnie. Najczęściej używanymi pomocami są książki i tablice, natomiast praca z internetem jest praktykowana bardzo rzadko. Przeprowadzone badania

pokazują, że narzędzia technologiczne nie są popularne wśród osób prowadzących zajęcia językowe. Większość studentów stwierdza, że ich nauczyciele używają na zajęciach internetu rzadziej niż raz w miesiącu. Nagrania wideo lub programy komputerowe używane są raz lub dwa razy w miesiącu. Częstymi narzędziami wspomagającymi są natomiast kserokopie, prasa i literatura oraz poczta elektroniczna. Można więc wywnioskować, że wprowadzenie ICT na zajęcia języka obcego wymaga jeszcze dużo czasu oraz znacznych środków szkoleniowych i pomocniczych (badania przeprowadzono w wybranej grupie studentów języka angielskiego ze Szkoły Językowej Hello). Wielu nauczycieli i lektorów, prowadząc zajęcia z języka obcego, wykonywało zarazem badania informacyjne w celu ustalenia opinii uczniów na temat wprowadzania ICT do procesu dydaktycznego. Wykazały one, że uczniowie i osoby uczące się języka obcego zauważają pozytywne aspekty wspomaganie nauczania narzędziami ICT. Jako zalety zajęć wspomaganymi technologią informacyjną i komunikacyjną uczniowie podawali następujące:

- zajęcia ciekawe i bardziej motywujące do nauki;
- zajęcia nie wymagają wiele pisania;
- wiele ćwiczeń utrwalających;
- wyższa efektywność w zapamiętywaniu większości materiału, w tym słownictwa;
- używanie adresów stron WWW z testami i ćwiczeniami z języka angielskiego;
- możliwość natychmiastowego sprawdzenia prawidłowych odpowiedzi.

Narzędzia ICT i oprogramowanie komputerowe używane podczas prowadzenia zajęć języka obcego pobudzają więc zainteresowanie uczniów i motywują ich do pracy. Z kolei wysoka motywacja i chęć poznawania języka są kluczem do osiągnięcia dobrej efektywności zarówno procesu uczenia się, jak i nauczania.

4. Dobre praktyki

4.1. Portale edukacyjne

Wdobie doskonalącego się systemu edukacji i zaawansowanej technologii szczególnym przejawem rozwijania się i dostosowania stron internetowych do celów nauczania są portale edukacyjne. Zawierają one lekcje on-line, testy sprawdzające wiedzę oraz stwarzają możliwość zadania pytań ekspertom z dziedziny różnych języków. Nauczaniu języka angielskiego poświęconych jest wiele stron. Z punktu widzenia potrzeb nauczycieli interesująca jest strona <http://www.interklasa.pl/>, na której znaleźć mogą cenne materiały dotyczące kultury i zwyczajów w krajach anglojęzycznych. Portal zawiera także porady metodyczne i informacje o kursach angielskiego w Polsce i za granicą, stale aktualizowany katalog polskich zasobów edukacyjnych w sieci, strony WWW wszystkich szkół biorących udział w programie Interkl@sa, skrzynki pocztowe uczniów i nauczycieli. Portale edukacyjne tworzy się nie tylko na potrzeby nauczycieli, ale także uczniów oraz ludzi interesujących się językiem obcym. Tego rodzaju dostęp do materiałów dydaktycznych i językowych staje się bogatym źródłem wszelakich zasobów gramatycznych, słownikowych i leksykalnych dla wszystkich zainteresowanych i na każdym poziomie zaawansowania językowego. Portale edukacyjne są miejscem nieustannej wymiany informacji pomiędzy nauczycielami, studentami i innymi uczestnikami procesów przebiegających na portalu. Przykładem portalu informacyjnego może być <http://www.edu.com.pl/>, ale przede wszystkim jest nim Internetowe Centrum Informacji Edukacyjnej, które zawiera aktualności edukacyjne, internetową bazę szkół, giełdę podręczników i książek, ogłoszenia nt. korepetycji.

4.2. Filmy i programy telewizyjne

Nauka łącząca przyswajanie materiału leksykalnego z elementami codziennych czynności przynosi najlepsze efekty. Dlatego też często stosowaną metodą nauczania jest oglądanie filmów

obcojęzycznych lub obcojęzycznych programów telewizyjnych. Metoda ta przeznaczona jest głównie dla zaawansowanych uczniów i wiąże się ze słownictwem nieformalnym występującym w filmach. Nie znaczy to jednak, że nie mogą jej stosować początkujący. Wszystko zależy od odpowiedniego wyboru materiału. Na stronie <http://www.angielski.nauczaj.com/filmy.php> znaleźć można przykłady filmów oraz rozpisane już słownictwo i struktury. W nauce słownictwa ważną rolę pełni skojarzenia. Dlatego też najlepszym skojarzeniem będzie film lub konkretna scena. Oglądając film bądź jego zwiastun, dobrze jest zrobić listę wszystkich słów, które są nowym materiałem leksykalnym. Dobrze jest również przed rozpoczęciem wypisywania założyć, jakiego słownictwa będziemy szukać. Do oglądania filmu słowami kluczami mogą być np. nazwy urządzeń technicznych, także gatunki roślin lub zwierząt – do filmu przyrodniczego. Ustalenie, jakich słów szukamy, pozwala na jednoczesne ćwiczenie słuchu pod kątem słuchania ze zrozumieniem. Tematyka materiału, jak i jego długość nie mają tutaj znaczenia i zależą wyłącznie od ucznia. Oczywiście jest jednak, że musi to być coś, co w jakiś sposób go interesuje. Taki rodzaj ćwiczenia umiejętności słuchania umożliwiają nam strony internetowe przeznaczone do oglądania filmów lub programów telewizyjnych w języku obcym.

4.3. Ćwiczenia internetowe – WebQuests

W celu wzbudzenia w studentach większego zainteresowania i utrzymania motywacji do nauki języka obcego wiele wydawnictw zdecydowało się na prowadzenie specjalnych wspomagających stron internetowych. Wydawnictwo Pearson Longman wprowadziło dodatkowe ćwiczenia w postaci luk informacyjnych lub polegających na wyszukiwaniu rozwiązań na postawione problemy. Studenci mają dostęp do dodatkowych ćwiczeń związanych z poszczególnymi modułami. Ćwiczenia internetowe typu WebQuest stworzone do podręcznika *New Cutting Edge* Pearson Longman to tylko przykład. Ćwiczenia zawarte na

stronie internetowej odpowiadają każdemu modułowi, więc nie tylko lektor, lecz również uczestnicy kursu lub studenci mają możliwość korzystania z nich przez cały okres realizowania danego poziomu. Wydawnictwo oferuje również dodatkowe karty pracy służące pomocą nauczycielowi i uczniom.

4.4. Oprogramowanie do nauki języków obcych – tablice interaktywne

Wielu wydawców oferuje atrakcyjne kursy w wersji CD-ROM. Są one bardzo proste w obsłudze, i użytkownicy mogą posługiwać się nimi z łatwością. Nie tracą czasu, a dzięki temu skupiają się na interesującym ich materiale. Jednym z najlepszych jest oprogramowanie do podręcznika *New Cutting Edge* stworzone przez Pearson Longman.

Wielką zaletą materiałów multimedialnych jest integracja umiejętności. Materiały audio i ćwiczenia z tekstem są zintegrowane – uruchamiają się po jednym kliknięciu myszki. W związku z tym takie problemy, na które może natknąć się nauczyciel w klasie, jak zacięcie się kasety, znalezienie odpowiedniej części ćwiczenia na kasecie audio bądź wideo, są wyeliminowane. Kliknięcie w ikonę Opcje powoduje, że użytkownik może przeczytać tekst, obejrzeć wideo w pojawiającym się osobnym okienku w rogu ekranu, wysłuchać dialogu – a wszystko to dzieje się podczas odpowiadania na pytanie. W każdej chwili uczący się może sprawdzić poprawność swoich odpowiedzi, klikając w odpowiednią ikonę. Producenci oprogramowania do nauki języków obcych zwracają szczególną uwagę na ćwiczenie wymowy.

4.5. Platformy e-learningowe

Platformy e-learningowe to internetowy zamiennik szkoły (rozumianej jako instytucja i budynek), lecz również komponent kursów prowadzonych w klasie. Platformy e-learningowe są

systemami wspomagającymi prowadzenie procesu edukacji za pomocą internetu. Na całym świecie istnieje prawie dwieście tego rodzaju narzędzi wspomagających proces nauczania zdalnego. Znajomość tych systemów czy metod nauczania za ich pomocą jest jednak niezbyt duża. Niewiele szkół publicznych i prywatnych decyduje się na założenie i prowadzenie platform e-learningowych, gdyż wymaga to dużych nakładów finansowych. Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie zdecydowały się na kursy e-learningowe lub mieszane dla studentów swoich uczelni. Kursy te polegają na całodobowym dostępie do materiałów szkoleniowych oraz sprawdzaniu wiedzy studentów poprzez internetowe testy i quizy. Studenci przechodzą kursy i szkolenia drogą internetową, zaoszczędzając czas, lub uzupełniają wiadomości z zajęć odbywających się w salach wykładowych. Kursy prowadzone są na wszelkich poziomach i specjalizacjach, a wykładowcy zostają przeszkoleni pod kątem tworzenia ćwiczeń i zagadnień e-learningowych.

4.6. Wirtualne organizacje szkoleniowe

Macmillan English Campus to wirtualny kompleksowy system nauczania, stworzony przez firmę wydawniczą Macmillan. System ten zapewnia wzrost efektywności nauczania tradycyjnego oraz natychmiastową informację zwrotną dla nauczyciela i ucznia o dokonanych postępach. Dodatkową korzyścią, jaką oferuje, jest ciągle wzbogacanie wiedzy stosownie do rozwoju żywego języka angielskiego. Uczestnicy campusu przyswajają język obcy w wirtualnym otoczeniu innych studentów i osób prowadzących zajęcia. Prowadzący i uczestnicy mają ze sobą ciągły kontakt i wymieniają się informacjami na forum. Studenci korzystają też z możliwości komunikacji pomiędzy sobą – dzielą się spostrzeżeniami i wyjaśniają wątpliwości, posługując się stroną: <http://www.macmillanenglishcampus.com/>.

5. Podsumowanie

Edukacja interaktywna z zastosowaniem ICT jest nowoczesną i efektywną formą edukacji. Maksymalnie zwiększa zaangażowanie i aktywność ucznia oraz daje mu możliwość wyboru własnych dróg poznania i rozwoju, dostosowanych do jego możliwości. Angażując wszystkie zmysły ucznia, tworzy sposób uczenia się podobny do procesu badawczego, co poprawia skuteczność nauczania. Korzystanie z elektronicznych zasobów informacyjnych wymaga umiejętności posługiwania się nowoczesnymi narzędziami informatycznymi, technikami informacyjnymi oraz multimedialnymi. Badania eksperymentalne nad efektywnością wykorzystania technologii informacyjnych w procesie kształcenia na lekcjach szkolnych wykazały, że użycie tychże technologii sprzyja wysokiej skuteczności w przekazywaniu treści dydak-

tycznych, m.in. przez połączenie edukacji i rozrywki w jednym działaniu, co daje możliwość jednoczesnej aktywizacji kilku kanałów percepcyjnych. Proces nauczania odbywa się z uwzględnieniem indywidualnego tempa i dużego stopnia samodzielności uczącego się i staje się rzeczywistą nauką języka obcego w sposób aktywny i kreatywny, zwiększając motywację ucznia, rozwijając jego umiejętności kognitywne. Niewykorzystywanie nowych technologii, chociażby w postaci ICT, może oznaczać wielką stratę dla uczniów.

Bibliografia

Bigaj J., (2005), *Wykorzystanie Internetu i multimediów w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 3/2005, s. 86–89.

Gajek E., (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kurek M., (2004), *WebQuests – projekty internetowe na lekcjach języka angielskiego*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, 2/2004, s. 72–76.

Neuman I., (2001), *Internet w nauczaniu języka niemieckiego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 4/2001, s. 43–44.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458).

Tomczyk-Jadach M., (2001), *Wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej w pracy nauczyciela języka rosyjskiego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 4/2001, s. 38–40.

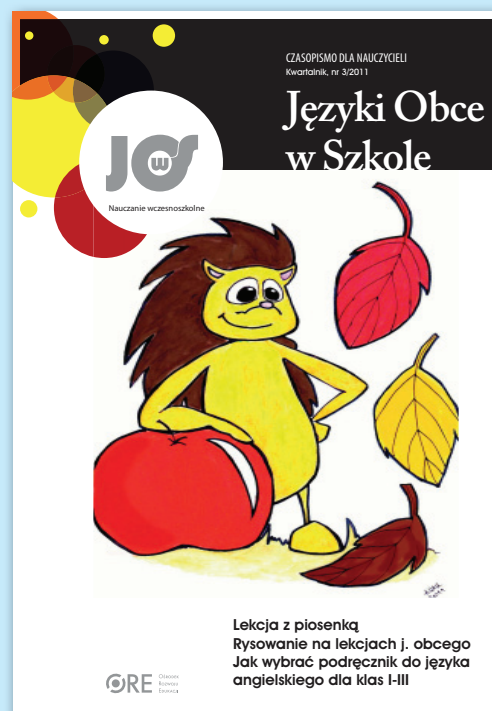
Zapraszamy do lektury 3. numeru

Języków Obcych w Szkole *Nauczanie wczesnoszkolne*

(wydanie internetowe)

- Lekcja z piosenką
- Jaki podręcznik w nauczaniu wczesnoszkolnym
- Rysowanie na lekcjach języka obcego
- Inteligencje wielorakie – materiały praktyczne (cz. 3)

www.jows.ore.edu.pl



Uczymy rozumienia ze słuchu w MP3!

Marzena Pieńkowska¹

Młodzież szkolna wciąż paraduje ze słuchawkami w uszach. Nasi uczniowie słuchają muzyki, kabaretowych skeczy ściągniętych z YouTube, podcastów z powieściami w odcinkach, nawet skryptów kultowych filmów. A jednocześnie wyniki egzaminów zewnętrznych z języków obcych wykazują, że odbiór słuchowy wciąż jest umiejętnością sprawiającą uczniom najwięcej trudności. Czy to nie paradoks?

TRUDNOŚĆ KOMPETENCJI ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

Bezspornie, słuchanie jest sprawnością o dużym stopniu trudności. Składają się na to czynniki techniczne: ograniczenie w czasie sekwencji do odsłuchu, brak możliwości powrotu do jednostek sprawiających problem czy ich dłuższej analizy, zróżnicowanie jakości głosu i rytmu wypowiedzi, obecność odgłosów tła, które pomagają określić miejsce sytuacji, ale w których wypowiedzi „grzęzną” i stają się trudniejsze do interpretacji. Do tego należy dodać czynniki wynikające ze złożoności procedury odbioru słuchowego obejmującej następujące etapy: odróżnienie sygnałów językowych od innych dźwięków, segmentacja i identyfikacja jednostek językowych (fonemów, monemów), interpretacja prozodyki zdania, przyporządkowanie słowom ich potencjalnych znaczeń, rozpoznanie prawidłowości związanych z budową zdania i właściwa interpretacja wypowiedzi w zależności od parametrów sytuacji pozajęzykowej.

Jednak postęp techniczny i duża dostępność materiałów do odsłuchu bez wątpienia pozwalają uczniom na wyrabianie części strategii rozumienia ze słuchu – tych uniwersalnych, niezależnych od języka nagrania, odpowiadających za radzenie sobie z technicznymi czynnikami odbioru słuchowego. Na tę uniwersalną podbudowę dla umiejętności słuchania wystar-

czy nałożyć strategie odpowiadające wymienionym powyżej czynnikom proceduralnym. Aby tego dokonać, należy umożliwiać uczniom regularny i częsty kontakt z dokumentami mówionymi przy różnicowaniu warunków odbioru, jakości głosów i rytmu wypowiedzi oraz proponować ćwiczenia dotyczące treści nagrania uaktywniające strategie rozumienia globalnego: stawianie hipotez w oparciu o parametry sytuacji, weryfikowanie hipotez itp. i rozumienia szczegółowego: dyskryminowanie dźwięków danego języka, określanie funkcji elementów prozodycznych, wybór jednostek językowych spośród homofonów itp.

Niezwykle ważne jest, aby nie zaniedbać rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, gdyż poza faktem, że jest ona kluczowa w dzisiejszym świecie powszechności międzynarodowej komunikacji głosowej (telefon, komunikatory głosowe, wideokonferencje), na etapie średniozaawansowej znajomości języka obcego sprawność ta warunkuje rozwój innych umiejętności, z którymi jest spleciona w materiałach dydaktycznych stworzonych w duchu metody komunikacyjnej.

PROGRAMY DO TWORZENIA I OBRÓBK DŹWIĘKU

Podręczniki do nauki języków z reguły nie dostarczają odpowiedniej ilości materiałów do odsłuchu, gdyż są to mate-

riały drogie do przygotowania (wynagrodzenie lektorów – rodzimych użytkowników języka, koszty obróbki nagrań). Jednak nauczyciel niebojący się technologii komputerowych i mający do dyspozycji garść pomysłów, które dopasuje do potrzeb i preferencji uczniów, może przy stosunkowo niewielkim nakładzie pracy – wystarczy opanować obsługę tylko jednego programu – stworzyć własne zestawy dydaktyczne złożone z nagrań w języku obcym i ćwiczeń sprawdzających rozumienie wysłuchanych treści.

Optymalnym rozwiązaniem jest proponowanie stworzonych materiałów w e-learningu, np. na darmowej platformie Moodle jako pracy pozalekcyjnej. Umożliwia to uczniom pobieranie materiałów do odsłuchu na nośniki, z którymi praca najlepiej im odpowiada (czytniki MP3, iPody, multimedialne telefony, komputery), mogą samodzielnie określać, kiedy i gdzie pracują nad wyznaczonym zadaniem, a przede wszystkim regulować zgodnie ze swoimi potrzebami liczbę odsłuchów, co jest niewykonalne podczas zadań z nagraniami realizowanymi z całą klasą.

Strona techniczna tego przedsięwzięcia wymaga umiejętności obsługi programu AudaCity. Jest to program na wolnej licencji GNU, tym samym darmowy i do pobrania z Internetu, łączący funkcje odtwarzacza dźwięków i narzędzia do ich obróbki.

Poniżej materiał dydaktyczny wspomagający używanie programu przy wykonywaniu jego podstawowych funkcji:

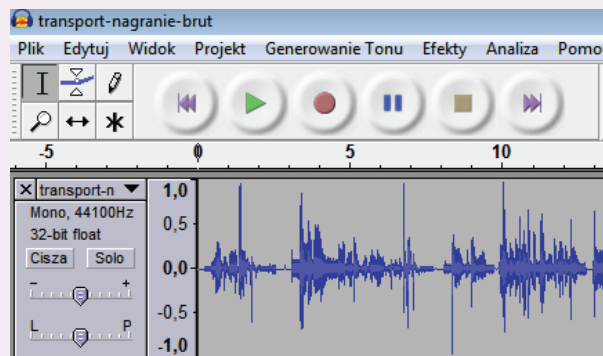
1 Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. języków obcych RODN „WOM” w Częstochowie oraz nauczycielem języka francuskiego CJE-NKJO w Częstochowie.

Podczas pracy z tym programem można posługiwać się nagraniami własnego głosu stworzonymi bezpośrednio w AudaCity lub plikami wygenerowanymi za pomocą jednego z dostępnych w Internecie syntezatorów tekstu, czyli programów „czytających” wprowadzony tekst. Osobiście polecam darmową wersję demo programu Vocalizer for Network (<http://www.nuance.com/vocalizer5/flash/index.html>). Posiada on obszerną bazę dostępnych języków, a dodatkowo, dla najpopularniejszych języków proponuje warianty regionalne, np. dla angielskiego odmianę brytyjską, amerykańską, australijską, dla francuskiego – odmianę francuską i kanadyjską oraz możliwość wyboru płci lektora. Jednak ponieważ jest to wersja demo, ilość tekstu, który możemy jednorazowo wpisać, jest ograniczona do 140 znaków. Jednak przy jego wielokrotnym użyciu pozwala to stworzyć kompleksowy materiał do odsłuchu (monolog lub dialog), przez nagrywanie za pomocą AudaCity odtwarzanych w streamingu fragmentów wokalnych i złożenie ich w jedną całość.

PRZYKŁAD STWORZONYCH MATERIAŁÓW DO ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

Jako przykład materiałów do odsłuchu stworzonych za pomocą AudaCity przedstawię zadania opracowane przeze mnie na potrzeby zajęć z języka francuskiego dla słuchaczy pierwszego roku specjalności język francuski w NKJO. Grupa ta zaczynała naukę od podstawowego poziomu znajomości języka, co powoduje, że prezentowane materiały można z powodzeniem traktować jako wzór dla materiałów do wykorzystania w II i III klasie szkoły ponadgimnazjalnej.

Na pierwszym etapie pracy zaproponowałam słuchaczom nagrania fragmentów i adaptacji rozdziałów lubianej przez młodzież (i dorosłych) powieści *Le petit Nicolas et les copains* René Gosciniego. Kilkakrotne spotkanie z tym samym źródłem tekstowym ułatwiało stawianie hipotez (znana konwencja tekstu, znane postaci i tematyka). Nagraniom towarzyszyły



Główny pasek narzędzi i wykresu audio w programie AudaCity.

Obraz wykresu dźwięku umożliwia precyzyjne ingerowanie w ścieżkę nagrania podczas wycinania i wklejania fragmentów, wprowadzania pauz i stosowania efektów, np. zmiany tempa nagrania czy stosowania narzędzia Odszumiacz.



Widok wykresów 2 miksowanych ścieżek audio.

Pozwala także na proste manipulacje związane z nakładaniem dźwięków, np. głosu osoby mówiącej w danym języku i odgłosów tła nadających przedstawianej na nagraniu sytuacji pozory autentyczności.

	RODZAJ CZYNNOŚCI	SPOSÓB WYKONANIA CZYNNOŚCI / NAZWA NARZĘDZIA / IKONA NARZĘDZIA
1	Edycja nagrania w programie AudaCity	Przecignięcie myszką pliku nagrania do okna edycji AudaCity lub z zakładki Plik polecenie Otwórz
2	Odtwarzanie pliku	Przyciski paska odtwarzania
3	Powiększanie wykresu pliku / Pomniejszanie wykresu pliku	Kliknięcie ikony lupy na pasku programu lub zakładka Widok – Powiększ / Pomniejsz
4	Zapisywanie w formacie .mp3	Z zakładki Plik – Eksportuj jako MP3 (za pierwszym razem należy wskazać uprzednio pobrany kodek lane3.27-final)
UWAGA! Modyfikacji nagrania, czyli poniższych manipulacji, można dokonywać jedynie na zatrzymanym nagraniu, na pauzie – polecenia są niedostępne.		
5	Wycinanie fragmentu nagrania	Zaznaczenie fragmentu myszką na wykresie i kliknięcie ikony Wytnij
6	Wstawianie ciszy między wypowiedziami	Zaznaczenie kursorem miejsca i Generowanie tonu – Silence (np. 0,4 sek)
7	Kopiowanie fragmentu i wklejanie go w dowolnym miejscu	Zaznaczenie fragmentu, kliknięcie ikony Kopiuj , zaznaczenie kursorem miejsca wklejenia i kliknięcie ikony Wklej
8	Spowolnienie nagrania	Zaznaczenie fragmentu (lub całości) i z zakładki Efekty – Zmień tempo (np. – 10 %)
9	Zwiększanie głośności nagrania	Zaznaczenie fragmentu i wybranie z zakładki Efekty – Wzmocnij
10	Usunięcie szumu	Zaznaczenie fragmentu zawierającego jedynie szum i z zakładki Efekty – Odszumiacz – Pobierz próbkę szumu , następnie zaznaczenie całości nagrania i z zakładki Efekty – Odszumiacz – Usuń szum

zestawy 9–10 pytań dotyczących rozumienia globalnego (czasu i miejsca akcji, postaci i ogólnego sensu ich wypowiedzi, intencji rozmówców i elementów wprowadzających efekt humorystyczny) oraz rozumienia szczegółowego (kolejności zdarzeń, identyfikacji osób i wymienionych przedmiotów, elementów użytych wyrażeń językowych).

W dalszej części semestru zestawy ćwiczeniowe składały się z nagrań fragmentów i adaptacji współczesnych powieści: *Cosmétique de l'ennemi* Amélie Nothomb, *Les contes du chat perché* Marcela Aymé, *La fée Carabine* Daniela Pennaca, *Opium* Maxence'a Ferminé'a itp. Każdemu z nagrań towarzyszyły zadania testowe: 9 pytań z zakresu rozumienia globalnego

i szczegółowego oraz – na początku karty pracy – 6 zadań dotyczących wyszukiwania w internecie informacji przygotowujących do odsłuchu poprzez gromadzenie w zasobach internetowych informacji o autorze danego fragmentu literackiego i o samym tekście: data powstania, gatunek itp. (patrz przykład poniżej).

W praktyce realizacja zadań odbywała się następująco: materiały do odsłuchu i karty pracy pobieranie były przez słuchaczy z portalu biblioteki placówki, następnie miała miejsce indywidualna praca słuchaczy przy gromadzeniu informacji w internecie (dla materiałów z drugiej części programu), odsłuchu nagrań i wypełnianiu kart pracy, które były przesyłane nauczycielowi drogą mailową.

W ostatniej fazie poprawione karty pracy były odsyłane słuchaczom wraz z ewentualnymi wskazówkami nauczyciela i transkrypcją nagrania.

Ewaluacja przedsięwzięcia została dokonana po semestrze regularnego proponowania słuchaczom dodatkowych nagrań do pracy pozalekcyjnej. Analiza kart pracy i wyniki badania ankietowego doprowadziły do wniosków, że proponowane treści efektywnie przyczyniają się do rozwoju kompetencji odbioru słuchowego. Słuchacze doceniali w ankiecie ewaluacyjnej dostępność i popularny format nagrania, dzięki któremu mogli odtwarzać nagranie w urządzeniach przenośnych. Byli także zadowoleni z faktu, że w pierwszej części teksty nagrania pochodziły z tego samego źródła, co ułatwiało im stawianie hipotez, oraz że w drugiej części, przy zmieniającym się stale źródle tekstu, ćwiczenia wprowadzające wymagały od nich zapoznania się z podstawowymi informacjami na temat źródła tekstu nagrania. Deklarowane postępy przy pracy z nagraniami wskazywały na coraz mniejszą liczbę odsłuchów, chociaż jedynie dwie osoby doszły na koniec do drugiego poziomu odsłuchów tekstu przy wykonywaniu zadania. Słuchacze dobrze oceniali wybór materiałów autentycznych stanowiących podstawę do zadań, a fakt, że przeszło 70% osób, które rozpoczęły przedsięwzięcie, wytrzymało do końca w wypełnianiu tego relatywnie czasochłonnego a nieobowiązkowego zadania, świadczy o motywującym charakterze stworzonych materiałów dydaktycznych.

PODSUMOWANIE

Stosunkowo proste w obsłudze narzędzie komputerowe, jakim jest Audacity, pozwalające tworzyć i adaptować do potrzeb uczniów materiały do odsłuchu, może przyczynić się do rozwoju ich kompetencji rozumienia ze słuchu, a także udowodnić im, że są w stanie korzystać z nagrań tekstów literackich i zachęcić ich do sięgania po audiobooki w języku obcym dostępne w internecie. Tym samym zapoczątkowany przez nauczyciela proces pozapodręcznikowego kontaktu z materiałami do odsłuchu w języku obcym może znaleźć swoją kontynuację w pomysłach zaczerpniętych z internetu.

Fiche de réponse de l'activité Audiobook 1

Auteur:	AMELIE NOTHOMB
Titre du livre:	« COSMETIQUE DE L'ENNEMI »
PARTIE INTERNET	
Cherche sur www.wikipedia.fr les informations suivantes :	
1	La date de naissance de l'auteur:
2	Sa nationalité:
3	Son premier ouvrage publié:
4	Le(s) genre(s) pratiqué(s):
5	La date de publication du livre présenté dans l'audiobook:
6	La suite de la citation célèbre de l'auteur « Le bonheur forcé est ».
PARTIE AUDIOBOOK	
Écoute l'enregistrement et réponds aux questions suivantes:	
7.	Où se passe la scène?
8.	Quel est le problème annoncé?
9.	Qu'est-ce que le personnage principal veut faire pour passer le temps d'attente?
10.	Qui est-ce qui vient lui parler?
11.	Est-ce que la conversation est agréable?
12.	Quels sont les sujets de conversation (minimum 3)?
13.	Quelle est la gaffe de l'inconnu? a) de ne pas aimer les voyages, b) de ne pas vouloir voyager avec les commerçants, c) de ne pas aimer faire les courses durant un voyage, d) de ne pas croire que les cadres font de vrais voyages.
14.	Quel personnage célèbre porte le même nom que l'inconnu?
15.	Qu'est-ce que fait Gérôme pour se débarrasser de l'inconnu? a) fait semblant de ne pas comprendre, b) se déplace, c) s'enferme aux toilettes, d) lui casse la gueule.

Tablica interaktywna – zrób to sam

Łukasz Rumiński¹

Tablice interaktywne są wspaniałym narzędziem wspomagającym lekcje, niestety mają jedną wadę – cenę, dlatego jest ich tak mało w polskich szkołach. Jestem nauczycielem języka angielskiego i pragnę zaprezentować w tym artykule, jak tanim kosztem każda szkoła może sobie taką tablicę sprawić.

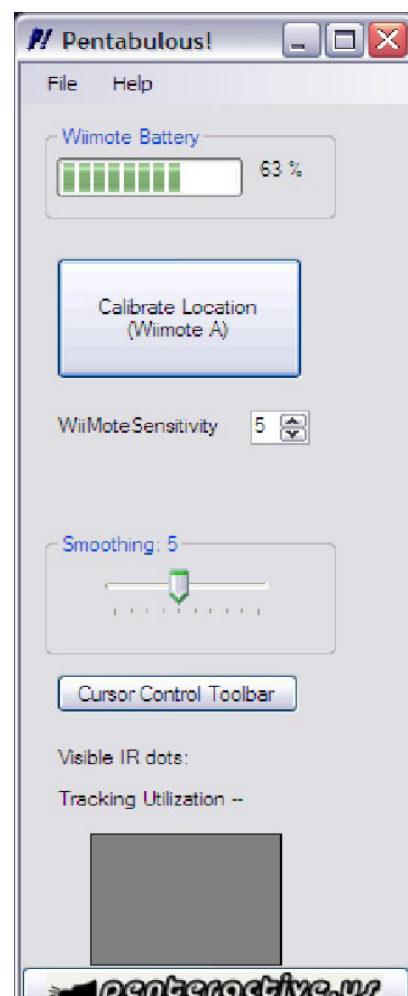
Zacznę od tego, że pomysł ten zrodził się już kilka lat temu w głowie dr. J.C. Lee, który w internecie zamieścił poradnik, jak samemu zrobić taką tablicę. Wystarczy, że zakupimy kontroler do gier Nintendo Wiimote (wiilot), wyposażony w wysoko wydajną kamerę podczerwieni, i pobierzemy oprogramowanie. Dodatkowo potrzebne będzie jeszcze pióro na podczerwień. Oczywiście konieczne do tego są też komputer i projektor. Jeśli chodzi o oprogramowanie, to mamy do wyboru kilka opcji. Polecam aplikację Pentabulous, która jest bezpłatna, oraz Smoothboard, za którą trzeba zapłacić 30 dolarów. Jaka jest różnica? Pentabulous sprawdza się dobrze w zwykłej pracy z podręcznikiem interaktywnym. Smoothboard natomiast oferuje możliwość podłączenia drugiego kontrolera, przez co uzyskujemy lepszy odbiór pióra. Dodatkowo posiada menu z różnymi opcjami podkreśleń, zaznaczeń, zapisywania wyświetlanego obrazu w formacie jpg. Może również spełniać rolę pilota do zmian slajdów w prezentacjach.

Jaką funkcję pełni pióro? Działa ono na zasadzie myszki. Można je po prostu kupić, np. na stronie <http://wiiteachers.com>, albo też samemu takie zrobić. Pióra

są dostępne w różnych cenach, od 10 do 30 dolarów. Te tańsze czerpią prąd z baterii typu LR1130, które nie wytrzymują wielu godzin pracy, w przeciwieństwie do droższych modeli wyposażonych w baterie typu paluszek. Proponuję jednak zrobienie takiego pióra – wystarczy stary marker, dioda podczerwieni (najlepiej Vishay 6400 – koszt 2 zł za sztukę) oraz stycznik. Proszę pamiętać, że ludzkie oko nie widzi światła w zakresie podczerwieni, i aby sprawdzić, czy pióro dobrze działa, można wykorzystać np. aparat telefoniczny z kamerą.

Następnie, gdy mamy już wszystkie części, otwieramy oprogramowanie i łączymy wiilota z komputerem za pomocą bluetootha, trzymając wciśnięte przyciski 1+2 na wiilocie. Zazwyczaj trwa to kilkadziesiąt sekund. Po uzyskaniu połączenia przyciskamy na wiilocie klawisz A, który otwiera nam ekran kalibracyjny.

Zaznaczamy cztery punkty w rogach naszej tablicy interaktywnej i możemy już z niej korzystać. Należy pamiętać o takim umieszczeniu wiilota, aby „widział” cały obraz wyświetlany przez projektor (kąąt widzenia tego urządzenia to 45°). Jako ekran projekcyjny bar-



¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół im. Jana Pawła II w Jamielniku. Otrzymał nominację do tytułu Innowacyjny Nauczyciel Roku 2011 w ramach konkursu organizowanego przez Microsoft, MEN i OEIiZK. Tytuł projektu: „Stół wielodotkowy, czyli angielski inaczej”.

dzo dobrze sprawdza się biała tablica suchościeralna.

Korzystam z takiej tablicy już dwa lata i szczerze powiem, że jestem bardzo zadowolony i nie zamieniłbym jej na żaden egzemplarz wart tysiące złotych. Oczywiście są pewne aspekty, do których trzeba się przyzwyczaić, np. trzymanie pióra w taki sposób, aby wiiłot go „widział”. Na stronie internetowej szkoły (<http://zsjamielnik.edupage.org/>) oraz w serwisie YouTube dostępna jest prezentacja działania tej tablicy w rzeczywistości.

Kolejnym urządzeniem, z którego korzystam na lekcjach, jest **stół wielodotykowy** – interaktywny stolik obsługiwany dotykiem palca lub kilku palców. Jest on połączony dodatkowo z projektorem, który wyświetla obraz na białą tablicę tak, aby wszyscy uczniowie widzieli, co robi osoba przy stole. Fabryczny egzemplarz wart jest kilkadziesiąt tysięcy złotych. Ja natomiast na swój wydałem ok. 1400 zł (materiały), wykorzystałem przy tym sprzęt, który szkoła już posiadała, czyli komputer i projektor. Pomysł i wiedzę, jak zbudować takie urządzenie, również zaczerpnąłem z internetu, a dokładniej

ze strony <http://nuigroup.com/go/lite> – internet to prawdziwa kopalnia wiedzy.

Na lekcji uczniowie mogą korzystać jednocześnie ze stołu i tablicy interaktywnej – obydwa urządzenia podłączone są do jednego komputera.

W moim rozwiązaniu posłużyłem się metodą rozproszonej projekcji tylnej (ang. *Rear Diffused Illumination*).

Chodzi o to, aby światło w zakresie podczerwieni oświetlało ekran projekcyjny od spodu. Ekranem projekcyjnym może być zwykła szyba mleczna (matowa z jednej strony) albo płyta pleksi (również matowa z jednej strony). Może to być też zwykła szyba czy płyta pleksi, ale pod nią musi się znajdować materiał projekcyjny: kalka kreślarska lub papier, np. typu Rosco Grey, na którym pojawi się obraz wyświetlany przez znajdujący się na dole projektor.

Następnie należy zaopatrzyć się w cztery emiterzy podczerwieni oraz kamerę. W tym celu najlepiej sprawdza się przerobiona kamera z konsoli PlayStation 3, w której należy zamontować filtr pasmo-

przepustowy (ang. *band pass filter*). Za filtr może posłużyć klisza fotograficzna czy też stara dyskietka. Osobom z większym budżetem i chcącym uzyskać najlepsze rezultaty polecam zakupy na stronie <http://peauproductions.com/>. Po skompletowaniu wszystkich potrzebnych części pozostaje tylko wykonanie obudowy. W moim rozwiązaniu jest to szafka o wymiarach 50×60×80 cm.

Podsumowując: w szafce zamontowany jest projektor, który wyświetla obraz na płytę pleksi. Od spodu płyta oświetlana jest przez cztery emiterzy podczerwieni. W momencie dotknięcia ekranu palcem światło podczerwone kumuluje się i zostaje wychwycone przez kamerę umieszczoną również od spodu. To cała zasada. Oprogramowanie, którego użyłem, jest oprogramowaniem wolnym, stworzonym przez użytkowników NUI Group (<http://ccv.nuigroup.com/>). Komputer natomiast działa w środowisku Windows 7, wyposażonym w obsługę technologii wielodotykowej. Prezentację urządzenia w połączeniu z tablicą można również znaleźć w serwisie YouTube. Dodam jeszcze, że dzieci są zachwycone takimi metodami pracy i przychodzą na lekcje z ochotą. Jest to najlepiej widoczne podczas pracy z uczniami młodszych klas.



Holiday postcards – lekcja języka angielskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej

Dominika Serowy¹

Tablica interaktywna jest doskonałym narzędziem wspomagającym nauczanie języka obcego. Autorka podaje przykład wykorzystania tablicy interaktywnej do tworzenia wypowiedzi pisemnej na poziomie podstawowym.

Często zastanawiałam się jak przygotować lekcję, której celem byłoby tworzenie krótkiej i dłuższej wypowiedzi pisemnej na poziomie podstawowym tak, aby była ona ciekawa dla uczniów i dzięki której zapamiętaliby to, co chcą im przekazać. Zawsze podczas lekcji wykorzystywałam różne metody aktywizujące, często używałam technologii informacyjnej, ale nie zawsze udawało mi się zachęcić wszystkich do intensywnej pracy. Dodatkowo pojawiał się problem z dostępem do internetu i pracowni komputerowej, bo przecież w pierwszej kolejności powinny tam odbywać się lekcje technologii informacyjnej, a nie języka angielskiego. Dopiero kiedy zaczęłam pracę z tablicą interaktywną, zdałam sobie sprawę, jakie możliwości otwiera ona przed nauczycielem. Jest łatwa w obsłudze, umożliwia używanie internetu i korzystanie z programów multimedialnych w pełniejszy sposób, a przede wszystkim podnosi stopień zainteresowania i motywacji wśród uczniów.

Jak każda nowość, tablica interaktywna budzi wiele wątpliwości, a nawet strach przed jej używaniem wśród nauczycieli o niezbyt zaawansowanych umiejętnościach w zakresie technologii informacyjnej. Dlatego, aby zachęcić innych nauczycieli języków obcych do pracy z tablicą, chcę pokazać jak w łatwy sposób przeprowadzić lekcję przygotowującą uczniów liceum do tworzenia krótkiej wypowiedzi pisemnej – pocztówki.

Temat: Holiday postcards

klasa II liceum ogólnokształcącego, czas: 45 min.

Cele ogólne:

- użycie technologii informacyjnej do tworzenia krótkiej wypowiedzi pisemnej tj. pocztówki,
- utrwalenie słownictwa związanego z zakwaterowaniem, pogodą i sposobami spędzania wolnego czasu,
- wprowadzenie zwrotów adekwatnych do danej formy,
- omówienie różnic w stylach formalnym i potocznym.

Standardy wymagań egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego według informatora maturalnego od 2005 roku:

- I. 1 h,
- II. 2 d, f,
- III. 2 a, b, c, d, e.

Metody pracy: metoda komunikacyjna, praca z komputerem – wysłanie elektronicznej pocztówki z wakacji.

<http://www.avantcard.com.au/BrowseCards.php>

<http://www.exploringaustralia.com.au/post-Enter.php?id=1229&s=stuart>

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

Formy pracy: praca indywidualna, praca w parach.

Środki dydaktyczne:

- projektor multimedialny, komputer, tablica interaktywna, internet (praca domowa: karta pracy s. 124-125, *Matura Companion*, Wydawnictwo Egis),
- slajdy przedstawiające słownictwo związane z zakwaterowaniem, pogodą i sposobem spędzania wolnego czasu.

Przebieg lekcji:

Część wstępna:

1. Rozgrzewka językowa – nauczyciel wprowadza temat lekcji, pyta uczniów czy potrafią rozpoznać ilustrację podając zwroty/słowa w języku angielskim.

Slajdy pełnią funkcję *flashcards*, które stymulują wyobraźnię uczniów.

Podczas wykonywania zadania należy położyć nacisk na to, aby uczniowie odpowiadali pełnym zdaniem na pytania znajdujące się każdorazowo przed zestawem czterech ilustracji. Pytania są następujące:

Where are you staying? (ilustracje przedstawiają: 1. hotel, 2. campsite, 3. guest house, 4. youth hostel)

What is the weather like? (5. warm and sunny, 6. cloudy, 7. foggy, 8. rainy)

What are you doing on your holiday? (9. sunbathing, 10. sailing, 11. rock climbing, 12. canoeing)

¹ Autorka jest nauczycielką w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie.

What did you do yesterday? (13. took photos, 14. went shopping, 15. went sightseeing, 16. visited the museum)

- Po uzyskaniu poprawnej odpowiedzi nauczyciel prosi uczniów, aby w parach opisali swoje wakacje, patrząc na kolejność wyświetlanych slajdów (pokaz slajdów: slajdy 2, 5, 9, 14). Prace odczytują ochotnicy lub wyznaczeni uczniowie.

Uwaga: Slajdy (aplikacja PowerPoint) są podpisane dzięki możliwości podglądu konspektu, więc nauczyciel może w każdej chwili modyfikować pokaz slajdów tak, aby stworzyć różne pocztówki w trakcie lekcji.

Część właściwa:

Podanie celu i tematu lekcji:

- Nauczyciel rozdaje uczniom karty pracy i, jednocześnie korzystając z wizualizera bądź wcześniej przygotowanego skanu, pokazuje przykład 1. z karty pracy na tablicy interaktywnej. Wspólnie z uczniami omawia cechy układu kompozycyjnego pocztówki.
- Po krótkim wstępie, w którym nauczyciel informuje, że Robert wysłał dwie pocztówki z wakacji w Madrycie: jedną do swojego znajomego z RPA, a drugą do cioci, uczniowie omawiają zwroty, które zostały użyte do napisania pocztówki, charakterystyczne dla danej formy. Na podstawie dwóch pocztówek porównują styl formalny i nieformalny, podkreślając typowe zwroty na swoich kartach pracy.

Uwaga: Do tej pory tablica pełni funkcję dużego dotykowego monitora, podłączonego do komputera i projektora multimedialnego, teraz nauczyciel włącza tablicę i, korzystając z opcji paska menu, wybiera odpowiednią ikonkę pozwalającą na wycięcie dwóch pocztówek. Powstaje tzw. zrzut ekranu na tablicę i teraz można w pełni korzystać z jej funkcji.

- Czas na *feedback*. Narzędzia pisania i rysowania posłużą teraz do podkreślania wyrażen charakterystycznych dla stylu formalnego i nieformalnego. Ochotnicy lub wyznaczeni uczniowie podchodzą do tablicy i podkreślają wybrany zwrot na pierwszej i drugiej pocztówce. Dodatkową atrakcją jest zmienianie kolorów pisaków. Ćwiczenie przeprowadzone w ten sposób nie tylko skraca czas wykonywania zadania, lecz także daje uczniom możliwość sprawdzenia swojej pracy, a nauczycielowi pozwala na dokładne omówienie stylów bez konieczności posługiwania się kredą i przepisywania zwrotów na tradycyjnej tablicy.

- Przykład 3. zwraca uwagę uczniów na przekazywanie informacji zgodnych z poleceniem maturalnym. Uczniowie podkreślają zdania i fragmenty pocztówki, w których autor realizuje polecenie. Odpowiedzi odczytują głośno na forum klasy.

- Wracamy do przykładu 1. Uczniowie w parach pracują z kartami pracy, podkreślają kluczowe słowa, które znalazły się w pocztówce, i na ich podstawie piszą polecenie egzaminacyjne w języku polskim. Powyższe dwa ćwiczenia uczą zasad konstruowania krótkich form wypowiedzi, przez zwrócenie uwagi uczniów na konieczność dokładnego przekazywania wszystkich czterech informacji z polecenia. Treść zadania odczytują na forum wybrani uczniowie.

- Pisanie formalnej pocztówki z wakacji. Uczniowie, patrząc na kolejność wyświetlanych slajdów, tworzą wypowiedź pisemną i używają wprowadzonych wcześniej zwrotów formalnych (pokaz slajdów: slajdy 3, 8, 10, 13). Prace odczytują ochotnicy lub wyznaczeni uczniowie. Nauczyciel zwraca uwagę na różnice pomiędzy ich pierwszą pocztówką, napisaną na lekcji po prezentacji w PowerPoincie, a ostatnią napisaną na zakończenie zajęć.

Część końcowa:

- Zadanie pracy domowej.

Uczeń wysłał elektroniczną pocztówkę z wakacji do nauczyciela (sam wybiera stronę internetową). Osoby, które nie mają dostępu do Internetu, przynoszą pocztówki w wersji papierowej.

<http://www.avantcard.com.au/BrowseCards.php>

<http://www.exploringaustralia.com.au/post-Enter.php?id=1229&s=stuart>

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

W czasie wakacji odwiedzasz pewne miasto. Napisz pocztówkę do przyjaciela, mieszkającego w Danii, a w niej:

- napisz jaką jest pogoda od czasu, kiedy przyjechałeś/-łaś,*
- poinformuj, co już zwiedzałeś/-łaś i co jeszcze zamierzasz zobaczyć zanim wyjedziesz,*
- wyraż swoje odczucia związane z miastem – co Ci się w nim podoba/nie podoba,*
- opowiedz o ludziach, których spotkałeś/-łaś.*

Powyższa lekcja spotkała się z entuzjazmem nie tylko uczniów, lecz także innych nauczycieli języka angielskiego, których na nią zaprosiłam.

Bibliografia

Jodłowiec M., (2004), *Język angielski. Matura Companion. Egzamin pisemny*. Kraków: Wydawnictwo Egis, s. 124–125.

<http://www.wsipnet.pl/edukacja/index.html?wid=4> (dostępny 19.10.2011).

<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/18/id/383> (dostępny 19.10.2011).

<http://www.tablice.net.pl/news/wizualizacja-i-cwiczenia-interaktywne-w-procesie-dydaktycznym/> (dostępny 19.10.2011).

Jak uczyć cyfrowych tubylców?

Agnieszka Skocka¹

W obecnych czasach technologia szturmem wdziera się w nasze życie. Telefony komórkowe, laptopy, netbooki, palmtopy, tablety, internet, webinaria – to tylko niektóre aspekty technologii, z jakimi stykamy się na co dzień. Jako społeczeństwo zaczynamy funkcjonować nie tylko na płaszczyźnie realnej – bezpośredniego kontaktu z osobą – lecz także wirtualnie – w sieci. Dokonujemy w niej zakupów, płatności, czytamy, załatwiamy formalności. Czy jednak w sieci możemy przeprowadzać proces uczenia? Jeśli tak, to w jaki sposób? Oto pytania, na które przynajmniej częściowo odpowie ten artykuł.

1. Pojęcie „cyfrowych tubylców”

Mark Prensky jest amerykańskim badaczem w zakresie nauczania z użyciem najnowszych narzędzi technologicznych, autorem wielu publikacji na temat uczenia w zmieniającej się rzeczywistości. W swoim esej z 2001 roku podzielił on społeczeństwo na dwie grupy: *cyfrowych imigrantów* oraz *cyfrowych tubylców*. Według jego definicji, cyfrowi imigranci to osoby, które urodziły się przed rokiem 1980, natomiast do grupy cyfrowych tubylców zaliczył urodzonych po 1980 roku. Prensky oraz zwolennicy jego koncepcji założyli, że pokolenie cyfrowych tubylców to osoby, które potrafią w zaawansowany sposób używać komputera. W ludziach tych, w wyniku nieustannego kontaktu z zaawansowaną technologią, nastąpiła zmiana w zakresie umiejętności

poznawczych i stylów uczenia się. Inny badacz, Chris Dede (2005) twierdzi, że pokolenie cyfrowych tubylców charakteryzuje się biegłością w użyciu różnych mediów, docenianiem każdego rodzaju komunikacji, działań i doświadczeń w sieci, a także uczeniem się opartym na grupowym poszukiwaniu oraz syntezie doświadczeń, która wypiera samodzielne poszukiwanie oraz przyswajanie informacji z jednego najlepszego źródła. Cyfrowi tubylcy to osoby nabywające wiedzę poprzez badanie świata oraz związane z tym zdobywane doświadczenie. Taki sposób uczenia się uważany jest za skuteczny, ponieważ daje możliwość refleksji (Margaryan A. i inni, 2011: 429).

Oczywiście, jak każda teoria nieoparta badaniami empirycznymi, również teoria cyfrowych tubylców doznała się krytyki. Głosy negatywne, do których należą m.in. opinie Neila

Selwyna oraz Rolfa Schulmeistera (Margaryan A. i inni, 2011: 429–430), akcentują potrzebę zgromadzenia solidnych dowodów, aby udowodnić tę teorię i dokładnie pokazać, jaką rolę odgrywa technologia w życiu młodzieży i do jakiego stopnia jest w nim obecna. Ważne jest określenie roli, jaką pełnią technologie cyfrowe w procesie uczenia się. Jak w swojej pracy *Rozwijanie procesu uczenia i nauczania za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych* piszą Adrian Kirkwood oraz Linda Price, „cele edukacyjne i pedagogika muszą być najważniejsze, a uczniowie muszą rozumieć nie tylko jak pracować na narzędziach technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale również wiedzieć, dlaczego jest to dla nich korzystne” (Margaryan A. i inni, 2011: 429). Problemem jest jednak fakt, że brakuje badań określających, jaki jest tak naprawdę stopień znajo-

¹ Autorka jest nauczycielem dyplomowanym języka angielskiego, obecnie pracuje jako lektor na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie oraz w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

mości i obsługi technologii cyfrowych (Li Y., Ranieri M., 2010: 34).

Chociaż pojęcie cyfrowego tubylca wzbudza wiele kontrowersji, nie ulega wątpliwości, że obecne tempo rozwoju technologii praktycznie wpływa na wszystkie aspekty życia. Żyjemy w czasach, gdzie często profil na portalu społecznościowym jest wyznacznikiem przynależności do określonej grupy, a surfowanie w sieci wymaga jedynie posiadania telefonu komórkowego. W obliczu tych wszystkich zmian umiejętność wdrożenia tego co nowe i jednocześnie tak popularne wśród uczniów wydaje się koniecznością. Uczniowie od najmłodszych lat mają do czynienia z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Komputery nie są już świadectwem luksusu i wysokiego statusu materialnego, stały się dla wielu nieodzownym narzędziem nie tylko w pracy, lecz także w domu, jako sposób spędzania czasu wolnego. Warto więc, by nauczyciele wykorzystali ten trend i samodzielnie podjęli działania zmierzające do dostosowania strategii i metod nauczania tak, aby w obecnych czasach były one atrakcyjne dla uczniów.

2. Ogólne dane statystyczne przedstawiające wykorzystanie technologii informacyjnych w Polsce w roku 2010

Nauczanie jest realizowane w konkretnym kontekście. Przyjrzyjmy się zatem danym statystycznym pokazującym, jak polskie społeczeństwo korzysta z technologii informacyjnych. Dane uzyskane na podstawie badań przeprowadzonych na zlecenie GUS, a zamieszczone w biuletynie *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce z lat 2006–2010*, pokazują, że:

- prawie 70% gospodarstw domowych w Polsce w 2010 r. posiadało przynajmniej jeden komputer,

z czego największy odsetek stanowią gospodarstwa z dziećmi (91%);

- w roku 2010 liczba użytkowników komputerów w Polsce wyniosła 19,8 mln, z czego 16,7 mln stanowiło regularnych jego użytkowników, tj. osoby, które korzystały z niego minimum raz w tygodniu. Stali użytkownicy komputerów to głównie uczniowie i studenci – w 2010 r. odsetek takich osób to 99%, podczas gdy osoby w wieku 16–24 lata stanowiły 95% stałych użytkowników;
- do najbardziej popularnych czynności wykonywanych za pomocą komputera należą: korzystanie z poczty elektronicznej, wyszukiwanie informacji, udział w czatach i dyskusjach, korzystanie z usług bankowych, a także gry komputerowe;
- odsetek gospodarstw domowych posiadających dostęp do internetu w domu w Polsce coraz bardziej zbliża się do średniej 27 krajów Unii Europejskiej. W 2009 roku różnica wynosiła zaledwie 6 %, co w porównaniu z 23% z roku 2006 stanowi dużą zmianę. Rośnie również dostępność szerokopasmowego łącza internetowego – w roku 2010 było to blisko 57% wszystkich gospodarstw domowych posiadających internet;
- w Polsce blisko 80% ludzi używa internetu głównie do wysyłania i odbierania korespondencji. Coraz większą popularnością zaczęło się cieszyć użycie internetu do wyszukiwania informacji o towarach i usługach – deklaruje to prawie 67% Polaków. Udział w czatach lub forach dyskusyjnych to czynności jakie wykonuje ponad połowa badanych. Internet wykorzystywany jest również do (w kolejności malejącej):
 - a) słuchania radia i oglądania telewizji on-line,
 - b) gry, pobierania plików z gram, muzyką, filmami,
 - c) telefonowania, odbywania wideokonferencji,
 - d) czytania, pobierania czasopism on-line;

- korzystanie z internetu w celach komunikacyjnych przedstawia się następująco (w kolejności malejącej):
 - a) korzystanie w komunikatorów internetowych,
 - b) udział w czatach lub forach dyskusyjnych,
 - c) telefonowanie,
 - d) czytanie blogów.

Powyższe statystyki rzucają światło na najważniejsze aspekty zmian, jakie zachodzą w uczniach, biorąc pod uwagę ich zaangażowanie w działalności w sieci. Ponadto, dają one możliwość opracowania spójnego i długoterminowego planu wdrożenia zmian, jakim podlega rzeczywistość otaczająca nas i naszych uczniów.

3. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a technologie komunikacyjne

Zmiany zachodzące w społeczeństwie znalazły już swoje odzwierciedlenie w aktach prawnych regulujących zarówno obowiązki nauczyciela w zakresie uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego, jak i w zapisach postawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Według danych z raportu GUS *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010* corocznie można zaobserwować wzrost ilości komputerów we wszystkich typach szkół. Rośnie również liczba komputerów z dostępem do internetu. W roku 2010 90% szkół podstawowych, 79% liceów oraz zdecydowana większość gimnazjów była skomputeryzowana. Olbrzymia większość tych komputerów jest podłączona do internetu. Wynika z tego, że w warunkach szkolnych istnieje możliwość zarówno prowadzenia zajęć z użyciem narzędzi nowych technologii, jak i wyszkolenia uczniów w zakresie samodzielnego nabywania wiedzy za pomocą technologii komunikacyjno-informacyjnych.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 nakłada obowiązek pomocy uczniowi w procesie nabywania języka, wskazania mu wspomagających form nabywania wiedzy oraz stopniowe przygotowanie go do samodzielnego uczenia się. Idea *life – long learning* musi zostać zaszczerpiona w uczniu i to nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za nabywanie przez niego tej umiejętności. Na szkołę i nauczyciela nałożony jest obowiązek kształcenia umiejętności wykorzystywania zdobywanej wiedzy, aby lepiej przygotować uczącego się do życia we współczesnym świecie. W obecnych czasach umiejętność porozumienia się w języku obcym i znajomość technologii informacyjnych stanowią integralną część tego świata.

Z ideą uczenia się przez całe życie ściśle powiązana jest potrzeba zmiany postrzegania edukacji rozumianej jako nabycie wystarczającej wiedzy i kwalifikacji potrzebnych do dorosłego życia. Celem edukacji powinien być natomiast rozwój umiejętności rozumianych nie tylko jako czytanie czy też liczenie, lecz także kształcenie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i ich wpływ na innych. Ważne jest również doskonalenie zdolności podejmowania inicjatywy, pracy twórczej i zbiorowej. O tym pisze w swojej książce *New Economy* Charles Leadbeater – słynny brytyjski dziennikarz, doradca premiera Tony’ego Blaira w dziedzinie Internetu i ekonomii opartej na wiedzy. Według Ch. Leadbeatera najważniejsze jest tworzenie umiejętności i pragnienia kontynuowania uczenia się. Umiejętność ta jest niestety pomijana w systemie tradycyjnej edukacji. Leadbeater podkreśla, że proces uczenia powinien odbywać się w różnych miejscach i w różnym czasie, w sytuacjach, gdzie używa się wiedzy do rozwiązywania problemów (Leadbeater, 2000: 111–112). Ten wymiar uczenia się przez całe życie jest ściśle powiązany z pojęciem uczenia incydentalnego.

Uczenie incydentalne polega na zdobywaniu wiedzy poprzez interakcje w obrębie grup społecznych oraz wspólne doświadczenia, jakie są udziałem członków tych grup. Jest to uczenie

przypadkowe, niezamierzone, niemające określonej struktury, odbywające się w różnym czasie i miejscu. Definicje incydentalnego uczenia się podawane są przez różnych badaczy, którzy zwracają uwagę, że ma ono swoje korzenie w obserwacjach, powtarzaniu czynności, interakcjach społecznych, oglądaniu i słuchaniu innych. Uczenie incydentalne jest rezultatem błędów, założeń, przekonań – wywodzi się więc z doświadczeń człowieka. Wyszukiwanie i czytanie informacji znajdujących się w internecie, uczestniczenie w dyskusjach, wyrażanie i ustosunkowywanie się do opinii, tworzenie własnego profilu na stronach internetowych to formy uczenia incydentalnego nieodłącznie powiązane z aktywnością w sieci. Warto jest zatem zachęcać uczniów do tych działań, aby nabyli także potrzebną umiejętność zdobywania wiedzy przez całe życie, stali się ciekawymi świata obywatelami zjednoczonej Europy.

W zakresie języka obcego do najważniejszych umiejętności jakie ma zdobyć uczeń należy umiejętność komunikowania się w języku obcym w mowie i w piśmie. Zadaniem szkoły jest stopniowe przygotowywanie go do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego, a także rozwijanie w młodych ludziach ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. Ważne jest również to, aby lepiej poznać kulturę i życie codzienne kraju nauczanego języka. Uczniowie powinni tak opanować język obcy, aby sprawnie komunikować się językowo w różnych sytuacjach. Istotne jest, aby w trakcie zajęć budowali poczucie własnej wartości i wiary w swoje możliwości językowe. Szkoła powinna uczyć samodzielności w procesie nabywania języka, uczyć uczenia się, a także kształcić pod kątem stosowania języka przy zespołowym wykonywaniu różnorodnych zadań. Uczniowie powinni mieć możliwość stosowania języka obcego jako narzędzia przy wykonywaniu na przykład zespołowych projektów, zwłaszcza tych interdyscyplinarnych – integrujących treści z różnych zakresów.

W nauce języków zwraca się uwagę na wartość oryginalnych materiałów językowych oraz umiejętności rozróżnia-

nia języka formalnego i nieformalnego, co w praktyce ma usprawnić komunikację i pozwolić uczniom – przyszłym użytkownikom języka – na właściwe reagowanie w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Nacisk kładzie się na wypracowanie nawyku samodzielnego uczenia się języka, dokonywania klasyfikacji faktów i informacji oraz ich odpowiedniej selekcji. Ważne jest również korzystanie ze słowników jedno- i dwujęzycznych, a także z innych źródeł informacji. Zalecenia do realizacji założeń podstawy programowej w zakresie nauczania języka obcego nowożytnego obejmują zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, w tym multimedialnych.

Biorąc pod uwagę wszystkie te zadania, treści oraz wymagania stawiane zarówno przed uczniami, jak i nauczycielami, staje się oczywiste, że nie można osiągnąć tych celów przez bazowanie jedynie na pracy z podręcznikiem, bez wykorzystania narzędzi, jakie obecnie daje nam technologia komunikacyjna.

4. Sposoby wykorzystania technologii komunikacyjnych w procesie nauczania języka obcego

4.1. Prezentacje multimedialne

Prezentacje wykonane za pomocą przeznaczonych do tego celu programów to ważny element wzbogacający treść przekazywaną w trakcie lekcji. Umożliwiają one prezentację materiału w sposób wizualnie atrakcyjny dla ucznia, jak również wzbogacenie treści o zdjęcia, hiperłącza oraz inne formy zapewniające różnorodną stymulację uczniów. Prezentacje wykonane przez nich mogą być doskonałym przykładem wcielania w życie idei pracy w grupie, uczenia samodzielności, swobody w doborze informacji i sposobie prezentacji tematu. Uczniowie uczą się tworzenia projektów, pracy zbiorowej i w ten spo-

sób przygotowują się do późniejszego funkcjonowania na rynku pracy, na którym umiejętności te są cenne.

4.2. Oprogramowania interaktywne do podręczników oraz ćwiczenia wspomagające dla uczniów na płytach CD

Oprogramowanie interaktywne do tablicy multimedialnej przebojem zdobywa polski rynek edukacyjny w obszarze kształcenia języków obcych. Wiodące wydawnictwa wprowadzają ofertę interaktywnego oprogramowania stanowiącego komponent kursu, jak również umożliwiają uczniom korzystającym z ich podręczników doskonalenie swych umiejętności za pomocą interaktywnych ćwiczeń dołączonych do podręcznika w postaci płyty CD. Oprogramowanie sprawdza się również w warunkach szkoły pozbawionej tablicy interaktywnej. Poza komputerem jedynym wymogiem jest posiadanie przez szkołę rzutnika multimedialnego.

Poza niewątpliwą atrakcyjnością takich rozwiązań (zwłaszcza w początkowych etapach jego wprowadzania w tok lekcji) oprogramowanie interaktywne daje wiele możliwości w zakresie aktywnego wprowadzenia oraz utrwalenia omawianego materiału poprzez znaczne wzbogacenie arsenału ćwiczeń oraz możliwości ich wykorzystania w zależności od potrzeb grupy. Wystarczy tutaj wspomnieć o zadaniach kształtujących umiejętność słuchania ze zrozumieniem – dzięki oprogramowaniu można nie tylko słuchać wybranego fragmentu zadania, lecz także analizować go pod wieloma kątami (np. wymowy, użytych konstrukcji gramatycznych, kolokacji, zakresu prezentowanego słownictwa). Wybrany fragment można kopiować, wyrazy zastępować innymi, jak również dokonywać szerszych modyfikacji, a wszystko po to, aby uczniowie przyswajali materiał bardziej efektywnie.

Oprogramowanie interaktywne stanowi również odpowiedź przemysłu wydawniczego na wymagania współczesnej edukacji, które kładą nacisk na zindywidualizowanie pracy pod kątem różnych sposobów przyswajania informacji.

4.3. Platformy e-learningowe

Platforma e-learningowa to dowolne rozwiązanie informatyczne wspierające proces nauczania, które jest udostępniane za pośrednictwem sieci informatycznej szerszej grupie użytkowników (Hyla, 2009: 337). Na rynku polskim można znaleźć płatne platformy przygotowane i opracowywane przez niezależne firmy, jak również platformy dostępne do wszystkich, będące pustym szablonem, który nauczyciel samodzielnie wypełnia treścią. Do ich wspólnych cech należą:

- możliwość bezpośredniej komunikacji z uczestnikami kursu;
- możliwość nieograniczonego dostępu zarówno dla prowadzącego kurs, jak i dla jego uczestników;
- szybka weryfikacja poprawności odpowiedzi udzielonych na pytania zamknięte;
- opcja pozwalająca na wielokrotne wysyłanie zadań;
- możliwość dopasowania poziomu ćwiczeń nie tylko do grupy, lecz także do poszczególnych uczestników;
- opcja określania terminu dostępności zadania oraz ostatecznego czasu jego wykonania;
- szansa dokładnego kontrolowania pracy i postępów uczniów poprzez narzędzia umożliwiające obserwację ich działań na platformie.

4.3.1. Platformy płatne

W zakresie nauczania języków obcych platformy płatne są w pełni wyposażone w ćwiczenia doskonalące poszczególne sprawności językowe. Bardzo często twórcy takich platform współpracują z poszczególnymi wydawnictwami językowymi i treści znajdujące się na platformach łączą się tematycznie z treścią danych podręczników. Plusem przy użytkowaniu takich platform jest przerzucenie odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie linków, ćwiczeń oraz ich zawartość na firmę, która udostępnia platformę. Minusem jest bardzo ograniczona i utrudniona możliwość dodawania własnych materiałów lub modyfikowania zawartości platformy. Problemem, zwłaszcza ze strony ucznia, bywa także system wsparcia technicznego – często zawodny lub wolno działający.

4.3.2. Platformy tworzone przez nauczycieli

Do zalet platform e-learningowych z zawartością tworzoną samodzielnie przez nauczyciela należą oferowane przez nie następujące możliwości:

- tworzenie własnego kursu zdefiniowanego ściśle do potrzeb użytkowników. Każdy uczeń jest inny, każda klasa ma swoją dynamikę uczenia się. Tworząc kursy, nauczyciel może uwzględnić różnice zarówno pomiędzy indywidualnymi członkami grupy, jak i poszczególnymi grupami jako całościami. Warto jest uwzględnić specyfikę poszczególnych grup, a także urozmaicić zadania tak, aby każdy uczestnik znalazł w nich coś odpowiedniego dla siebie. W ten sposób unika się traktowania uczniów przedmiotowo i wspiera zasadę indywidualizacji nauczania;
- dodawanie własnych, opracowanych przez nauczyciela, ćwiczeń odpowiednich do poziomu językowego użytkowników, co jest bardzo ważne z ich punktu widzenia. Uczniowie zupełnie inaczej, z dużo większym zaangażowaniem i chęcią, rozwiązują ćwiczenia, które są dobrze dopasowane do poziomu ich wiedzy, zainteresowań i oczekiwań. W przypadku gotowych komercyjnych rozwiązań często okazuje się, że proponowane ćwiczenia nie do końca odpowiadają potrzebom językowym uczniów. Ponadto, ćwiczenia odgórnie przypisane do poziomu, nie mogą uwzględniać indywidualnych zmiennych, jakie może wziąć pod uwagę nauczyciel przy tworzeniu własnych materiałów.

Budując zawartość platformy, nauczyciel ma możliwość wzięcia pod uwagę szeregu czynników niezbędnych do tworzenia kursu. Warto tutaj sięgnąć do sprawdzonych doświadczeń opublikowanych przez Douga Maddena, który opracował 17 rad dla osób chcących utworzyć taki kurs. Oprócz porad co należy zrobić przed rozpoczęciem kursu i jak przygotować nie tylko materiał, lecz także uczestników do nowej formy zajęć, Madden podkreśla, że strona wizualna kursu jest równie ważna jak jego zawartość. Kurs powinien być zatem

graficznie interesujący i zachęcający do korzystania. Powinien także zawierać linki do innych materiałów w Internecie, tak aby osoba zainteresowana mogła samodzielnie poszerzać swoją wiedzę (Madden, 1999). Szczegółowe postulaty odnośnie do organizowania strony wizualnej kursu można także znaleźć w książce Marka Hyli *Przewodnik po e-learningu*, w rozdziale poświęconym podstawowym komponentom kursu on-line (Hyla, 2009: 206).

Ważne jest, aby zawartość kursu była funkcjonalna. Przed opublikowaniem go należy sprawdzić, czy działają wszystkie linki, wyświetlają się polecenia oraz pozostałe informacje zawarte w kursie i czy zawarty materiał jest aktualny. Kurs powinien być dokładnie sprawdzony również pod względem zawartych w nim treści, żeby nie wprowadzał do obiegu błędnych informacji. Materiał powinien być prezentowany w sposób logiczny, ale powinien także uwzględniać różne typy inteligencji i wynikające z tego różne sposoby uczenia. Zawartość kursu należy w miarę możliwości wzbogacić o narzędzia takie jak wykresy, mapki, filmiki, narzędzia do tworzenia notatek. Strony powinny ładować się szybko.

Należy pamiętać również o tym, aby umożliwić komunikację na płaszczyźnie nie tylko uczeń–uczeń, lecz także uczeń–nauczyciel. Uczeń musi mieć poczucie, że w przypadku problemów, niezrozumienia poleceń lub kłopotów technicznych może liczyć na wsparcie nauczyciela i na kontakt z nim. Ważne jest także, aby w miarę szybko uzyskiwał odpowiedź na niepokojące go pytania.

Warto też podkreślić rolę ewaluacji jako ważnego czynnika, który powinien rozpocząć i kończyć taki kurs. Ankieta przed kursem umożliwi nauczycielowi poznanie stylów uczenia się uczniów, pomoże określić ich obawy i oczekiwania związane z zajęciami. Autorefleksja nauczyciela pomoże mu ustalić priorytety, własne oczekiwania oraz określić wymierne rezultaty podjętych działań. Ewaluacja po kursie jest dobrym narzędziem do sprawdzenia, w jaki sposób zostały spełnione oczekiwania zarówno uczniów, jak i samego nauczyciela.

W przypadku nauczyciela autorefleksja po kursie dostarcza cennych informacji odnośnie do dobrych decyzji w zakresie organizowania kursu i popełnionych błędów.

4.3.3. Implementacja ćwiczeń dostępnych już w internecie

Do szczególnie popularnych platform e-learningowych o charakterze niekomercyjnym należy platforma Moodle, która jest używana w Polsce do prowadzenia kursów e-learningowych na różnych poziomach uczenia – od szkół podstawowych do uczelni wyższych. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, aby platformy tej użyć do prowadzenia zajęć również w szkołach niższego szczebla. Platforma Moodle jest funkcjonalna, prosta w obsłudze, intuicyjna w nawigacji. Umożliwia tworzenie kursów na potrzeby różnych przedmiotów, nie tylko języków obcych. Daje możliwość tworzenia zadań zarówno otwartych, jak i zamkniętych, a także ankiet i testów. Ponadto wyposażona jest w funkcje typu blog, czat czy forum, co umożliwia szybką komunikację na płaszczyznach uczeń–uczeń i uczeń–nauczyciel. W obrębie platformy możliwe jest zamieszczanie linków i załączników. Formuła automatycznego sprawdzania odpowiedzi znacznie ułatwia pracę nauczycielowi, ponieważ zdejmuje z niego obowiązek każdorazowego sprawdzania zadań. Moodle ma również opcję dodawania treści przez jego użytkowników (w naszym przypadku uczniów), co również może być wykorzystane do ich aktywizowania. Tego rodzaju działania mogą na przykład przyjąć formę tworzenia słownika internetowego, gdzie uczniowie sami będą dodawali hasła, a nauczyciel będzie jedynie osobą odpowiedzialną za jego weryfikację. Formuła przypisania określonych uprawnień daje uczniom poczucie odpowiedzialności za kroki podejmowane w sieci. Obecnie na rynku ukazała się najnowsza wersja serwisu Moodle 2.0, która została wzbogacona o kolejne opcje.

4.4. Elektroniczne książki ćwiczeń do podręczników

W erze internetu poza standardowymi już opcjami, takimi jak płyty CD dołącza-

ne do podręczników czy też oprogramowania do tablic elektronicznych, na rynku wydawniczym pojawiają się tzw. elektroniczne książki ćwiczeń (e-workbooks). W praktyce są to przeniesione na platformę danego wydawnictwa ćwiczenia do podręcznika, które wcześniej występowały w formie papierowej, wzbogacone o związane z nimi filmy oraz inne autentyczne nagrania. Po uzupełnieniu danego ćwiczenia istnieje opcja samodzielnego sprawdzenia stopnia poprawności odpowiedzi. Elektroniczne książki ćwiczeń istnieją w dwóch wersjach:

- wolnego dostępu dla użytkownika (uczeń sam decyduje, które zadania chce wykonać i kiedy to robi);
- kontrolowanego dostępu (w tym przypadku nauczyciel sam wybiera zadania, które uczeń ma wykonać, wysyła je i określa ramy czasowe, kiedy zadanie jest dostępne).

W obu przypadkach system sam sprawdzi odpowiedzi, co znacznie ułatwia pracę nauczycielowi i zwalnia go z tego obowiązku. Nauczyciel otrzymuje wtedy jedynie szczegółowy raport z wykonanych zadań wraz z wynikami procentowymi, ściśle określającymi jak uczeń/student wykonał zadanie.

Korzyścią z używania elektronicznej książki ćwiczeń ściśle skorelowanej z podręcznikiem jest niewątpliwie fakt, że ćwiczenia tam zawarte dokładnie odpowiadają treściom z podręcznika. Jednakże nie ma możliwości modyfikacji ćwiczeń tak, aby dostosować je do indywidualnych potrzeb grupy. Niemniej jednak, dzięki swojej interaktywności oraz dodatkowej obudowie on-line, e-książki ćwiczeń stanowią znaczne urozmaicenie standardowego zadania domowego.

4.5. Strony www

W nauce języka obcego kontakt z materiałem prezentowanym w oryginalnej wersji językowej jest bardzo korzystny dla uczącej się osoby. Internet gromadzi nie tylko szereg wartościowych materiałów już gotowych do użycia (np. ćwiczenia z języka angielskiego na stronach <http://www.bbc.co.uk/world-service/learningenglish/> czy [50](http://</p>
</div>
<div data-bbox=)

www.learnenglish.de), lecz także, dzięki materiałom tam zawartym, daje on możliwość stworzenia własnych lekcji. Bardziej zaawansowanym językowo uczniom można zaprezentować artykuły na stronach gazet obcojęzycznych (np. www.cnn.com, www.bbc.com itp.) i na ich podstawie samodzielnie konstruować ćwiczenia. Bardzo często artykuły te wspomagane są krótkimi filmami prezentującymi dodatkowe informacje, co jeszcze bardziej wzbogaca przekaz pod względem wartości dydaktycznej. Aby urealnić nauczany język, można użyć portali typu YouTube, gdzie codziennie zamieszcza się wiele materiałów obcojęzycznych. Oczywiście, przed zaprezentowaniem danego filmu uczniom, należy ocenić go nie tylko w kategoriach wartości językowej, lecz także pod kątem odpowiedniej do ich wieku zawartości.

Internet zawiera wiele stron poświęconych doskonaleniu poprawności językowej w danym języku. Do popularnych należą m.in.: <http://www.ang.pl>, <http://www.englishpage.com/verbpage/verbtenseintro.html>, http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises_list/alle_grammar.htm, <http://www.agendaweb.org>. Ostatni serwis zawiera zarówno zadania gramatyczne, jak i doskonalące znajomość słownictwa.

Dostęp do prezentowanych wyżej stron jest otwarty dla wszystkich, a zadania są podzielone ze względu na poziom trudności. Osoby wykonujące ćwiczenia mogą wpisać własną odpowiedź i natychmiast uzyskać informację zwrotną o jej poprawności. Ponadto istnieje również możliwość zobaczenia poprawnej odpowiedzi bez uzupełniania ćwiczenia. Minusem tych portali jest jednak fakt, że w większości akceptują one tylko jedną poprawną odpowiedź, podczas gdy może być ich kilka (np. *She isn't a teacher* lub *She is not a teacher* w języku angielskim).

Zasoby internetowe obejmują również strony przeznaczone dla nauczycieli zawierające szereg materiałów przeznaczonych do pobrania oraz wykorzystywania w trakcie zajęć. Do takich stron należą m.in.: <http://www.onestopenglish.com>, <http://www.teachingenglish.org.uk> oraz [\[esl-library.com\]\(http://www.esl-library.com\). Ponadto nieustanna konkurencja na rynku wydawnictw językowych sprawia, że prześcigają się one w nowościach, które oparte są na wykorzystaniu narzędzi technologii informacyjnych. Jedną z bardzo ciekawych form połączenia surfowania w sieci z nauką języka obcego jest kanał w serwisie YouTube zawierający komponenty kursu językowego, wspomagany ćwiczeniami do pobrania w formie pliku pdf. Co ważne, filmy można oglądać zarówno w wersji z napisami, jak i bez nich, co w przypadku uczniów mających trudności w zrozumieniu wypowiedzi ustnych jest bardzo użyteczne.](http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Rola internetu nie ogranicza się jednak tylko do możliwości wzbogacania zasobu słownictwa i doskonalenia znajomości gramatyki. Ważna jest również szansa, jaką daje Internet w zakresie komunikacji w języku obcym. Tutaj ogromną rolę odgrywają serwisy Web 2.0. Są to serwisy internetowe, w których podstawowa treść jest tworzona przez ich użytkowników. W znakomitej większości są one darmowe. Ogromna popularność tych serwisów wynika z faktu, że każdy może zostać ich współautorem poprzez prezentowanie własnego punktu widzenia oraz własnej wiedzy. Serwisy Web 2.0 mogą być bardzo użytecznym narzędziem w nauce języka obcego, ponieważ dają uczniom możliwość doskonalenia umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem. Aktywność uczniów może przyjmować formy wpisów na forach, redagowania własnego blogu w języku obcym, komentowania wpisów innych, wyrażania opinii odnośnie do przeczytanych informacji. Tego rodzaju działania nie tylko wpływają na wzbogacenie słownictwa, lecz także uczą umiejętności wypowiadania się na konkretny temat, prezentowania własnych poglądów, wyrażania opinii oraz bronięcia własnego zdania. Doskonałym ćwiczeniem w zakresie umiejętności pisania na własne, dowolnie wybrane tematy jest prowadzenie blogu. Blogi mogą dotyczyć spraw osobistych uczniów, mogą być prowadzone przez całą klasę i na bieżąco komentować rzeczywistość. Poprzez swój osobisty charakter, zawarte w nim refleksje i przemyślenia na temat własnych stylów uczenia,

doświadczeń językowych, kontaktów z językiem obcym mogą stanowić element biografii językowej. Ponadto blogi, z racji swobodnego dostępu do nich, pełnią ważną funkcję jako narzędzie umożliwiające integrację międzykulturową, ponieważ dają możliwość kontaktu z przedstawicielami innych narodowości, ludźmi o różnych, często odmiennych od twórcy blogu, poglądach i mentalności.

Biografia językowa w formie blogu może stanowić jeden z elementów e-portfolio – zbioru tekstów, zdjęć, prezentacji multimedialnych, linków umieszczonych w internecie tak, aby zaprezentować dorobek językowy danego ucznia. E-portfolio będące składową częścią Osobistych Planów Rozwoju (Personal Development Plans – PDPs) jest coraz częściej uważane za jeden z głównych sposobów nabywania wiedzy oraz jej oceniania przez uczniów. (Luchoomun, McLuckie, 2010: 21). Osobiste e-portfolio postrzegane jest jako ważne narzędzie z punktu widzenia procesu uczenia. Daje ono szansę zademonstrowania umiejętności refleksji na temat uczenia się oraz umiejętności zbierania i interpretowania materiałów związanych z tym procesem (Slaatto, 2005: 147). Umożliwia ono pokazanie procesu uczenia przy użyciu multimediów i tekstów. W trakcie jego tworzenia rozwija się kreatywność uczniów. Wiedza nabyta w trakcie lekcji języka obcego jest używana w praktyce. Proces tworzenia i rozbudowywania e-portfolio wymaga refleksji i krytycznego podejścia do prezentowanego materiału, co wiąże się z samoewaluacją. Jest ono narzędziem do dzielenia się własnymi osiągnięciami i wiedzą z innymi. Godnym podkreślenia jest również fakt, że tworzenie e-portfolio doskonalili umiejętności w zakresie użycia komputera. Poza edycją tekstu chodzi tutaj o wstawianie hiperłączy odsyłających do blogów lub innych stron internetowych czy też załączanie zdjęć oraz plików wideo (Brown, 2011: 3). E-portfolio powinno być na bieżąco aktualizowane, aby jak najdokładniej opisywało umiejętności językowe, dorobek oraz doświadczenia interkulturowe jego właściciela. Wprowadzając je, ucmy nie tylko przedstawiania swojej wie-

dzy i umiejętności, lecz także, poprzez umieszczenie go w internecie, odpowiedzialności za kształtowanie własnego profilu w sieci. E-portfolio może więc być narzędziem do:

- prezentacji umiejętności językowych i kulturowych;
- gromadzenia informacji, ich selekcji, autorefleksji oraz prezentacji;
- kształtowania świadomości, pewności siebie, wglądu we własne sposoby uczenia;
- własnego planowania, kontrolowania oraz dokumentacji postępu w zakresie nabywania wiedzy;
- wykazania się umiejętnościami w zakresie obsługi komputera (Luchoomun i inni, 2010: 22).

Zasoby internetu mogą być również wykorzystywane w trakcie realizacji zadań metodą projektu. Idea WebQuestu – projektu wykonywanego przez uczniów, którzy wykorzystują informacje wyszukane w sieci na stronach wskazanych przez nauczyciela – to przecież nic innego jak wzbogacona technologią forma pracy grupowej i metody projektu, gdzie każdy z członków grupy odpowiada za dany aspekt prezentacji. Oczywiście, w miarę stopnia dojrzałości uczniów, ich zdolności krytycznego myślenia oraz wyszukiwania informacji w sieci, oni sami mogą być odpowiedzialni za źródła używane do prezentacji swojego projektu. Warto jest jednak wcześniej skonsultować z uczniami dobór materiałów, żeby uniknąć prezentacji treści niewłaściwych lub nieprawdziwych.

Inną płaszczyzną nabywania słownictwa i rozwijania umiejętności komunikacyjnych na poziomie wirtualnym stanowią gry komputerowe, zwłaszcza gry typu MMORPG – Massively Multitplayer Online Role Playing Game. Są to gry sieciowe rozgrywane się na żywo, w których bierze udział wielu graczy, a interfejs jest w języku obcym (przeważnie angielskim). Tego rodzaju gry wymagają od swoich uczestników dobrej znajomości słownictwa potrzebnego zarówno do wybierania opcji w grze, jak i komunikowania się z innymi graczami na czacie. Dzięki swojej atrakcyjnej formie i popularności wśród młodzieży umożliwiają one

nabywanie w bardzo krótkim czasie brakujących elementów niezbędnych do komunikacji. Słownictwo przyswajane jest w sposób nieświadomy, a sam gracz, angażując się emocjonalnie w grę, niejako automatycznie uczy się nowych wyrazów.

Możliwość komunikacji w języku obcym zakładają także wirtualne modele świata, gdzie życie rozgrywa się w drugiej płaszczyźnie. Do najbardziej popularnych modeli należą m.in.: Second Life, Active Worlds, Kaneva, Twinity, Smallworlds. Wśród prezentowanych na niewątpliwą uwagę zasługuje portal Second Life. Jest on wykorzystywany w wielu krajach Unii Europejskiej przy różnych projektach edukacyjnych. Modelem Second Life z powodzeniem używa się w ośrodkach akademickich jako alternatywnej formy prowadzenia zajęć, w trakcie których studenci zamiast przychodzić do sali, logują się do wirtualnego pokoju. Konwersacje w Second Life są elementem składowym kursów języków obcych w szkołach językowych. W tych przypadkach mówimy o synchronicznej formie e-learningu, która umożliwia wielu osobom, fizycznie znajdującym się w różnych miejscach, często odległych od siebie, uczestniczenie w określonym wydarzeniu (np. wykładzie, szkoleniu itp.).

5. Podsumowanie

Nauczanie jest procesem dynamicznym – rozwija się i zmienia. Każde pokolenie uczniów, które przychodzi do naszych klas, jest inne. Obecnie jednym z wymiarów, w jakich szczególnie widać te zmiany, jest obecność technologii w życiu codziennym dzieci oraz młodzieży. Nasi uczniowie to osoby, które, jak wynika z badań statystycznych, istnieją w sieci i przywykły do komputera jako nieodłącznego aspektu ich życia. Niezależnie więc, czy nazwiemy ich e-generacją, pokoleniem cyfrowych tubylców czy też innymi określeniami pojawiającymi się w prasie naukowej, warto podkreślić, że komputery oraz możliwości, jakie one oferują, stanowią olbrzymie pole do popisu nauczycieli i właściwie wykorzystane potrafią

skutecznie wspomóc proces nauczania oraz uczenia się. System nauczania nie powinien więc pozostać obojętny na wyzwania i wymogi teraźniejszości. Warto uczniowską aktywność w zakresie korzystania z technologii informacyjnych skierować na takie tory, aby przybrała ona formę nauki języka obcego.

Nauczyciel w żadnej mierze nie powinien obawiać się własnej niedoskonałości z zakresu znajomości technologii komputerowych. W obecnych czasach nikt nie ma monopolu na wiedzę – uczniowie uczą się od nas, ale również my – nauczyciele – możemy nauczyć się czegoś od nich. Warto tę płaszczyznę wymiany informacji wykorzystać, aby jej użytkownicy, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, potrafili wydobyć z niej to co najważniejsze – umiejętność ciągłego nabywania wiedzy, niezależnie od miejsca, w którym przebywamy.

Bibliografia

- Hyla M., (2009), *Przewodnik po e-learningu*, Kraków: ABC Wolters Kluwer Polska.
- Leadbeater C., (2000), *Living on Thin Air. The new economy*, London: Penguin.

Webliografia

- Brown J., (2011), *Dwell in Possibility: PLAR and e-Portfolios in the Age of Information and Communication Technologies*, International Review of Research in Open and Distance Learning, vol. 12.1, January 2011, dostępny 30 czerwca 2011 pod adresem <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=b432364c-93ab-4ba0-8c3b-9e4d75eb86d5%40sessionmgr11&vid=1&hid=8&bdata=Jmxhbm9cGwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl>
- Chodacka B., (2007), *Czy w gimnazjum jest miejsce dla e-learningu?*, E-mentor, nr 3 (20), dostępny 2 maja 2011 pod adresem <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/436>

Li Y., Ranieri M., (2010), *Are 'digital natives' really digitally competent? – A study on Chinese teenagers*. British Journal of Educational Technology, vol. 41, no 6; dostępny 2 maja 2011 pod adresem <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x/full>

Luchoomunn D. i in., (2010), *Collaborative e-Learning: e-Portfolios for Assessment, Teaching and Learning* Electronic Journal of e-Learning Volume 8 Issue 1/2009; dostępny 30 czerwca 2011 pod adresem <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=578e56bb-55a1-441e-8b6b-5710878f50a6%40sessionmgr10&vid=1&hid=8&bdata=Jmxhbm c9cGwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI>

Margaryan A. i in., (2011), *Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies*, Computers & Education 56; dostępny 2 maja 2011

pod adresem http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCJ-511G1M4-1&_user=10&coverDate=02%2F28%2F2011&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=gateway&_origin=gateway&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1738084292&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=6ff2a3392841d57999bcc95f2f9cd3ec&searchtype=a

Madden D., (1999); dostępny 2 maja 2011 pod adresem <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/online/web/elem.htm>

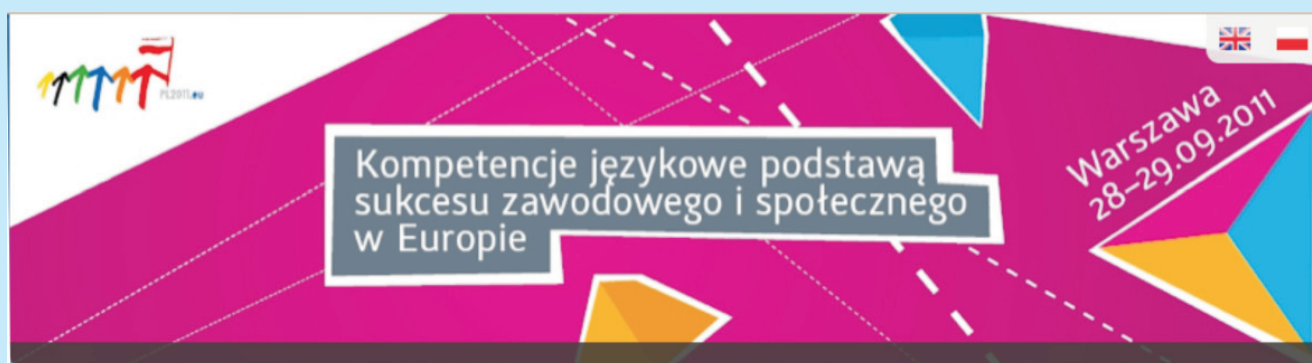
Robbins S., Antione D., (2007), *Second Life w nauczaniu*, E-mentor nr 4 (21); dostępny 2 maja 2011 pod adresem <http://www.e-mentor.edu.pl/art- kul/index/numer/21/id/473>.

<http://www.infed.org/biblio/inf-Irn.htm>, dostępny 2 maja 2011.

http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm, dostępny 2 maja 2011.

http://www.stat.gov.pl/gus/nauka_technika_PLK_HTML.htm, dostępny 2 maja 2011.

<http://www.kuratorium.szczecin.pl/index.php/prawo-owiatowe/akty-prawne-2009/nowe/747-rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-23-grudnia-2008-r-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-kształcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szko-dz-u-nr-4-poz-17>, dostępny 2 maja 2011.



Konferencja „Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie” Warszawa, 28–29 września 2011 r.

Konferencja „Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie” odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 28–29 września 2011 r., w ramach polskiej prezydencji w Radzie UE. Jakość tej konferencji jest efektem wysiłków i pracy przedstawicieli Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Przedstawicielstwa KE w Polsce, Uniwersytetu Warszawskiego, Biura Edukacji Urzędu Miasta st. Warszawy i Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Zapraszamy do zapoznania się z materiałami pokonferencyjnymi:

- prezentacje prelegentów wyświetlane podczas konferencji – dostępne on-line pod adresem: <http://konferencje.frse.org.pl/multilingualism/article/materialy/lang:pl>
- deklarację końcową zamieszczmy na stronie 71.

WebQuest jako metoda nauczania

Katarzyna Wróbel¹

Nowoczesne technologie stały się nieodłącznym narzędziem w pracy nauczyciela. Obecnie jedną z najpopularniejszych metod staje się WebQuest. W niniejszym artykule poruszone zostaną następujące zagadnienia: Czym jest metoda WebQuest? Jakie są jej cechy? Zaprezentowany zostanie także przykładowy projekt WebQuesta.

W Polsce WebQuest jest stosunkowo nową metodą stosowaną w nauczaniu, w tym nauczaniu języków obcych, pozwalającą na efektywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym. Nauczyciele w USA zaczęli ją stosować w latach 90. XX wieku. WebQuest pozwala na przemyślane korzystanie z zasobów internetu, na przygotowanie lekcji nakierowanych na poszukiwanie, selekcjonowanie i porządkowanie informacji oraz zdobywanie wiedzy na podstawie pozyskanych informacji. Metoda ta doskonale aktywizuje uczniów oraz rozwija ich autonomię, daje też możliwość realizacji projektów w gimnazjach.

Twórcą metody WebQuest jest Bernie Dodge – profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego, który stworzył ją na podstawie założeń teorii konstrukttywizmu.

Poszczególne projekty opracowywane metodą WebQuest, ze względu na czas ich trwania, możemy podzielić na:

- krótkoterminowe (trwające od 1 do 4 jednostek lekcyjnych),

- długoterminowe (trwające miesiąc lub dłużej).

Ze względu na treść projekty możemy podzielić na:

- przedmiotowe – prowadzone w ramach jednego przedmiotu,
- międzyprzedmiotowe – tworzone wspólnie przez nauczycieli kilku przedmiotów.

Podstawą metody WebQuest jest praca ze źródłami internetowymi, jednakże nauczyciel może również wykorzystać materiały tradycyjne: książki, mapy itp.

Obecnie w internecie możemy znaleźć gotowe projekty, szczególnie w języku angielskim, ale warto też tworzyć je samodzielnie. Pozwoli to na przygotowanie takiego materiału, który będzie dostosowany do konkretnej grupy uczniów zarówno pod względem tematu, jak i poziomu trudności.

Tworząc poszczególne projekty, należy pamiętać, iż powinny one zawierać następujące elementy:

- temat,
- wprowadzenie,
- zadania,
- proces,
- źródła,
- ewaluacja.

1. Temat – powinien być ciekawy, budzić zainteresowanie uczniów i zachęcać ich do pracy. Podając temat, należy wymienić zarówno jego adresatów, jak i autorów.
2. Wprowadzenie – podobnie jak temat – powinno zaciekawić uczniów i zapoznać ich z projektem. Wprowadzenie winno także zawierać cele, oczekiwane efekty oraz treści, jakie będą realizowane (odniesienie do podstawy programowej oraz standardów egzaminacyjnych). Warto zamieścić tu opis umiejętności, jakie uczniowie powinni posiadać przed przystąpieniem do pracy nad projektem.
3. Zadania – powinny zostać sformułowane jako problem wymagający rozwiązania. Trzeba się postarać, aby budziły ciekawość uczniów, były złożone, wymagały przepro-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego, doradcą metodycznym do spraw nauczania języków obcych, ekspertem do spraw awansu zawodowego nauczycieli, egzaminatorem maturalnym.

wadzenia analizy zagadnienia oraz miały charakter kreatywny.

4. Proces – w tym punkcie należy opisać, jak powinien przebiegać proces dydaktyczny podczas realizacji danego projektu. Opisujemy poszczególne kroki ucznia realizującego zadanie. Najlepiej użyć listy i wymienić po kolei polecenia dla uczniów oraz informacje o oczekiwaniach nauczyciela. Trzeba też poinformować uczniów, w jakiej formie materiał ma zostać przygotowany – może to być np. prezentacja PowerPoint. W tej części należy też podać uczniom informację o terminie (czasie) wykonania projektu, trybie pracy (czy pracują w parach, czy grupach), liczebności grup itp.

5. Źródła – opracowanie tej części jest najbardziej pracochłonne dla nauczyciela, ponieważ musi on dokonać analizy stron internetowych i podać uczniom te, z których będą korzystać podczas pracy, a także poinformować o wszelkich mate-

riałach, które uczeń może lub ma obowiązek wykorzystać.

6. Ewaluacja – tu zamieszczamy informację o elementach, które będą podlegały ocenie. Ewaluacja musi być zgodna z podanymi zadaniami i przewidzianymi czynnościami. Część ta ma pomóc uczniom w dokonaniu samooceny, a nauczycielowi pozwoli potem ocenić wykonany projekt.

Należy pamiętać, iż odbiorcami projektów realizowanych metodą WebQuest są uczniowie, a więc powinny być tak opisane, aby były w pełni dla nich zrozumiałe.

Poszczególne projekty w metodzie WebQuest mogą być przygotowane w różnych formach. Może to być dokument Worda, prezentacja PowerPoint, prezentacja w programie eXe i inne.

Na stronie www.jows.edu.pl w zakładce *Materiały do pobrania* znajdą Państwo przykładowy projekt WebQuesta. Został on przygotowany dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej (technikum), jednak po odpowiedniej modyfikacji może być

wykorzystany na różnych poziomach edukacyjnych. Projekt powstał podczas kursu dla doradców metodycznych organizowanego w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Katowicach. Oprócz wymaganych elementów Web-Questa zawiera także wskazówki dla nauczycieli.

Webliografia

<http://webquest.org/index.php>

http://scholaris.pl/cms/index.php/news/show_art?id=WebQuest&cat_id=257

<http://webquest.furgol.org/>

<http://webquest-metoda.blogspot.com/>

<http://doradca.oeiizk.waw.pl/wqlista.htm>

<http://www.wspolpraca.kn.edu.pl/2001/04/nauczanie-z-zastosowaniem-metody.html>

Zapraszamy do lektury! www.ore.edu.pl – zakładka: *Edukacja Językowa – Materiały do pobrania*

Raport z projektu promocji i wdrażania *Europejskiego Portfolio Językowego*



Publikacja powstała jako podsumowanie projektu upowszechniania i wdrażania Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ) realizowanego w Ośrodku Rozwoju Edukacji w latach 2010–2011. Raport został opracowany na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli, którzy zdecydowali się włączyć portfolio do pracy dydaktycznej ze swoimi uczniami.

W publikacji oprócz informacji na temat uczestników projektu (profil nauczyciela, odczucia uczniów pracujących z EPJ) można znaleźć informacje na temat sposobów pracy z portfolio, trudności pojawiających się w trakcie jego wdrażania, jak i refleksje nauczycieli dotyczące samego dokumentu oraz pracy z nim. Przedstawione w raporcie wyniki ankiet zostały poddane wnikliwej analizie i wzbogacone o komentarze laureatów konkursu „Europejskie Portfolio Językowe w praktyce – refleksje nauczycieli”. Serdecznie zachęcamy do lektury raportu.

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

Możliwości zastosowania syntezy mowy na lekcji języka obcego

Aleksandra Łyp-Bielecka¹

Przemyślane użycie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) na lekcji języka obcego może w znacznej mierze przyczynić się do rozwinięcia językowych umiejętności uczniów i ich autonomii oraz odpowiedzialności za samodzielne nabywanie wiedzy, co stanowi jeden z głównych warunków odniesienia sukcesu edukacyjnego w szkole.

Komputer i internet posiadają niezaprzeczalny potencjał dydaktyczny. Jedną z możliwości oferowanych przez współczesną TIK, której zdobycze mogą wspierać nauczanie obcojęzycznej wymowy, jest zastosowanie podczas nauki języka obcego tzw. syntezy mowy. Artykuł prezentuje sposoby wykorzystywania ich na lekcji języka obcego.

1. Zalety wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcji języka obcego

Korzystanie z możliwości, jakie oferuje technologia informacyjno-komunikacyjna w celu ułatwienia bądź zwiększenia efektywności nauki języków obcych, stało się obecnie codziennością. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele coraz częściej korzystają z komunikatorów internetowych, chatów, list dyskusyjnych, blogów i miniblogów oraz licznych serwisów poświęconych nauce języków obcych, zawierających różnorakie na bieżąco aktualizowane zadania, teksty, web- i languagequesty, podcasty i filmy wspomagające przyswajanie języka obcego. Kompu-

ter i internet posiadają niezaprzeczalny potencjał dydaktyczny (nie tylko w przypadku nauczania języków obcych). Gwarantują to m.in. następujące właściwości tych mediów:

- multimodalność – materiały komputerowe bądź internetowe obejmują różne formy medialne: tekst, grafikę, pliki dźwiękowe, filmy wideo itd., dzięki czemu oddziałują jednocześnie na wiele zmysłów, a tym samym ułatwiają zrozumienie i zapamiętanie przekazywanych treści;
- adaptowalność – materiały multimedialne mogą zostać dopasowane do specyficznych potrzeb każdego odbiorcy, np. poprzez wybór określonych zadań umieszczonych na portalach bądź wortalach edukacyjnych;
- interaktywność – aplikacje internetowe umożliwiają stosunkowo łatwe opracowanie bądź przekształ-

cenie już istniejących materiałów, a także dodawanie własnych treści do zasobów sieciowych;

- możliwość decentralizacji miejsca nauki – obecność materiałów w sieci umożliwia dostęp do danych i zasobów edukacyjnych, niezależnie od miejsca ich (fizycznego) przechowywania na serwerze i przebywania użytkowników;
- możliwość dostarczania informacji bądź zapewniania dostępu do zasobu „na żądanie” w momencie, gdy jest na nie zapotrzebowanie (ang. *on demand* i *just-in-time*) i bezpośredniego udzielenia informacji zwrotnej (ang. *feedback*);
- możliwość komunikacji i kooperacji z innymi użytkownikami dzięki rozbudowanym narzędziom i serwisom społecznościowym (ang. *social networking*; por. Herzig, Grafe, 2007: 14–15).

¹ Dr Aleksandra Łyp-Bielecka jest pracownikiem Instytutu Filologii Niemieckiej Uniwersytetu Śląskiego i Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Tychach.

Jedną z możliwości oferowanych przez współczesną technologię informacyjno-komunikacyjną, której zastosowanie może wesprzeć przede wszystkim nauczanie obcojęzycznej wymowy, jest zastosowanie podczas nauki języka obcego tzw. syntezatorów mowy, czyli programów komputerowych zamieniających tekst na mowę. Proces syntezy mowy, zazwyczaj oznaczany akronimem TTS (ang. *Text To Speech*), składa się z dwóch podstawowych etapów:

- etapu przetwarzania języka naturalnego – NLP (ang. *Natural Language Processing*), obejmującego m.in. analizę znaczenia tekstu, transkrypcję fonetyczną, generowanie prozodii oraz
- etapu cyfrowego przetwarzania sygnału – DSP (ang. *Digital Signal Processing*), obejmującego m.in. dekodowanie/dekompresję segmentów, dopasowanie prozodii, konkatencję, czyli łączenie segmentów, oraz finalną syntezę sygnału.

2. Kilka słów o historii syntezy mowy

Pierwsze próby stworzenia urządzenia, które byłoby w stanie naśladować mowę ludzką, miały miejsce już w XVIII wieku. W 1773 roku duński profesor fizjologii Christian Gottlieb Kratzenstein próbował wyjaśnić różnice w barwie dźwięków i skonstruował system tub połączonych z piszczałkami organowymi, potrafiący syntezować samogłoski *a*, *e*, *i*, *o* i *u*. Kilkanaście lat później, w 1791 roku, węgierski baron, fizyk i wynalazca Wolfgang von Kempelen przedstawił swoją akustyczno-mechaniczną maszynę będącą w stanie syntezować zarówno pojedyncze dźwięki, jak i ich bardziej złożone kombinacje. Kempelen opisał działanie swego wynalazku w książce *Wolfgang von Kempelen k. k. wirklichen Hofraths Mechanismus der menschlichen Sprache, nebst der Beschreibung seiner sprechenden Maschine*. Na podstawie tego opisu w latach 30. XIX wieku brytyjski wynalazca Charles Wheatstone zaprezentował udoskonaloną wersję maszyny Kempelena. W tym samym czasie

Joseph Faber skonstruował Euphonię – maszynę zawierającą sztuczny język i jamę gardłową, umożliwiającą generowanie melodii w formie śpiewu. W 1846 roku Euphonia „odśpiewała” w Londynie hymn brytyjski *God Save the Queen*.

Prawdziwy przełom nastąpił w momencie, gdy rozwój technologiczny pozwolił na syntezę dźwięków za pomocą impulsów elektrycznych. W 1936 roku Homer Dudley, pracując na zlecenie Bell Laboratories, opracował maszynę umożliwiającą prymitywną syntezę mowy o nazwie Vocoder (konkaminacja angielskich słów *voice* 'głos' i *encoder* 'kodować'). Trzy lata później, na światowych targach w Nowym Jorku, Dudley zaprezentował swój kolejny wynalazek – Voder (skrót od ang. *Voice Operating Demonstrator*). Maszyna, której obsługa wymagała od operatora nieprzeciętnych umiejętności, by wydobyć z niej odpowiednie dźwięki, uznawana jest obecnie za pierwszy elektroniczny syntezator mowy na świecie. Nowy rozdział w rozwoju syntezatorów otworzył w 1950 roku Frank Cooper, który skonstruował tzw. Pattern Playback – mechanizm odczytujący tekst za pomocą odbitej wiązki światła i przetwarzający go na mowę. Od lat 70. XX wieku rozwój technologii pozwalających na coraz doskonalszą syntezę mowy jest ściśle powiązany z rozkwitem technologii komputerowej. Najnowsze osiągnięcia w tej dziedzinie umożliwiają nie tylko wysokiej jakości syntezę dźwięków mowy ludzkiej, lecz także pozwalają na coraz bardziej precyzyjne określenie, jakie warunki mają spełniać wytwarzane dźwięki, np. czy mają naśladować mowę mężczyzny czy kobiety lub w jakim wieku ma być osoba mówiąca.

3. Możliwości zastosowania syntezatorów mowy

Wraz z coraz lepszą jakością generowanego dźwięku syntezatory mowy znajdują coraz więcej zastosowań. Obecnie wykorzystywane są m.in.:

- w telefonicznych centrach obsługi klientów, np. do podawania repertuaru i godzin otwarcia placówek kulturalnych, rozkładów jazdy, regulaminów, aktualnych kursów walut itd.;
- w materiałach reklamowych i marketingowych, np. do podawania aktualnych ofert asortymentowych i cenowych;
- w serwisach informacyjnych, np. w celu szybkiej aktualizacji informacji bez konieczności udziału lektora;
- w systemach rejestracji, np. pacjentów, kandydatów na szkolenia bądź egzaminy;
- w systemach automatycznych zapowiedzi bądź ostrzeżeń głosowych;
- w środkach transportu (autobusach, tramwajach, pociągach, metrze), np. do podawania informacji o kolejnych przystankach;
- w systemach bankowości bądź sprzedaży telefonicznej lub internetowej, np. w bankofonach;
- w systemach nawigacji (np. samochodowej);
- w sprzętach AGD i RTV;
- w logistyce i przemyśle;
- w audiobookach;
- w rehabilitacji, logopedii i foniatryi;
- w tłumaczeniach filmowych (np. filmów animowanych) itd.

Wymienione powyżej zastosowania syntezatorów mowy pozwalają z jednej strony na zwiększenie efektywności i dostępności różnych usług, z drugiej zaś na znaczne obniżenie kosztów ich świadczenia. Serwisy wykorzystujące aplikacje dźwiękowe są też znacznie łatwiej dostępne dla osób mających problemy z odbiorem słowa pisanego, np. dla osób nie(do)widzących bądź dyslektycznych.

Ponadto przekazywanie informacji w sposób multimodalny, wykorzy-

stujący zarówno kanał optyczny, jak i akustyczny, pozwala na zwiększenie skuteczności przekazu, ułatwia jego przyswojenie i zapamiętanie przez odbiorcę. Umożliwia także odsłuchanie interesującego tekstu podczas wykonywania czynności absorbującej zmysł wzroku i uniemożliwiającej tym samym czytanie.

4. Możliwości zastosowania syntezy mowy na lekcji języka obcego

Wraz z coraz lepszą jakością wytwarzanego dźwięku syntezy mowy znajdują również coraz szersze zastosowanie w nauczaniu języków obcych (por. Keller, Zellner Keller, 2000: 1). Jednym z najważniejszych obszarów, w których syntezy mowy mogą okazać się pomocne, są ćwiczenia właściwej wymowy w przyswajającym języku. Ćwiczenia te są szczególnie ważne podczas zajęć z osobami rozpoczynającymi naukę języka obcego, gdyż od samego początku powinny one nabierać właściwych nawyków artykulacyjnych. Często jest to jednak zadanie niełatwe i czasochłonne, wymagające, zarówno od uczących się, jak i nauczyciela, mnóstwa cierpliwości i samozaparcia w drodze do osiągnięcia satysfakcjonujących wyników. W warunkach szkolnych jednakże względnie rzadko poświęca się nauce wymowy odpowiednią ilość czasu (por. Mehlhorn, 2005: 1). W polskiej edukacji szkolnej spowodowane jest to m.in. ograniczoną liczbą godzin przeznaczonych na naukę danego języka (szczególnie jeśli jest to drugi język obcy) i koniecznością realizacji stosunkowo rozbudowanego programu przewidzianego dla danego poziomu nauczania. W związku z powyższym nauczyciel często rezygnuje z intensywnych ćwiczeń wymowy na rzecz pracy nad umiejętnościami leksykalnymi bądź gramatycznymi uczniów, gdyż ma nadzieję, że ci przyswoją sobie właściwe nawyki artyku-

lacyjne niejako przy okazji ćwiczenia innych sprawności w języku obcym (np. rozumienia ze słuchu), bądź też pozostawia naukę wymowy w gestii ich samodzielnej pracy. Ta ostatnia skazana jest często na niepowodzenie, w związku z brakiem właściwych wzorców artykulacyjnych dostępnych uczniom, gdyż jednokrotne bądź nawet parokrotne przeczytanie przez nauczyciela nowego leksemu czy tekstu w trakcie lekcji i chóralne bądź indywidualne powtórzenie tegoż przez uczących się zazwyczaj nie wystarcza do utrwalenia właściwej wymowy. Samodzielna praca ucznia nad wymową niejednokrotnie prowadzi do rezultatów dalekich od oczekiwanych. Uczeń, który w trakcie lekcji nieprawidłowo bądź niedostatecznie przyswoił sobie wzór artykulacyjny leksemu bądź frazy, powtarzając wymowę danej jednostki np. w ramach zadania domowego, nie tylko nie poprawi swojej wymowy, ale wręcz przeciwnie – utrwali wymowę błędną, której skorygowanie wymaga potem niejednokrotnie większych nakładów pracy niż wyuczenie poprawnej artykulacji w trakcie wprowadzania danej jednostki na zajęciach. Złe nawyki artykulacyjne mogą poważnie zakłócać lub wręcz uniemożliwiać komunikację w języku obcym, a tym samym prowa-

dzić do uczucia niepowodzenia i utraty motywacji uczących się osób.

Syntezy mowy mogą wesprzeć proces nabywania właściwej wymowy, zarówno w trakcie lekcji (podczas pracy indywidualnej, w parach bądź w grupach), jak i w domu podczas samodzielnej pracy z językiem obcym. Uczący się może wpisać w okno syntezy dowolny leksem bądź wyrażenie, których wymowę chciałby usłyszeć, a syntezy bezwzględnie „odczyta” podaną jednostkę bądź frazę. Ta funkcja syntezy jest często stosowana w słownikach internetowych, m.in. w słownikach języka angielskiego (np. <http://dictionary.cambridge.org/>) czy niemieckiego (<http://www.pons.de>), lub też w bardzo ciekawym projekcie otwartego, wielojęzycznego słownika sieciowego, opartego na zasadzie wiki, dict.cc (<http://www.dict.cc>), dostępnego w 24 językach (m.in. w angielskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim i włoskim, ale również w językach mniej popularnych i stosunkowo rzadko nauczanych, jak albański, bośniacki, fiński, islandzki, polski, słowacki czy węgierski). Wiele uwzględnionych w słowniku wyrazów hasłowych ilustrowanych to pliki dźwiękowe z przykładami wymowy danych leksemów, dostępne

The screenshot shows the dict.cc website interface. At the top, there is a search bar with the word 'schrank' entered. Below the search bar, there are navigation links and a language selector set to 'DE <> EN'. The main content area displays the search results for 'schrank', showing the German word 'Schrank' with its plural form 'Schranke' and various translations and usage examples. A small window is open over the 'cupboard' translation, showing audio playback controls and a 'Record' button for user voice input.

English	German	Frequency
cupboard	Schrank (m)	2850
armoire	Schrank (m)	268
hulk [coll.]	Schrank (m) [ugs.] [großer und kräftig gebauter Mann]	220
towser	Schrank (m) [ugs.] [kräftiger Mann]	62
	Schrank (m)	27
	Schrank (m)	14
	Schrank (m) [ugs.] [kräftiger Mann]	13

Ilustracja 1. Przykładowa strona ze słownika dict.cc (<http://www.dict.cc/?s=schrank>). Widoczne okno z możliwymi do odsłuchania wariantami wymowy: generowanym przez komputer oraz nagrany przez użytkownika, posługującego się amerykańską i angielską wersją wymowy. Umieszczony pod spodem przycisk Record umożliwia dodanie pliku dźwiękowego z wymową danego leksemu przez kolejnego użytkownika

Vocaroo

Vocaroo - The premier voice recording service.

Click to Record

Vocaroo supports Wikileaks :: Bradley Manning

© 2007-2011 Vocaroo | [Help](#) | [Information](#) | [Widgets](#) | [New!](#)

Vocaroo

Vocaroo - The premier voice recording service.

Record Again

Listen

Vocaroo supports Wikileaks :: Bradley Manning

Send to a friend >>

Post on the internet >>

Ilustracja 2. Interfejs aplikacji Vocaroo (przed dokonaniem nagrania i po dokonaniu nagrania)

w wersji wygenerowanej przez syntezytor i/lub nagranej przez (najczęściej) rodzimego użytkownika danego języka.

Syntezytory mogą jednakże odczytać nie tylko pojedyncze słowa, lecz także całe zdania bądź krótkie teksty. Działające on-line bezpłatne² wersje demonstracyjne syntezytorów mowy pozwalają zazwyczaj na odczytanie krótkich tekstów składających się z 150–300 znaków. Tekst do odczytania może zostać wpisany w okno syntezytora za pomocą klawiatury, może również zostać skopiowany bezpośrednio z pliku (np. w formacie .doc(x) lub .pdf) bądź zaznaczony na interesującej użytkownika stronie internetowej. Wykorzystanie syntezytora pozwala więc uczącemu się na odsłuchanie w każdej odpowiadającej mu chwili i dowolną ilość razy wymowy wybranego słowa, frazy bądź tekstu i efektywną pracę nad

doskonaleniem wymowy w języku obcym. Dodatkowe użycie prostych, darmowych narzędzi internetowych pozwalających na nagranie dźwięku, np. aplikacji Vocaroo (www.vocaroo.com)³, umożliwia uczniowi nagranie podczas ćwiczeń własnej wymowy i porównanie jej z wersją syntezywaną w celu lepszego uchwycenia ewentualnych różnic bądź błędów artykulacyjnych.

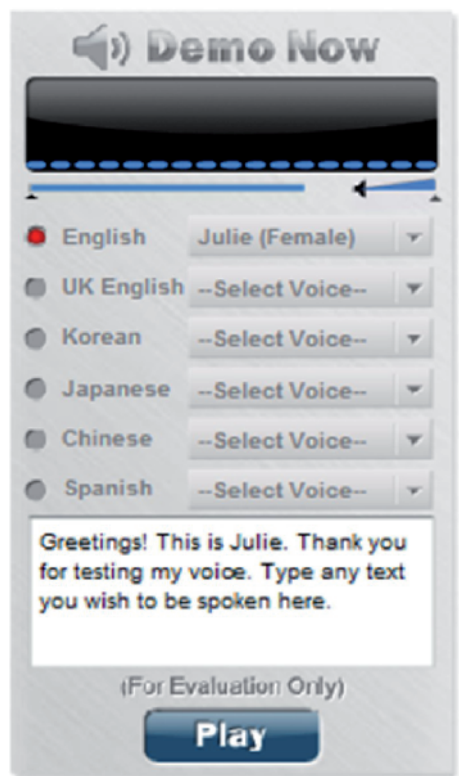
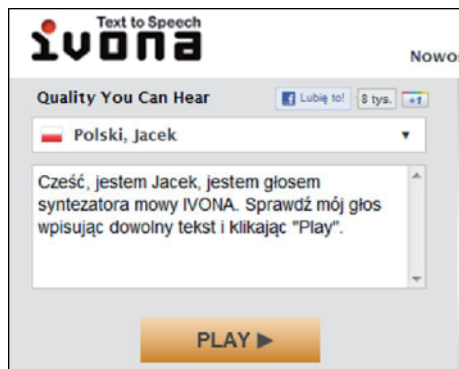
Co więcej, zaawansowane syntezytory mowy umożliwiają wygenerowanie dźwięku odpowiadającego wariantom wymowy danego języka (np. języka angielskiego w wersji brytyjskiej bądź amerykańskiej, języka francuskiego w wersji francuskiej, belgijskiej bądź kanadyjskiej, języka hiszpańskiego bądź portugalskiego w wersji europejskiej lub latynoamerykańskiej), co dodatkowo uatrakcyjnia naukę i pozwala uczącemu przyzwyczaić się do odbioru danego języka w różnych wariantach fonetycznych.

5. Przykłady wielojęzycznych syntezytorów mowy dostępnych w internecie

W internecie dostępnych jest wiele jedno- i wielojęzycznych syntezytorów mowy o dobrej i bardzo dobrej jakości generowanego dźwięku. Są to zazwyczaj narzędzia płatne – po dokonaniu opłaty użytkownik może pobrać z odpowiedniej strony i zainstalować na komputerze aplikację z wybranym przez siebie zestawem języków i głosów. Wiele firm oferuje jednak na swoich stronach internetowych również darmowe, działające on-line wersje demonstracyjne swoich syntezytorów bądź też zezwala na pobranie określonej wersji danego programu na trwający zwykle około

2 Płatne, pełne wersje programów do syntezy mowy nie posiadają żadnych ograniczeń związanych z długością tekstu przeznaczoną do odczytania, ich zakup związany jest jednakże ze sporym wydatkiem, co z reguły uniemożliwia ich użytkowanie przez polskie placówki szkolne, dysponujące raczej skromnym budżetem. W związku z tym w artykule przedstawione zostały nie pełne, płatne wersje produktów, a jedynie ich wersje demonstracyjne, jako rozwiązania, których użycie, czy to w trakcie lekcji, czy w domu, nie generuje żadnych dodatkowych kosztów – ani dla placówki edukacyjnej, ani dla opiekunów ucznia.

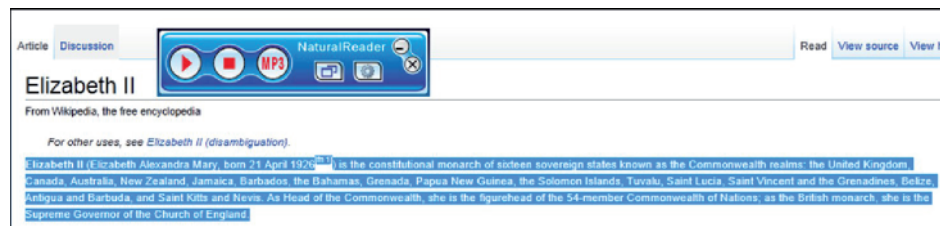
3 Aplikacja działa w sposób przypominający nieco tradycyjny magnetofon i pozwala na nagranie za pomocą mikrofonu wypowiedzi dowolnej długości, a następnie jej odsłuchanie, zapisanie na utworzonym koncie lub dysku komputera, przesłanie e-mailem bądź wbudowanie w stronę internetową.



Ilustracja 3. Ilustracja górna: wersja demonstracyjna syntezatora mowy IVONA, ilustracja dolna: wersja demonstracyjna syntezatora Neospeech

miesiąca okres próbny, w celu dokonania samodzielnej oceny oferowanego produktu przez potencjalnego użytkownika.

Według raportu organizacji VIA (Voice Information Associates) i magazynu „ASR News” (<http://www.asrnews.com>) opartego na przeprowadzonym latem 2011 roku badaniu, obejmującym siedem różnych kategorii związanych z precyzją wymowy (interpretację liczebników, homografów, wyrażen obcojęzycznych, akronimów, skrótów, nazw i adresów), najdokładniejszym obecnie syntezatorem mowy jest polski syntezator IVONA (<http://www.ivona.com>), który zdobył

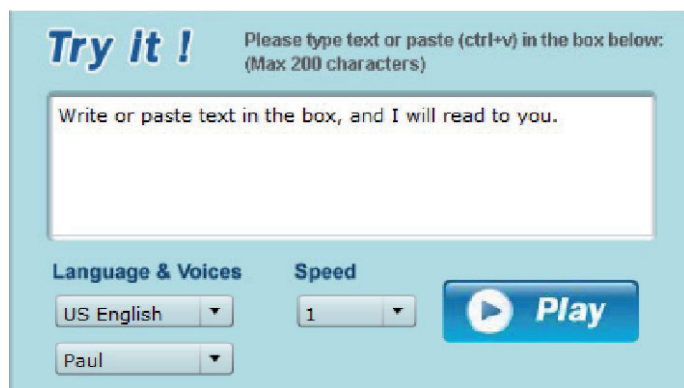


najwyższe noty w pięciu z ww. kategorii, z łącznym wynikiem 94,5% trafnych odczytów, co stanowi o 22 punkty procentowe więcej niż średni wynik pozostałych dziewięciu badanych produktów.

Na stronie internetowej produktu dostępna jest wersja demonstracyjna IVONY, pozwalająca na odsłuchanie w języku polskim, angielskim (w wersji brytyjskiej, walijskiej, amerykańskiej), niemieckim, francuskim, hiszpańskim (w wersji hiszpańskiej i latinoamerykańskiej) i rumuńskim tekstów o długości do 250 znaków. Dodatkowo każdy użytkownik może pobrać i zainstalować bezpłatnie na swoim komputerze na okres jednego miesiąca wersję demonstracyjną programu MiniReader (http://www.ivona.com/mini_reader.php), który może odczytać w ww. wymienionych językach każdy tekst zaznaczony na ekranie komputera.

Na drugim miejscu we wspomnianym wyżej rankingu, z wynikiem 88,5% trafnych odczytów, uplasował się syntezator Neospeech <http://www.neospeech.com/>, oferujący syntezę mowy

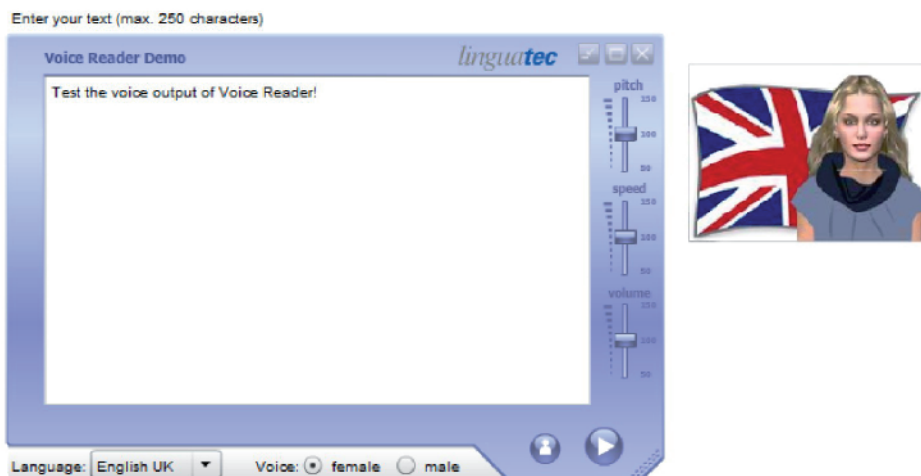
w języku angielskim (w wersji amerykańskiej i brytyjskiej), hiszpańskim (w wersji latinoamerykańskiej), koreańskim, japońskim i chińskim (mandaryńskim). Zamieszczona na stronie wersja demonstracyjna syntezatora pozwala jednakże na wpisanie i wygenerowanie odczytu jedynie stukilkunastu znaków.



Ilustracja 4. Wersja demonstracyjna syntezatora mowy Naturalreaders, powyżej fragment strony z angielskiej Wikipedii z podkreślonym tekstem do odczytania i widocznym paskiem narzędzi syntezatora Naturalreaders



Ilustracja 5. Wersja demonstracyjna syntezatora mowy Acapela



Ilustracja 6. Wersja demonstracyjna syntezy mowy Voice Reader

Z innych wielojęzycznych syntezy mowy na uwagę zasługują:

a) syntezy głosu Naturalreaders. Wersję demonstracyjną programu, zmieniającą na mowę tekst o maksymalnej długości 200 znaków, dostępną w siedmiu językach: angielskim (w wersji brytyjskiej i amerykańskiej), arabskim, francuskim (w wersji francuskiej i kanadyjskiej), hiszpańskim (w wersji hiszpańskiej i latynoamerykańskiej), niemieckim, szwedzkim oraz włoskim i 20 szybkościach odczytu, można znaleźć na stronie <http://www.naturalreaders.com/index.htm>. Producent programu, firma Naturalsoft, udostępnia ponadto do pobrania darmową, podstawową wersję swojego syntezy, odczytującego z różną prędkością każdy tekst zaznaczony przez użytkownika na ekranie komputera;

b) syntezy mowy Acapela. Wersja demonstracyjna programu (<http://www.acapela-group.com/text-to-speech-interactive-demo.html>) daje możliwość odczytania tekstów (o długości do 250 znaków) w językach: arabskim, angielskim (w wersji brytyjskiej, amerykańskiej, a także używanej w krajach arabskich i Indiach), czeskim, duńskim, fińskim, francuskim (w wersji francuskiej, belgijskiej i kanadyjskiej), greckim, hiszpańskim (w wersji hiszpańskiej i latynoamerykańskiej), holenderskim, katalońskim, niemieckim, norweskim, polskim, por-

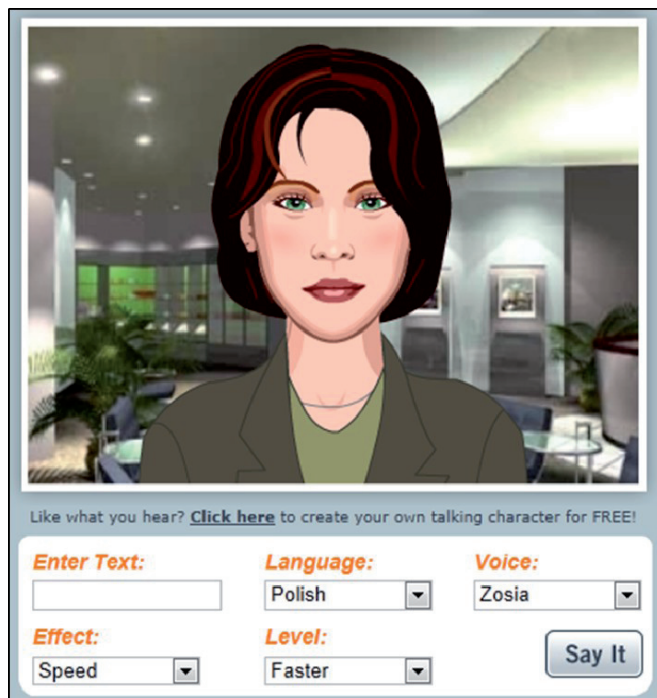
tugalskim (w wersji portugalskiej i brazylijskiej), rosyjskim, szwedzkim, tureckim i włoskim. Co więcej, po dokonaniu rejestracji użytkownik otrzymuje trzydziestodniowy

darmowy dostęp do tzw. konta ewaluacyjnego, które pozwala na dokładne wypróbowanie wszystkich możliwości programu;

c) syntezy mowy Voice Reader firmy Linguattec. Wersja demonstracyjna programu (http://www.linguattec.de/onlineservices/voice_reader) umożliwia odczytanie tekstów (o długości do 250 znaków) w językach: angielskim (w wersji brytyjskiej i amerykańskiej), arabskim, chińskim, czeskim, duńskim, fińskim, francuskim (w wersji francuskiej i kanadyjskiej), greckim, hiszpańskim, holenderskim, japońskim, kantońskim, koreańskim, niemieckim, norweskim, polskim, portugalskim (w wersji portugalskiej i brazylijskiej), rosyjskim, szwedzkim, tureckim, węgierskim i włoskim. Dodatkowo syntezy umożli-



Ilustracja 7. Wersja demonstracyjna syntezy mowy Imtranslator



Ilustracja 8. Wersja demonstracyjna syntezy mowy Oddcast

wia odpowiednie ustawienie tonu, szybkości i głośności odczytu;

- d) syntezy mowy Imtranslator. Wersja demonstracyjna programu (<http://imtranslator.net/translate-and-speak/>) pozwala na odczytanie tekstów (o długości do 250 znaków) w językach: angielskim, chińskim, francuskim, hiszpańskim, japońskim, koreańskim, niemieckim, portugalskim, rosyjskim i włoskim. Możliwe jest odsłuchanie tekstu on-line (w siedmiu szybkościach) lub pobranie utworzonej mowy jako pliku w formacie .wav. Co więcej, serwis tłumaczy też wyrazy i (proste) zdania z ponad 50 języków na 10 wymienionych wyżej i generuje odczyt przetłumaczonej wersji. Niemniej program tłumaczeniowy wymaga jeszcze daleko idącego dopracowania: zdania o nieco bardziej skomplikowanej strukturze znaczeniowo-składniowej zwykle tłumaczone są niedokładnie bądź z błędami;

- e) syntezy mowy firmy Oddcast. Wersja demonstracyjna programu (http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal) pozwala na odczytanie tekstów (o długości do 180 znaków) w aż 30 językach, spośród któ-

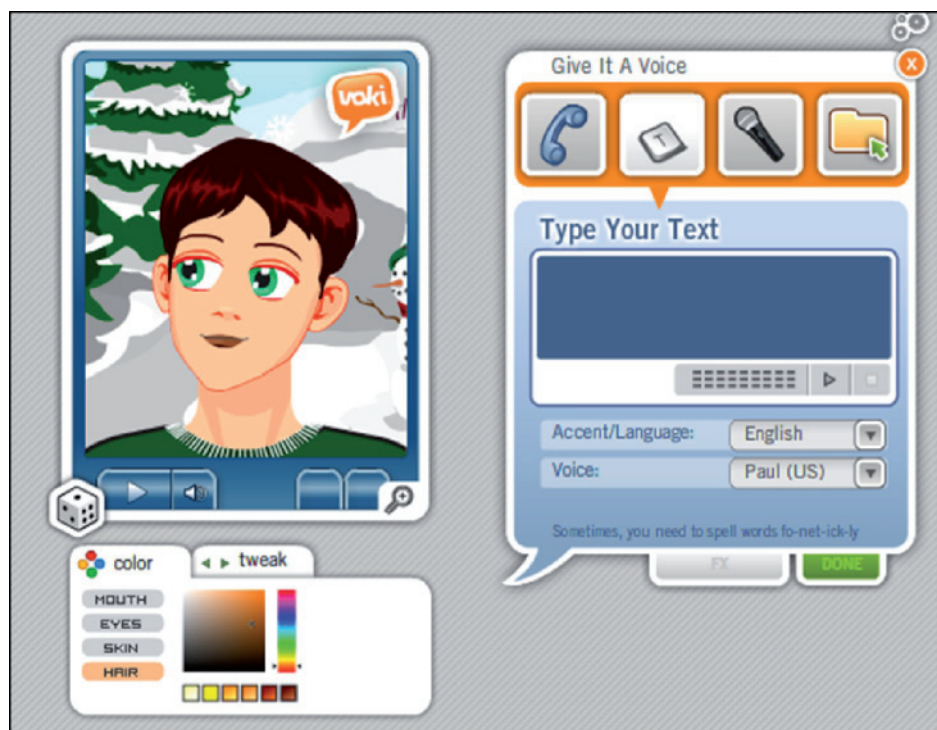
rych, oprócz standardowo obsługiwanych przez syntezy, są również baskijski, esperanto, galicyjski, hindi, indonezyjski, islandzki i tajski. Każdą z wygenerowanych próbek można odsłuchać z towarzyszeniem jednego z dziewięciu dodatkowych efektów (m.in. z odpowiednią regulacją tonu, szybkości, czasu trwania, a także z efektem echa, pogłosu, megafonu, szeptu) o różnym stopniu nasilenia (np. tekst może zostać wyszeptany w 3 różnych wariantach głośności).

6. Awatary i aplikacja Voki

Trzy ostatnie z wymienionych syntezytorów mowy wykorzystują w swoich wersjach demonstracyjnych awatary,

które „odczytują” syntetyzowane teksty. Awatary (z sanskrytu *avatāra* – bóstwo zstępujące na ziemię w postaci ludzkiej, zwierzęcej bądź mieszanej) to swego rodzaju personifikacje rzeczywistych uczestników wirtualnych światów bądź postaci generowane przez programy komputerowe. Najczęściej używane są na forach dyskusyjnych, w grach internetowych, w rzeczywistości wirtualnej (np. w serwisie Second Live), w reklamach bądź w różnych systemach audiowizualnych, np. w muzeach. Awatary mogą przyjmować różnorodne formy – od bardzo prostych, symbolicznych postaci, po skomplikowane, trójwymiarowe modele, których wygląd może być dowolnie kształtowany przez użytkownika, poprzez wybór koloru oczu czy włosów, wzrostu, wagi, sylwetki, płci czy nawet cech charakteru wirtualnej postaci.

Ciekawą, bardzo prostą w obsłudze aplikacją internetową jest bezpłatna aplikacja Voki (<http://www.voki.com>). Pozwala ona użytkownikowi (po zarejestrowaniu się) zarówno na wykreowanie własnego awatara, jak i odczytanie krótkiego (do 200 znaków) tekstu w językach arabskim, baskijskim, chińskim, czeskim, duńskim, esperanto, fińskim, francuskim, galicyjskim, greckim, hindi, hiszpańskim, holenderskim, in-



Ilustracja 9. Panel narzędziowy aplikacji Voki

doneyjskim, islandzkim, japońskim, katalońskim, koreańskim, niemieckim, norweskim, polskim, portugalskim, rosyjskim, rumuńskim, szwedzkim, węgierskim, włoskim, tajskim i tureckim. Stworzyła ją, podobnie jak ostatni z opisywanych syntezyatorów mowy, nowojorska firma Oddcast. Aplikacja daje ponadto możliwość nagrania krótkiej (o długości nieprzekraczającej jednej minuty) wypowiedzi, przechowania i ponownego (wielokrotnego) odsłuchania nagranych lub zsynchronizowanego tekstu, a także przesłania nagranych bądź wygenerowanego pliku do nauczyciela bądź innych uczniów. Dzięki temu umożliwia ćwiczenie wymowy i sprawności mówienia, nie tylko w trakcie lekcji, lecz także w domu, oraz późniejszą korektę wypowiedzi zarówno przez samego jej autora, jak i innych uczniów bądź nauczyciela. Jeśli nauczyciel kontaktuje się ze swoimi uczniami za pomocą platformy e-learningowej (np. Moodle), poczty elektronicznej bądź strony internetowej (np. bloga), aplikacja pozwala na nagranie wiadomości, instrukcji bądź poleceń do zadań i umieszczenie ich w internecie zamiast tradycyjnych komunikatów tekstowych, co sprzyja także kształceniu sprawności rozumienia ze słuchu.

Ponieważ Voki umożliwia stworzenie awatara przedstawiającego postać historyczną lub współczesną związaną ze światem mediów, polityki bądź religii (dostępne są postaci m.in. Sarah Palin, Baracka Obamy, Billa Clintona, George'a Busha, Abrahama Lincolna, Tony'ego Blaira, Marii Antoniny, George'a Washingtona, Gandhiego, Benedykta XVI, Sachy Barona Cohena), uczniowie mogą otrzymać zadanie polegające na wcieleniu się w wybraną (lub wylosowaną czy narzuconą przez nauczyciela) postać i wygłoszeniu w jej imieniu krótkiej przemowy na określony temat. Innym wariantem ćwiczenia jest stworzenie swojego awatara i umieszczenie go na tle panoramy miasta (aplikacja daje do wyboru m.in. tła z widokami Londynu, Paryża, Sydney, Wiednia), o którym uczeń ma nagrać krótką wypowiedź. Poprawne wykonanie powyższych zadań wymaga od uczniów zapoznania się zarówno z życio-

rysem danej postaci, jej przekonaniami i działalnością, bądź z historią i zabytkami określonego miasta, jak i przygotowania odpowiedniego materiału leksykalnego w języku obcym, wspiera więc i edukację językową, i historyczną czy też geograficzną uczącego się. Ponadto zadania takie mogą ułatwić uczniom nieśmiałym przełamanie barier związanych z koniecznością wypowiedzenia się w języku obcym, uczniów zdolnych zaś mogą zachęcać do stworzenia wypowiedzi oryginalnej, znacznie wykraczającej swym zaawansowaniem poza omawiany materiał leksykalno-gramatyczny (por. Picardo, 2009: 10 i nast.).

Voki oferuje również możliwość efektywnej pracy nad wymową: uczeń może odczytać i nagrać krótki tekst w języku obcym, a następnie wpisać go w okno aplikacji i porównać swoją wersję z wersją wygenerowaną przez program. Możliwość wygenerowania wymowy języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i portugalskiego w wersjach europejskiej i latynoamerykańskiej może również stanowić punkt wyjścia do podjęcia na lekcji języka obcego tematów związanych z historią bądź kulturą krajów posługujących się poszczególnymi wersjami danego języka.

7. Podsumowanie

Przemysłane użycie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcji języka obcego może w znacznej mierze przyczynić się do rozwinięcia nie tylko umiejętności językowych uczniów, lecz także ich autonomii i odpowiedzialności za samodzielne nabywanie wiedzy, co stanowi jeden z głównych warunków odniesienia sukcesu edukacyjnego zarówno w szkole, jak i podczas późniejszego, nieodzownego w społeczeństwie wiedzy, uczenia się przez całe życie (ang. *life-long learning*). Obywatele Polski, jako kraju należącego do Unii Europejskiej, mają obecnie szerokie możliwości podejmowania studiów bądź pracy we wszystkich państwach będących członkami UE. Sukces

w ubieganiu się o posadę uzależniony jest jednakże często od znajomości bądź gotowości do szybkiego przyswojenia sobie języka kraju docelowego. Tak więc umiejętność samodzielnej pracy nad językiem, m.in. dzięki znajomości programów i aplikacji internetowych, mogących ułatwić i zwiększyć skuteczność przyswajania sobie języka obcego, może być jednym z czynników przyczyniających się do odniesienia sukcesu (zawodowego) w późniejszym życiu.

Webliografia

- Herzig B., Grafe S., (2007), *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*, Bonn: Deutsche Telekom AG; www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/Institute/Erziehungswissenschaft/mepaed/downloads/forschung/Studie_Digitale_Medien.pdf (dostęp: 12.08.2011).
- Keller E., Zellner Keller B., (2000), *New Uses for Speech Synthesis. „The Phonetician”*, 81, s. 35–40; http://www.uniger.ch/BrigitteZellnerKeller/Brigitte_ZellnerKeller_files/Publications/Keller-ZellnerKeller-00-Phonetician81.pdf (dostęp: 15.08.2011).
- Mehlhorn G., (2005), *Learner Autonomy and Pronunciation Coaching*, [w:] Maidment J. (ed.), *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*, London: University College; <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp13.pdf> (dostęp: 15.07.2011).
- Picardo J., (2009), *Using Blogs and Voki to increase motivation and oral participation amongst boys in Modern Foreign Languages*; <http://www.scribd.com/doc/14622458/Using-Blogs-and-Voki-to-increase-motivation-and-oral-participation-amongst-boys-in-Modern-Foreign-Languages>. s. 1–31 (dostęp: 14.07.2011).

Jak wykorzystać telefon komórkowy na lekcji języka obcego?

Monika Wisła¹

Nowoczesne technologie informacyjne otaczają nas ze wszystkich stron, a telefon komórkowy jest wszechobecny. Zakaz używania komórek na terenie szkoły jest powszechny, z artykułu wynika jednak, że zamiast tępić korzystanie z telefonów komórkowych, można uczynić je swoim sprzymierzeńcem, np. w nauce języka niemieckiego.

Chyba jeszcze nigdy dwa światy nie były tak bardzo od siebie odległe i tak sobie obce. Na jednym biegunie cyfrowi tubylcy – uczniowie, a na drugim cyfrowi imigranci – nauczyciele². Różnice między tymi światami wydają się zbyt wielkie, aby można było je szybko i łatwo pokonać czy przezwyciężyć. Choć ultranowoczesne technologie informacyjne otaczają nas z każdej strony i mało kto potrafi sobie dziś wyobrazić świat bez telefonu komórkowego, to jednak prawdopodobnie nie ma w Polsce ani jednej szkoły, w której statucie nie widniałby zapis o zakazie używania telefonów komórkowych na jej terenie. Młodym ludziom, dla których ten gadżet stał się nieodłącznym elementem codziennego życia i osobistą własnością, trudno jednak ten fakt zaakceptować.

Zamiast surowo tępić korzystanie z telefonów komórkowych, postanowiłam uczynić je moim sprzymierzeńcem w nauce języka niemieckiego i wykorzystać jako narzędzie dydaktyczne. Zdecydowana większość telefonów komórkowych posiada bogate wyposażenie i oprócz telefonowania czy smsowa-

nia oferuje wiele innych funkcji: można słuchać muzyki lub radia, robić zdjęcia czy kręcić krótkie filmy. Dla młodych ludzi, którzy telefon mają zawsze i wszędzie przy sobie, nie istnieją oddzielne urządzenia, jak np. aparat fotograficzny, w takim znaczeniu jak dla mnie. Robią zdjęcia po prostu telefonem, a nie aparatem fotograficznym, nawet jeśli jest to nowy model aparatu cyfrowego. Stąd mój pomysł na kreatywne wykorzystanie telefonów komórkowych.

Najpierw przeprowadziłam wstępną lekcję z wykorzystaniem telefonów komórkowych, utrwalając użycie przymiotników oraz ich stopniowanie. Celem było utrwalenie funkcji przymiotnika jako orzecznika oraz form stopniowania przymiotników, które uczniowie poznali na wcześniejszej lekcji. W pierwszym ćwiczeniu uczniowie mieli opisywać swoje telefony i porównywać z aparatami kolegów.

Przykłady zdań, jakie budowali uczniowie:

Mein Handy ist neu und modern.

Das Handy von Thomas ist auch neu, aber das Handy von Eva ist neuer und moderner. Das Handy von Lukas ist am neuesten und am modernsten.

Das Handy von Julia ist alt, aber das Handy von Katja ist älter. Peters Handy ist am ältesten.

Następnym krokiem było tworzenie zdań porównawczych ze spójnikami (*genau*) *so ... wie* oraz *als*. Uczniowie mieli za zadanie uzupełnić zdania odpowiednimi formami przymiotników według przykładu. Wykorzystałam w tym ćwiczeniu nie tylko takie urządzenia, jak telefon komórkowy, lecz także inne sprzęty informacyjne i techniczne z otaczającego nas świata.

Beispiel (przykład):

*Das Handy von Thomas ist genau so **gut** wie das Handy von Julia.*

1. Mein Computer funktioniert *als* der von Tanja. (gut)
2. Das Flugzeug ist *genau so* *wie* das Auto. (bequem)

1 Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej w Bielsku-Białej, doradcą metodycznym języka niemieckiego, edukatorką projektu „Zmieniająca się szkoła”.

2 Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, dostępny pod adresem <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

3. Das Fahrrad fährt als der Bus. (langsam)
4. Nokia C3 hat Funktionen als Nokia E8. (viel)
5. VW ist als Fiat. (teuer)
6. Der Drucker von HP ist *genau so* wie der Drucker von Lexmark. (schnell)
7. Der MP3-Player von meinem Bruder ist als der von meiner Schwester. (billig)
8. Ich lese ein E-Book als eine Zeitung. (gern)
9. Das Computerspiel ist als der Matheunterricht. (spannend)
10. Das Chatten mit den Freunden mache ich *genau so* wie das Arbeiten auf der Plattform Moodle. (oft)

Wykorzystuję także inne funkcje telefonów komórkowych, takie jak robienie zdjęć i nagrywanie krótkich filmów. Ćwicząc z uczniami zagadnienie przymików przechodnich, które jest niewątpliwie trudnym zagadnieniem gramatycznym i przysparza polskim uczniom wiele kłopotów, zastąpiłam typowe ćwiczenia z podręczników innym zadaniem, w którym wykorzystany został aparat cyfrowy. Uczniowie mieli zrobić zdjęcia swoich pokoi, które to zdjęcia były wyświetlane podczas lekcji za pomocą rzutnika multimedialnego i laptopa. Wskazani uczniowie opisywali pokój koleżanki czy kolegi, a następnie musieli przemeblować pokój, zadając sobie nawzajem pytania *wo?* i *wohin?* Oto kilka przykładów takich pytań:

Uczeń 1: *Wo steht dein Schreibtisch?*

Uczeń 2: *Er steht am Fenster.*

Uczeń 1: *Wohin willst du ihn stellen?*

Uczeń 2: *Ich will den Schreibtisch neben das Bett stellen.*

Uczeń 3: *Wo ist dein Lieblingsposter von Rammstein?*

Uczeń 1: *Es liegt in dem Schrank.*

Uczeń 3: *Wohin hängst du das Poster?*

Uczeń 1: *Ich hänge das Poster über die Couch.*

Inny pomysł, także ciekawy, urozmaicający lekcje i jednocześnie motywujący do nauki, to nagrywanie telefonem komórkowym krótkich filmów. Wykorzystałam tę funkcję m.in. do realizacji tematu „Meine Haustiere”. Uczniowie mieli opowiedzieć o swoich ulubionych zwierzętach domowych, wykorzystując różne techniki prezentacji swoich ulubieńców. Mieli do wyboru: prezentację multimedialną, film, plakat lub rysunek. Prezentowane materiały stały na bardzo wysokim poziomie i były zrealizowane całkowicie w języku niemieckim. Najbardziej spodobał się wszystkim film uczennicy o jej ukochanych zwierzętach – psie, kocie i papudze, nakręcony telefonem komórkowym. Film był opatrzony krótkim komentarzem, zawierającym imiona ulubieńców oraz opis ich ulubionych zajęć.

Lekcje niemieckiego stały się w ten sposób nowocześniejsze i bardziej atrakcyjne dla uczniów niż tradycyjne, często nudne ćwiczenia gramatyczne.

Uczniowie mogli przede wszystkim legalnie i bez skrępowania wyjąć swoje telefony komórkowe, porównać ich modele oraz funkcje. Oczywiście, warunkiem było używanie podczas rozmów języka niemieckiego. Częste wykorzystywanie takich gadżetów wpływa pozytywnie na motywację uczniów. Stają się kreatywni, chętni do rozmów oraz angażują się w lekcje. Niejako przy okazji rozwijam kompetencję medialną oraz sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia w języku obcym. Jak wszyscy wiemy, z tą drugą umiejętnością jest gorzej i trzeba wiele wysiłku ze strony nauczyciela, aby nakłonić uczniów do rozmawiania w języku obcym. Podczas pogłębia-

nia kompetencji medialnej możemy wskazać uczniom, jak korzystać z dośrodków Internetu, nie łamiąc i nie naruszając praw autorskich³.

Wykorzystując zainteresowania uczniów, integruję dwa światy: cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów. Kreatywne wplatanie w lekcje osobistych przedmiotów uczniów, które stały się dla młodych ludzi integralną częścią ich życia, sprzyja budowaniu dobrej atmosfery na zajęciach, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i zaufania, gdyż uczniowie mają świadomość, że nie zostaną ukarani za korzystanie z zakazanych przedmiotów na lekcji. A to z kolei przekłada się na większe zainteresowanie przedmiotem.

Chciałabym przekonać innych nauczycieli do śmiałego korzystania z nowych technologii i do jak najczęstszego kreowania sytuacji wymagających wykorzystywania nowoczesnych gadżetów, które są nam obce, a z którymi nasi uczniowie radzą sobie świetnie. W takich momentach nie bójmy się prosić ich o pomoc. Poczują się wtedy docenieni i z pewnością chętnie udzielą nam kilku technicznych wskazówek. Sytuacje takie stwarzają wiele możliwości budowania autonomii uczniów, ich samodzielności i kreatywności. Podnoszą także poczucie własnej wartości. W ten sposób puste zapisy z podstawy programowej mogą stać się rzeczywistością.

Bibliografia

Zylińska M., (2011), *Nowe Technologie w nauczaniu, Uczyć łatwiej*, Warszawa: PWN.

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*; <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

3 Żylińska M., (2001), *Nowe Technologie w nauczaniu, Uczyć łatwiej*, Warszawa: PWN, s. 5.

Rysunek 2. Generowanie chmury za pomocą Wordle

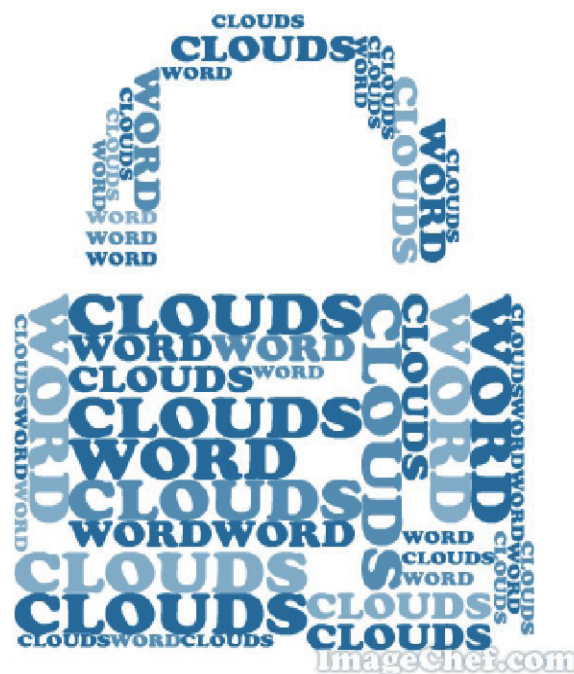
silna konkurencja. Wymienić tu należy ABCya!, Image Chef, TagCrowd, Tagul, Tagxedo, WordItOut. Aplikacje te mają różne możliwości zarówno jeśli chodzi o moce przerobowe (limit liczenia słów czy wielkość plików tekstowych), jak i opcje edycyjne. Różne też są efekty, jakie można uzyskać za pomocą każdej z nich. I tak np. do prezentacji definicji dobrze służy ABCya! Program ten zaprojektowany został do pracy z małymi dziećmi, stąd w porównaniu z innymi generatorami oferuje niewiele funkcji, przy tym są one dość proste, aczkolwiek skuteczne w przekazie.

Jeśli zależy nam na atrakcyjnym przekazaniu idei, warto sięgnąć po Word Mosaic – jeden z kreatorów udostępnionych na portalu ImageChef. Organizuje on tekst w wybranym przez użytkownika kształcie. Ja sięgnęłam po torbę.

Tą chmurą ozdobiłam blog projektu „ITAAT – Technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu dorosłych”, realizowanego przez moją instytucję w programie Grundtvig,



Rysunek 3. Definicja generatora chmur wyrazowych uzyskana przy pomocy ABCya!



Rysunek 4. Chmura wyrazowa, czyli word cloud, wygenerowana za pomocą ImageChef

a wcześniej wykorzystałam w prezentacji o generatorach chmur wyrazowych, w nadziei, że jej odbiorcy skorzystają z tej wiedzy i zechcą w przyszłości stosować chmury w praktyce.

Inny generator – TagCrowd – zaprojektowany przez Daniela Steinbocka z Uniwersytetu Stanforda (notabene już w 2006 roku), nie tworzy chmur atrakcyjnych wizualnie, ale oddaje nieocenione usługi, gdy zależy nam na precyzyjnym określeniu częstotliwości występowania słów. Przydaje się to do analizy artykułów, życiorysów, prac uczniowskich, refleksji nad stylem czy użytym słownictwem; pomaga sprawdzić, czy akcenty zostały właściwie rozłożone, czy tekst rzeczywiście odzwierciedla zaplanowaną problematykę. Podobne zastosowanie może mieć również holenderski generator WordItOut, choć liczby informujące ile razy dany wyraz pojawił się w tekście, znajdują się tylko w chmurze wygenerowanej przez TagCrowd.

Różnorakie efekty zapewnia nie tylko posługiwanie się różnymi generatorami, lecz także wybór określonych ustawień w generatorze. Efekty te dotyczą samego tekstu, wyrazów oraz chmury.

Lp.	Zakres	Cel ćwiczenia	Sposób realizacji	Sugerowane narzędzia
1	Słownictwo	Powtórzenie leksyki	Nauczyciel tworzy chmurę ze słów, które wystąpiły na ostatnich lekcjach. Uczniowie odczytują wskazane wyrazy, ćwiczą wymowę, podają znaczenie poszczególnych słówek, zapamiętują pisownię. Wariant: Uczniowie na poziomie zaawansowanym w dalszej części zapoznają się z definicjami słownikowymi.	Wordle VocabGrabber WordSift
2	Gramatyka	Utrwalenie struktury gramatycznej	Nauczyciel prezentuje w chmurze zdanie zawierające aktualnie ćwiczoną strukturę gramatyczną. Zadaniem uczniów jest ułożenie zdania z podanych wyrazów. Wariant: W chmurze jest kilka zdań. Uczniowie w parach spisują zdania z użyciem podanych wyrazów, po czym w nowych parach porównują swoje wyniki i tworzą kolejne zdania.	ABCya! Wordle (należy wyłączyć funkcję pomijania słów)
3	Słuchanie	Wprowadzenie do rozumienia ze słuchu	Nauczyciel dzieli tekst (historijkę lub wiadomość) na kilkuwyrazowe części i prezentuje je w chmurze. Uczniowie określają temat i przewidują, czego będzie dotyczyło nagranie.	Wordle (między wyrazami, które mają pokazać się razem, trzeba dodać znak „~”)
4	Czytanie	Rozpoznawanie związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu	Uczniowie – na podstawie wydrukowanych chmur – rekonstruują w parach tekst podzielony na kilkuwyrazowe części. Po wykonaniu zadania porównują swoją pracę z oryginalnym tekstem (to jeden z wariantów rozwoju lekcji z ćwiczeniem z punktu 3).	jw.
5	Mówienie Mediacje	Opisywanie ludzi	Wszyscy uczniowie najpierw indywidualnie tworzą chmury, przedstawiając swoje cechy charakteru i zainteresowania, a następnie losują jedną spośród wydrukowanych chmur i próbują dokonać identyfikacji, tj. wskazać, kogo dotyczy dana chmura. Wariant: Uczniowie tworzą chmury o sobie wraz z danymi personalnymi. Wydrukowane chmury eksponowane są w klasie lub na blogu klasowym (Pisanie, Czytanie).	Wordle
6	Czytanie Pisanie	Rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi	Uczniowie porównują chmury wygenerowane z listu prywatnego i oficjalnego, wskazując adekwatne słownictwo, zwroty i formy. Następnie według instrukcji piszą własny list w określonym stylu.	Wordle
7	Czytanie	Analiza wiersza	Uczniowie czytają wiersz, określają jego główną myśl oraz intencje autora. Najpierw w parach, potem w czwórkach, dzielą się opiniami na ten temat. Potem w grupie negocjują, jakie ustawienia generatora zastosować (dotyczące kolorystyki, kształtu chmury, kroju czcionki itp.), aby jak najlepiej przekazać sens utworu. Możliwy rozwój: Uczniowie publikują chmury w sieci i wzajemnie komentują swoje wytwory, wyrażają swoje opinie i emocje związane z lekturą wiersza (Pisanie).	ImageChef Tagxedo Tagul
8	Reagowanie językowe	Wprowadzenie do dyskusji	Nauczyciel prezentuje w jednej chmurze indywidualne, pisemne wypowiedzi uczniów na określony temat (np. praca domowa przesłana pocztą elektroniczną lub posty na blogu). Chmura służy jako materiał do dyskusji – uczniowie przedstawiają opinie swoje i innych osób, komentują, akceptują lub kwestionują zdanie innych.	TagCrowd
9	Czytanie Mówienie	Dokonanie samooceny	Uczniowie analizują listy umiejętności językowych w Europejskim Portfolio Językowym (lub jego uproszczonej wersji), aby określić, co już potrafią. Przygotowują chmurę, wprowadzając stwierdzenia adekwatne do swojego poziomu. Prezentują chmurę w klasie za pomocą obrazu i ustnej wypowiedzi.	Wordle (między wyrazami, które mają pokazać się razem, trzeba dodać znak „~”)
10	Czytanie Mówienie	Prezentacja problemu badawczego (projekt edukacyjny)	Nauczyciel tworzy chmurę z artykułu, np. w Wikipedii, aby wprowadzić uczniów w problematykę projektu. Wspólnie z uczniami ustala, jakie są kluczowe elementy, co uczniowie na dany temat już wiedzą, a czego jeszcze muszą się dowiedzieć. Pomaga w sformułowaniu tematu i wyznaczeniu celów. Wskazuje źródła informacji.	Tagul (przy dostępie do Internetu wyrazy w chmurze będą linkami do zasobów w sieci)

bym nawet, że piękne, często też bywają zabawne. To dużo więcej niż listy wyrazów, takie czy inne ich graficzne uporządkowanie. Niosą wiele informacji, stymulują, wyzwalaają kreatywność, ekspresję i wyobraźnię, wzmacniają krytyczne myślenie. Na dodatek generatory są narzędziem przyjaznym, prostym i łatwym w użyciu. Są też bezpłatne!

Adresy stron internetowych generatorów wymienionych w artykule:

- <http://www.wordle.net>
- http://www.abcya.com/word_clouds.htm
- http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic/
- <http://www.tagcrowd.com>

- <http://tagul.com>
- <http://www.tagxedo.com>
- <http://www.vocabgrabber.com>
- <http://www.worditout.com>
- <http://www.wordsift.com>

Webliografia

Barret T. (ed.), *52 Interesting Ways to use Wordle in the classroom*; https://docs.google.com/presentation/view?id=dhn2vcv5_157dpsg-9c5&pli=1

Freedman T., *Word Cloud Shoot-Out*; http://www.mirandanet.ac.uk/vl_blog/?page_id=1049

Leung H., *101 Ways to Use Tagxedo*; <http://www.tagxedo.com>

Peachey N., *Using Word Clouds in EFL ESL*, <http://nikpeachey.blogspot.com> (3 Sept. 2008)

Terrell S., *19 Word Cloud Resources, Tips & Tools*; <http://teacherbootcamp.edu-blogs.org/2010/02/14/12>

Simon T., *Language Activities with Wordle and word clouds*; <http://www.efl-resource.com/language-activities-with-wordle-and-word-clouds-2>

Text + Image = Tagxedo: The Next Generation of Word Cloud Fun; <http://www.tengrrl.com/blog/2010/06/19/text-image-tagxedo-the-next-generation-of-word-cloud-fun>

Konferencja „Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie” Warszawa, 28-29 września 2011 r.

DEKLARACJA

1. W dniach 28-29 września 2011 r. w Warszawie odbyła się konferencja „Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie”, którą zorganizowała polska prezydencja w Radzie UE oraz Komisja Europejska. Konferencja poświęcona była roli języków w przygotowywaniu obywateli do funkcjonowania w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie.
2. W konferencji wzięli udział eksperci z państw członkowskich Unii Europejskiej zajmujący się nauczaniem języków, nauczyciele i wykładowcy akademicki, przedstawiciele ośrodków badawczych, narodowych agencji programu Uczenie się przez całe życie, koordynatorzy European Language Label, pracownicy instytucji zajmujących się nauczaniem języków obcych, kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, stowarzyszeń tłumaczy, studenci, jak również przedstawiciele instytucji Unii Europejskiej i Rady Europy.
3. Uczestnicy konferencji:
 - a) wyrazili zadowolenie, że konferencja w sposób wszechstronny objęła różnorodne aspekty kształcenia językowego, w tym szczególnie nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne, nauczanie w klasach wielokulturowych i w szkolnictwie zawodowym, kształcenie na rzecz mobilności, umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego oraz na potrzeby rynku usług językowych;
 - b) podkreślili, że ustanowienie przez Unię Europejską i Radę Europy w roku 2001 Europejskiego Dnia Języków wniosło istotny wkład w podnoszenie świadomości społecznej na temat znaczenia kompetencji językowych;
 - c) wyrazili przekonanie, że projekty realizowane w ramach konkursu European Language Label promują językową różnorodność Europy, tworzą wartościową bazę najlepszych innowacyjnych praktyk kształcenia językowego, wzbogacają i uatrakcyjniają krajowe praktyki nauczania i uczenia się języków obcych poprzez wprowadzanie autorskich programów kształcenia językowego, nowatorskich metod nauczania oraz wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych;
 - d) docenili dotychczasowy dorobek Komisji Europejskiej i państw członkowskich w zakresie wielojęzyczności, w szczególności „pakiet językowy” ogłoszony latem 2011 r.;
 - e) zaapelowali o zagwarantowanie promocji uczenia się i nauczania języków odpowiedniego miejsca w nowej generacji unijnych programów edukacyjnych i młodzieżowych;
 - f) wyrazili opinię, że powołanie przez Komisję Europejską Stałej Grupy Roboczej do spraw Języków przyczyniłoby się do wzmocnienia współpracy, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk między państwami członkowskimi w obszarze wielojęzyczności oraz lepszego przygotowania obywateli do mobilności edukacyjnej i zawodowej.
4. Konferencja podkreśliła, że dobra znajomość języków obcych i umiejętność posługiwania się nimi to dziś kluczowa kompetencja niezbędna do funkcjonowania we współczesnym świecie i na rynku pracy, która zwiększa szanse edukacyjne młodych ludzi oraz mobilność zawodową osób dorosłych. Wnioski z prac grup dyskusyjnych potwierdziły, że wielojęzyczność jest nie tylko dziedzictwem Europy, lecz także szansą na tworzenie społeczeństwa otwartego, szanującego różnicowanie kulturowe i gotowego na współpracę.

Warszawa, 29 września 2011 r.

Rozwijanie strategii pisania na lekcjach języków obcych u ucznia z dysleksją rozwojową

Katarzyna Bogdanowicz¹

Podczas gdy psychologowie często podejmują problematykę zaburzeń umiejętności czytania, zagadnienie zaburzeń pisania jest przez nich traktowane trochę po macoszemu.

Autorka artykułu podejmuje ten trudny temat w kontekście nauczania języków obcych.

Problematyka zaburzeń pisania jest podejmowana przez psychologów naukowców dość niechętnie, podczas gdy zagadnienie zaburzeń umiejętności czytania doczekało się niezliczonej ilości badań i analiz oraz koncepcji teoretycznych na całym świecie, często w projektach międzykulturowych. „Czynność pisania jest ujmowana zazwyczaj łącznie z czytaniem jako forma komunikacji językowej pisemnej, czasem w sensie czynności pochodnej lub komplementarnej, co stawia czytanie w centrum uwagi. Z drugiej strony, analizując dokładnie mechanizmy pisania, można stwierdzić, że jest to bardziej skomplikowana i odrębna od czytania czynność, ze względu na znaczne zaangażowanie komponentów kinestetycznych i kinetycznych oraz znacznie większy, bardziej aktywny udział świadomości językowej na wielu poziomach” (Krasowicz-Kupis, 2008: 9).

Wiele definicji dysleksji rozwojowej podkreśla związek tego zaburzenia z pisaniem, który to wyraz zarówno w języku polskim, jak i angielskim jest wieloznaczny. Przypomnijmy, że

może znaczyć zarówno „kreślić na papierze lub innym materiale znaki graficzne ręcznie lub odbijać je za pomocą maszyny w celu wyrażenia czegoś” (*Słownik języka polskiego*, PWN)², jak i „komunikować coś na piśmie” lub „formułować swoje myśli na piśmie” (*Słownik języka polskiego*, PWN). W dodatku trudności z pisaniem w drugim znaczeniu mogą objawiać się w różny sposób, odnosząc się zarówno do problemów z tworzeniem tekstu, jak i przestrzeganiem zasad jego poprawności. W rezultacie okazuje się, że wyrażenie „trudności w pisaniu” można rozumieć trojako. W definicjach dysleksji spotykamy się ze wszystkimi wspomnianymi znaczeniami pojęcia „pisanie”. I zazwyczaj nie sposób zgadnąć, które z nich autor miał na myśli. Zdarza się jednak, że twórca definicji precyzuje znaczenie, odróżniając pisanie w znaczeniu kreślenia liter na papierze od tworzenia tekstu (*writing*) i poprawności ortograficznej (*spelling*). Poniżej przykład: „Dysleksja jest jednym z zaburzeń rozwojowych, które charakteryzuje się upośledzeniem funkcjonowania systemu odpowiedzialnego za uczenie

się proceduralne. Kluczowym wskaźnikiem diagnostycznym jest upośledzenie proceduralnego uczenia się materiału językowego, co prowadzi do specyficznych trudności w czytaniu, pisaniu i uczeniu się ortografii. Wczesnym przejawem tych problemów są braki w zakresie świadomości reguł fonologicznych, ale także uczenia się innych ukrytych prawidłowości językowych, w tym ortografii i morfologii. Trudności fonologiczne, motoryczne, problemy z automatyzacją, oraz wczesne trudności związane z rozwojem mowy często także występują w dysleksji, ale nie stanowią o istocie tego zaburzenia” (Nicolson i Fawcett, 2008: 221). Jak widać, autorzy pomijają kwestię dysgrafii, którą coraz częściej traktuje się jako przejaw dyspraksji, a nie dysleksji rozwojowej. Z uwagi na charakter i ograniczoną objętość tego artykułu, w dalszej jego części – wzorem Nicolson i Fawcett – skoncentruję się przede wszystkim na ekspresji pisemnej i poprawności tekstu.

Dysleksję rozwojową można znaleźć w najważniejszych obowiązujących w świecie klasyfikacjach medycznych

¹ Katarzyna Bogdanowicz jest doktorem psychologii i doświadczonym nauczycielem języka angielskiego. To także autorka poradnika metodycznego przygotowanego z myślą o pomocy uczniom dyslektycznym – *Dysleksja a nauczanie języków obcych* (2011), a także wielu innych publikacji na ten i pokrewne tematy.

² <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=pisa%E6>

– Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) i Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych (DSM-IV-TR), chociaż występuje pod opisowymi nazwami i usytuowana jest w szerszych kategoriach zaburzeń. Specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni w ICD-10 występują pod numerem F81.1 jako „specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni” (*Specific Spelling Disorder*). Natomiast w klasyfikacji DSM-IV-TR dysortografia jako samodzielna jednostka nozologiczna nie występuje.

Zaburzenie komunikacji językowej za pomocą pisma (w znaczeniu trudności w tworzeniu tekstu) można znaleźć w obydwu klasyfikacjach. Zasadniczą różnicę w podejściu do opisywanego zaburzenia uwidacznia kontekst, w jakim się ono pojawia oraz ilość miejsca, jaka jest mu przypisana. W ICD-10 występuje pod nazwą „inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych” (*expressive writing*) – F81.8. W DSM-IV-TR „zaburzenie komunikacji (ekspresji) za pośrednictwem pisanego” (*Disorder of Written Expression*) – 315.2. znajdujemy w dziale poświęconym zaburzeniom „learning disorders”. Podczas gdy w klasyfikacji ICD-10 nie ma żadnych informacji na temat wskazówek diagnostycznych, przyczyn czy zalecanych metod terapii tego zaburzenia, klasyfikacja DSM-IV-TR zawiera jego szczegółowy opis. Przyczyną „zaburzenia komunikacji (ekspresji) za pośrednictwem pisanego” (*Disorder of Written Expression*) jest słabo rozwinięta umiejętność pisanego wypadająca znacząco poniżej poziomu spodziewanego dla ucznia w określonym wieku, na określonym poziomie umysłowym i z określonym wykształceniem. Trudności w pisaniu utrudniają odnoszenie sukcesów w szkole oraz w innych ważnych aspektach życia. Jednym z symptomów tego zaburzenia jest trudność

z układaniem zdań poprawnych gramatycznie. „Zaburzenie komunikacji (ekspresji) za pośrednictwem pisanego” występuje samodzielnie lub w powiązaniu z innymi zaburzeniami uczenia się, np.: zaburzeniem czytania (*reading disorder*), zaburzeniem ekspresji mowy (*expressive language disorder*), dyskalkulią (*mathematics disorder*) lub dysgrafią (*developmental coordination disorder*) (DSM-IV-TR, 2008).

Marta Bogdanowicz, która jako pierwsza wprowadziła do polskiej terminologii pojęcie dysortografii jest także autorem pierwszej wydanej w Polsce w 1983 monografii poświęconej problematyce specyficznych trudności w opanowaniu poprawnej pisowni. Kolejną polską pozycją dotyczącą omawianej problematyki jest książka Izabeli Pietras (2008) *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*. Na podstawie przeprowadzonych badań ich autorka sformułowała następujące wnioski:

- młodzież z dysortografią jest zróżnicowana pod względem liczby błędów, jakie popełnia w pracach pisemnych;
- u uczniów, którzy popełniają szczególnie dużo błędów, istnieje tendencja do popełniania błędów różnych kategorii w liczbie znacznie przekraczającej średnią grupy. Zauważalna jest tendencja do popełniania błędów różnego typu jednocześnie. Wyodrębniono sześć typów błędów. Są to zarówno typowe błędy ortograficzne (np. „gura”), jak i błędy fonetyczne, polegające na zapisie zgodnym z wymową, ale niezgodnym z ortograficznym wzorcem, błędy dotyczące przede wszystkim zapisu głosek zbliżonych fonetycznie, szczególnie tych różniących się aspektem dźwięczności (np. „powieszchni”). Wyróżnia się także błędy niezgodne z wymową (np. „stajof się”) oraz błędy wzrokowe polegające na zamianie liter,

które są podobne graficznie (np. m–n w wyrazie „niał”). W przeanalizowanych pracach pisemnych wyodrębniono ponadto osobną kategorię – błędy, w których nastąpiło niewłaściwe połączenie lub rozdzielanie części wyrazu lub wyrażenia.

Badania przeprowadzone w latach 2007–2008 na 180-osobowej grupie polskich studentów, z których połowa miała dysleksję, wykazały, że mniejsza poprawność wypracowań osób z opinią o dysleksji nie dotyczy wyłącznie zapisu wyrazów (Bogdanowicz, 2010). W ich pracach pisemnych znaleziono statystycznie więcej błędów: językowych³, interpunkcyjnych, ortograficznych i dotyczących struktury wyrazów (przestawianie, opuszczanie i dodawanie liter lub sylab).

Na podstawie powyższego zestawienia można stwierdzić, że przedmiotem zainteresowań polskich badaczy zajmujących się problemem zaburzeń w pisaniu była dotychczas przede wszystkim poprawność tekstu pisanego. Brakuje natomiast w Polsce badań, które dotyczyłyby innych, poza błędami ortograficznymi, symptomów zaburzeń w pisaniu. Istnieją natomiast prace, zawierające analizę sposobu wypowiedziania się osób z dysleksją. Najciekawsze publikacje poświęcone temu zagadnieniu zawdzięczamy Borkowskiej (1998), Oszwie (1998) i Krasowicz-Kupis (2001). Wszystkie wymienione autorki są zgodne co do tego, że uczniowie z dysleksją doświadczają licznych trudności w tworzeniu komunikatów ustnych. Problemy te dotyczą różnych aspektów mowy i powodują, że wypowiedzi takich dzieci są uboższe pod względem semantycznym i syntaktycznym, mniej komunikatywne oraz zawierają więcej błędów (Krasowicz-Kupis, 2001; Borkowska, 1998; Oszwa, 1998).

Artykuł Li i Hamel (2003) zawiera przegląd literatury opublikowanej w latach 1990–2000, dotyczącej studentów ze

3 Błędy językowe to kategoria zbiorcza obejmująca różne typy błędów:

- błędy fleksyjne, błędy słowotwórcze (np. „różne gimnastyki”, „lubiał”, „zmodlił się”);
- wyrazy błędnie użyte pod względem semantycznym (np. „oportunista” jako osoba stawiająca opór) lub nielogiczne połączenia między wyrazami (np. „cofnął się w tył”);
- błędy frazeologiczne (np. „złamał mi duszę”);
- błędy stylistyczne (kolokwializmy, archaizmy, niezgrabności językowe, wulgaryzmy, np. „supermuza”).

specyficznymi trudnościami w uczeniu się (Learning disorders – LD), którzy jednocześnie doświadczają specyficznych trudności w pisaniu (Writting disorders – WD). Analiza artykułów poświęconych temu zagadnieniu pozwoliła na wyodrębnienie najczęściej opisywanych symptomów specyficznych trudności w pisaniu. Zgromadzone dane prowadzą do wniosku, że studenci z LD piszą prace pisemne, którym można wiele zarzucić zarówno pod względem formy (ortografii, interpunkcji, dużych i małych liter), jak i zawartości (kompozycji i spójności). Autorzy artykułów zwracają uwagę, że trudności osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu są związane nie tylko z opanowaniem, lecz także stosowaniem zasad ortograficznych i interpunkcyjnych.

Prace osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się zawierają uchybienia odnoszące się do zawartości tekstu; najwięcej miejsca poświęcono kwestii spójności pracy pisemnej. Zaobserwowano też tendencję do niewłaściwego stosowania zaimków, co w rezultacie może wywierać niekorzystne wrażenie na czytającym. Ponadto studenci z LD popełniają wiele innych błędów w swoich pracach pisemnych. Są to błędy fonetyczne, ortograficzne i leksykalne – np. homofony (their–there), ale także morfologiczne (woman–women, use–used etc.). Badani studenci mieli też tendencję do „połykania” i dodawania wyrazów.

Poniżej przedstawię w porządku chronologicznym późniejsze doniesienia naukowe dotyczące problematyki pisania.

Zdaniem Grahama i Harrisa (2003) jedną z najbardziej charakterystycznych cech wypowiedzi pisemnych osób z LD jest ich mała objętość. Zwykle są to wypracowania krótkie, mało rozbudowane i nie zawierające szczegółowych relacji. Według wspomnianych wyżej autorów powodem tego stanu rzeczy jest fakt, że opisywani uczniowie mają trudności z podtrzymywaniem wysiłku związanego z pisaniem. W badaniu z udziałem uczniów z LD z klasy czwartej i szó-

stej przeciętny czas, jaki uczniowie poświęcili na napisanie rozprawki (*an opinion essay*), to sześć minut. Uczniowie zwykle zaczynali wypracowanie od zdania, w którym zgadzali się lub też nie z opinią wyrażoną w tytule wypracowania (np. Czy chłopcy i dziewczynki powinni razem uczęszczać na zajęcia sportowe?). Następnie zaś wymieniali jeden lub dwa argumenty uzasadniające ich stanowisko, pomijając zupełnie zakończenie, które powinno zawierać konkluzję. Inni badacze (Thomas i in., 1987, za: Graham i Harris, 2003) z kolei twierdzą, że uczniowie z LD piszą krótkie prace, ponieważ doświadczają trudności z koncentrowaniem się na temacie pracy pisemnej, które wynikają z problemów z tworzeniem zdań. Ponadto mają oni problem z dostępem do wiedzy, którą posiadają. Graham i Harris (2003) są zdania, że wypracowanie badanych czwarto- i szóstoklasistów można by wydłużyć dwu-, a nawet trzykrotnie, w przypadku gdyby ktoś regularnie zachęcał ich, aby napisali więcej (Graham, 1990, za: Graham i Harris, 2003). Trzecim powodem małej objętości wypracowania jest fakt, że techniczne trudności z pisaniem (w znaczeniu odręcznego kreślenia na papierze znaków graficznych) przeszkadzają uczniom z LD w pracy nad zawartością wypracowania. Prace tej grupy uczniów zawierają wiele niekształtnych liter, błędów ortograficznych i interpunkcyjnych. Graham i Harris (2003) uważają, że na tej podstawie można wysnuć wniosek, że trudno jest łączyć tak różne zadania. Osoba, która zastanawia się nad poprawnością ortograficzną określonego wyrazu podczas pracy nad tekstem, może po prostu zapomnieć o planie lub pomysłach, które utrzymuje w pamięci roboczej. Dodatkowo należy też zaznaczyć, że pismo uczniów z LD nie jest wystarczająco szybkie, aby dotrzymać kroku ich pomysłom i planom. Informacje na temat teoretycznego wpływu technicznych trudności z pisaniem na jakość pracy pisemnej znalazłam w trzech źródłach:

- usunięcie technicznych trudności w pisaniu poprzez dyktowanie pra-

cy komuś innemu zwykle skutkuje odpowiednim wydłużeniem wypracowania (De La Paz i Graham, 1995, za: Graham i Harris, 2003). Przykładowo, długość wypracowań napisanych przez piąto- i szóstoklasistów z LD wzrosła trzykrotnie, kiedy zostali oni poproszeni o przedyktowanie wypracowania, a nie napisanie odręczne czy na komputerze (MacArthur i Graham, 1987, za: Graham i Harris, 2003);

- podawanie uczniom, którzy doświadczają trudności w pisaniu wypracowań, dodatkowych instrukcji dotyczących charakteru pisma miało pozytywny wpływ na ich pracę pisemną (Berninger i in., 1997, 1998, za: Graham i Harris, 2003).

Innym symptomem wyróżniającym osoby z dysleksją są trudności w opanowaniu kaligraficznego pisma, które są rezultatem obniżonej sprawności manualnej. Jednym z objawów tego zaburzenia jest wolne tempo pisania. Peverly w swoim artykule (2006) dowodzi, że szybkość pisania ma istotny wpływ zarówno na objętość, jak i na jakość napisanego tekstu, co dotyczy zarówno tworzenia wypracowań, jak i robienia notatek. Wyniki badań sugerują, że szybsze tempo pisania poprawia zautomatyzowanie tej aktywności, co w konsekwencji odciąża pamięć roboczą i pozwala piszącemu wykorzystać jej zasoby do stworzenia tekstu o dobrej jakości. Zdaniem Peverly'ego tradycyjne modele pisania koncentrują się przede wszystkim na procesach wyższego rzędu (metapoznawczych)⁴, nie doceniają zaś roli procesów niższego rzędu (kreślenie liter na papierze). W opinii Peverly'ego metapoznawcze procesy wyższego rzędu w rzeczywistości bazują na efektywnym lub płynnym wykonywaniu procesów niższego rzędu. Zdaniem tego autora osoba tworząca tekst musi płynnie generować idee, które mają zostać zapisane i zapisywać te pomysły na tyle szybko, aby nie zostały zapomniane. Jeżeli autor tekstu dobrze sobie radzi z obydwojma wymienionymi zadaniami, będzie w stanie wykorzystać zarówno wcześniej opisane, jak i inne

4 Na przykład planowanie tekstu, transfer idei na tekst i poprawianie.

zasoby poznawcze (np. posłużyć się wiedzą na temat określonego gatunku literackiego). W rezultacie będzie mógł stworzyć tekst pisany z myślą o czytającym (*reader-based*), a nie – jak to się częściej zdarza osobom niedoświadczonym w pisaniu i z dysleksją – wyłącznie o piszącym (*writer-based*) (Graham, 1997, za: Graham i Harris, 2003). Autorzy należą do drugiej kategorii podczas tworzenia tekstu koncentrują się na przekazywaniu wiedzy, dzieląc się wszystkim, co wiedzą na zadany temat. Takie osoby zazwyczaj mają problem z wczuciem się w potencjalnego czytelnika, zrozumieniem jego punktu widzenia i potrzeb. Dlatego piszą w sposób, który utrudnia odbiór tekstu. Co gorsze, nie sprawdzają napisanego wypracowania, które w konsekwencji nie zostaje poprawione.

Eksperci są zgodni co do tego, że pisanie jest zadaniem bardzo obciążającym poznawczo. W rezultacie proces odręcznego pisania łatwo może przeciążyć magazyn pamięci roboczej, co może niekorzystnie odbić się na merytorycznym poziomie pracy i jej poprawności. Przegląd badań poświęconych zależności pomiędzy tempem pisania a jakością tekstu prowadzi zdaniem Peverly'ego (2006) do następujących wniosków:

- indywidualne różnice w tempie pisania odręcznego mają wpływ zarówno na długość, jak i na jakość wypracowania. Reguła ta dotyczy w tym samym stopniu dzieci co dorosłych;
- w przypadku młodszych dzieci poziom ortografii w dużej mierze zależy od płynności w pisaniu (mierzonej ilością tekstu napisanego w określonym czasie);
- od pamięci roboczej zależy jakość wypracowania, tzn. aby uczeń mógł optymalnie wykorzystać swoje zasoby pamięci operacyjnej, musi najpierw zautomatyzować kreślenie liter i generowanie idei. Dotyczy to w szczególności dzieci.

Kemp i in. (2009) zbadali wysokofunkcjonujące osoby z dysleksją. W tym celu sprawdzili poziom radzenia sobie z ortografią studentów, którzy mają za sobą

długą historię niepowodzeń w czytaniu i pisaniu, a mimo to dobrze funkcjonują na studiach. Wspomniany zespół przeprowadził badania, w których porównano poziom poprawności ortograficznej tekstów 29 studentów z dysleksją z tekstami ich 28 rówieśników bez podobnych zaburzeń. Obydwie grupy były zrównoważone pod względem znajomości ortografii i ilorazu inteligencji. Zadaniem uczestników było zapisać wyrazy i pseudowyrazy pochodne. Ich zapis w stosunku do formy podstawowej został przyseregowany do jednej z czterech kategorii:

- fonologicznie proste (np. apt–ap–tly);
- ortograficznie proste (np. deceit–deceitful);
- fonologicznie złożone (np. ash–ashen);
- ortograficznie złożone (np. plenty–plentiful).

Obydwie grupy najlepiej poradziły sobie z prostymi fonologicznie wyrazami. Studenci z dysleksją zapisali wszystkie kategorie gorzej od grupy kontrolnej. Jednocześnie mieli największe trudności z zapisem wyrazów prostych ortograficznie (należących do kategorii drugiej), które wymagają zapamiętania określonej sekwencji liter i nauczenia się zasad. Osoby z dysleksją zapisywały lepiej pseudowyrazy o zapisie ortograficznym, a nie fonologicznym. Jednak nie można wykluczyć, że był to wyłącznie skutek uboczny zastosowania określonej procedury badawczej. Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że wysokofunkcjonujące osoby z dysleksją używają strategii fonologicznej, kiedy zapisują znany wyraz, ale mają problem z nauczeniem się zasad ortograficznych. W konsekwencji, kiedy w wyrazie brakuje wskazówek fonologicznych lub kiedy należy odwołać się do reguły ortograficznej, zapis nieznanych słów sprawia im trudność.

Podsumowując, w literaturze przedmiotu zaznacza się duża dysproporcja pomiędzy liczbą artykułów poświęconych formalnym aspektom pisania, a tymi, które zawierają charakterystykę zawartości prac osób z dysleksją. Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, że wielu uczniów ze spe-

cyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu ma problemy z planowaniem swojej pracy i „przelewaniem myśli na papier”. Takie osoby mają tendencję do tworzenia bardzo zwięzłych wypracowań, zawierających zazwyczaj krótkie, nierozbudowane zdania z jednym orzeczeniem. Prace te są często ubogie w treść i jednocześnie wadliwe pod względem kompozycyjnym. Ich autorzy nadużywają popularnych zwrotów, potocznych słów, kolokwializmów. Pełnią też wszystkie możliwe rodzaje błędów: ortograficzne, interpunkcyjne, językowe itp. Dodatkowo, jeśli mają problem z grafomotoryką, to zazwyczaj są powolne i szybko się męczą. Może to mieć negatywny wpływ na poziom pracy pisemnej.

Oto kilka wskazówek dla nauczycieli, jak pomóc uczniom z dysleksją rozwijać umiejętność wyrażania się w formie pisemnej:

1. Warto zachęcić uczniów do zaplanowania pracy pisemnej w punktach zgodnie z zasadą „W–R–Z” (wstęp – rozwinięcie – zakończenie).
2. Planowanie wypracowania można zrealizować z użyciem tzw. mapy myśli. Zanim uczniowie przystąpią do pisania opowiadania, można im pomóc, wspólnie z nimi przygotować mapę myśli (mapa myśli przypomina koronę drzewa), która będzie zawierać następujące pytania:
 - a. kto? (ta gałąź zostaje przekształcona w opis bohatera);
 - b. co? (ta gałąź przekształca się w fabułę z początkiem, rozwinięciem i zakończeniem);
 - c. kiedy? (odpowiedź na to pytanie zawiera również wybór czasów, które muszą zostać użyte w wypracowaniu);
 - d. gdzie? (ta kategoria jest potrzebna do wyboru i opisu miejsca akcji).

Turner i Pughe (2003) proponują jeszcze inne zastosowanie mapy myśli. Sugerują, aby uczyć planowania opisu z użyciem symboli lub schematycznych obrazków, które odpowiadają pięciu zmysłom. Mimo że w poznawaniu otoczenia pomagają nam jednocześnie bodźce wzrokowe, słuchowe, dotykowe,

zapachowe i smakowe, w naszym opisie możemy równie dobrze skupić się tylko na wybranych doznaniach związanych z opisywanym przedmiotem. W ostatniej fazie zadania uczniowie przekształcają każdą z gałęzi w odpowiedni akapit.

3. Dobrze jest zasugerować uczniom, aby przed rozpoczęciem pisania podzielili się swoimi pomysłami, na przykład opowiedzieli historię, którą planują napisać.
4. Można polecić uczniom, aby w ramach przygotowania zgromadzili potrzebne słownictwo.
5. Trzeba pomóc im w zorganizowaniu wypowiedzi, na przykład w podzieleniu jej na części (akapity lub bloki).
6. Warto nauczyć ich poprawiania własnej pracy. Nie należy jednak zakładać, że wszyscy uczniowie nauczą się tej trudnej sztuki.
7. Innym sposobem pomocy jest przygotowanie dla uczniów gotowego modelu (na przykład krótkiego wypracowania zawierającego wymagane słownictwo), na którym będą się mogli wzorować. W metodyce nauczania języka angielskiego ta technika jest nazywana *parallel writing*.
8. Dobrze jest przygotować gotowy schemat pracy pisemnej. To pomaga uczniowi przezwyciężyć lęk przed białą kartką. Strona jest podzielona na kilka działów odpowiadających częściom wypracowania (na przykład na trzy części, zgodnie z wcześniej przywołaną zasadą „W-R-Z”), z których każdy zaczyna się od jednego lub dwóch zdań. Uczeń wypełnia puste miejsca w tabeli. Z czasem proporcje między zadrukowaną a pustą przestrzenią w tabeli powinny się zmieniać na korzyść tej drugiej.

Innym problemem, z którym muszą się zmierzyć nauczyciele, to pomoc uczniom w opanowaniu reguł ortograficznych i wyjątków. Zadanie to

jest szczególnie trudne w przypadku języków niefonetycznych (na przykład języka angielskiego), gdzie wyjątków jest więcej niż samych zasad ortograficznych. Jednak jak się okazuje, nawet w językach, w których fonetyczność w ortografii można określić jako umiarkowaną (na przykład w języku polskim), opanowanie reguł nie jest wcale wystarczającym warunkiem poprawnego pisania. Poniżej garść pomysłów na ćwiczenia, których celem jest wyeliminowanie objawów dysortografii:

1. Turner i Pughe uważają, że jedyną metodą nauczania ortografii uczniów z dysleksją jest wytłumaczenie przyczyn zapisywania wyrazów w określony sposób (2003). Zamiast oczekiwać od uczniów, że zapamiętają cały obraz wyrazu (co bazuje na wzrokowej pamięci sekwencyjnej), lepiej pomóc im zrozumieć, jak i dlaczego litery łączą się ze sobą w różne kombinacje. W konsekwencji ortografia powinna się stać bardziej przewidywalna i logiczna. Co w praktyce może zrobić nauczyciel? Upewnić się, że każdy uczeń w klasie potrafi odróżnić samogłoski od spółgłosek, wie, jaka jest ich funkcja oraz jak się ich używa. Dziecko musi być również świadome, jaką funkcję pełnią sylaby w czytaniu i pisaniu, rozumieć rolę samogłosek krótkich i długich oraz wiedzieć, że na przykład w języku angielskim jedną głoskę można zapisać na wiele sposobów. „Aby opanować ortografię, uczniowie muszą mieć wiedzę o alfabecie, roli samogłosek, świadomość fonologiczną, wiedzę o słowotwórstwie (*a knowledge of segmentation*), dobrą dykcję, czytelne pismo i dobrą wyobraźnię wzrokową. Osoby z dysleksją często w niewystarczającym stopniu posiadają wymienione umiejętności, stąd w ich pisemnych pracach pojawiają się trudności z ortografią” (Turner, Pughe, 2003: 25).

2. Michael Thomson sugeruje zastosowanie następującej kilkietapowej metody ćwiczenia ortografii (2004):

- a. Nauczyciel wymawia na głos słowo, które należy zapisać. Powinien się upewnić, że mówi po angielsku w sposób zrozumiały dla uczniów, a jego wymowa jest prawidłowa (na przykład: [təˈnɑ:t]),
 - b. Uczniowie dzielą słowo na sylaby ([təˈnɑ:t]⁵). Nauczyciel powinien podkreślić fakt, że każda sylaba musi zawierać jedną samogłoskę.
 - c. Następne zadanie to zamiana początkowej głoski i zabawa w rymowanie (na przykład: *fat – cat*).
 - d. Nauczyciel instruuje uczniów, jakie zasady rządzą wymową. Można je spisać w formie listy reguł ortograficznych (na przykład: litery „oo” są wymawiane w angielskim jako [u:], a „ee” jako [i:]) lub posłużyć się gotową listą opublikowaną w jednym z podręczników do nauki wybranego języka obcego. Na przykład w *Practical English Usage* Michaela Swana pod hasłem *spelling* można znaleźć wybrane zasady ortograficzne.
 - e. Uczniowie przyswajają wskazane zasady gramatyczne (na przykład: *swim + ing = swimming*).
 - f. Następnym krokiem jest nauka wyjątków (na przykład: *like/likes, eat/eats, ale go/goes*).
 - g. Dzieci uczą się na pamięć homofonów (na przykład: *see/sea, write/right*). Homofony są doskonałym przykładem na to, że w przeciwieństwie do wielu innych języków (np. języka niemieckiego, języków skandynawskich i słowiańskich) angielski nie ma alfabetu, który jest konsekwentny pod względem fonetycznym. W rezultacie jedna litera może być wymawiana na wiele różnych sposobów (na przykład: *apple – date*), a jedna głoska zapisywana za pomocą różnych liter (na przykład: *eight – ate*).
3. W kształceniu umiejętności ortograficznych u uczniów z dysleksją należy więcej uwagi poświęcić spo-

5 Chodzi o wyraz *tonight*.

sobowi poprawiania błędów. Wielu nauczycieli praktykuje podkreślanie pomyłek kolorem. W rezultacie, gdy uczeń otwiera zeszyt, jego uwagę przyciąga podkreślony na czerwono wyraz (np.: „gura”, „rzaba”). Niebezpieczna jest w tym przypadku obawa, że taka postać graficzna wymienionych wyrazów na długo utrwali się w pamięci dziecka. Inni nauczyciele mają z kolei zwyczaj poprawiania błędów za ucznia. Nikt z nas chyba się nie łudzi, że dzieci w domu studiują zaznaczone błędy. Tym samym nasza praca do pewnego stopnia traci sens. Dodatkowo taka praktyka zwalnia samych uczniów z odpowiedzialności za poprawienie własnego tekstu. W książkach *Uczeń z dysleksją w szkole* (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004) oraz *Uczeń z dysleksją w domu* (Bogdanowicz, Adryjanek, Rożyńska, 2007) zaleca się, aby na marginesie zeszytu zapisać ołówkiem kategorię, do której należy błąd (na przykład: ortograficzny, interpunkcyjny). Zadaniem ucznia w domu jest znaleźć i poprawić usterki ustalonym kolorem (z wyjątkiem czerwonego). Wyraz poprawiony w taki sposób rzuca się w oczy i ma stanowić wzorzec poprawnej pisowni. Pod sprawdzonym tekstem nauczyciel zapisuje, jakie rodzaje błędów i ile danego typu popełnił uczeń. Taki sposób oceny wpływa na postępy ucznia („Ostatnim razem zrobiłeś 13 błędów. Dzisiaj tylko 7. Brawo!”), a nie tylko określa jego poziom względem wyznaczonych standardów, które bywają nieosiągalne dla dziecka dyslektycznego („7 błędów. Ocena niedostateczna”).

4. Warto sięgnąć po mnemotechniki, czyli techniki pamięciowe, które można wykorzystać do nauki reguł ortograficznych i wyjątków.
5. Wielu autorów sugeruje, aby w przypadku języków niefonetycznych grupować wyrazy o podobnej strukturze ortograficznej (Young, Tyre, 1985). W filmie *Three lessons with dyslexic children* (1994) nauczyciel terapii pedagogicznej przynosi na lekcję łatwe do identyfikacji przedmioty, których nazwy zawierają

tę samą trudność ortograficzną (*stick, packet, clock* itp.). Dziecko nazywa kolejno wszystkie zgromadzone rzeczy. Następnie przez minutę patrzy na przedmioty i stara się je zapamiętać. Potem nauczyciel je zakrywa. Zadaniem ucznia jest odtworzyć rzeczowniki z pamięci i zapisać je na kartce. Taka zabawa to więcej niż dyktando, ponieważ uczeń musi zapamiętać grupę wyrazów o podobnym zapisie. Film przedstawia także przygotowanie przez nauczyciela i ucznia plakatu zawierającego wyrazy o podobnej strukturze ortograficznej.

6. Warto zachęcić dzieci do ulepiania z plasteliny trójwymiarowego modelu trudnego wyrazu. Można im również polecić, aby wodziły palcem po śladzie zapisanego wyrazu i jednocześnie wymawiały to słowo na głos. Takie ćwiczenie ma różne warianty. Na przykład w przywołanym już filmie dziecko powtarza na głos kombinację liter „o – w”, a następnie wymawia dyftong [aU] w wyrazie *owl*, kreśląc palcem po literach. Litera są zapisane za pomocą kleju z brokatem (który zdążył już wyschnąć). Można się jednak posłużyć wieloma innymi technikami: nakleić na kartkę litery wycięte z materiału lub papieru o szorstkiej fakturze, przygotować tackę z kaszą manną lub kolorowym piaskiem, który można kupić w sklepie zoologicznym.
7. Zabawa „A word split” polega na tym, że nauczyciel zapisuje na tablicy długi wyraz i prosi uczniów, aby z podanych liter ułożyli jak najwięcej angielskich wyrazów (Zdybiewska, 1994). Każda litera zawarta w wyrazie może być użyta tylko raz. Na przykład z wyrazu *holidays* można ułożyć między innymi takie słowa: *his, lid, day, say, hay, solid*. Uczniowie są podzieleni na grupy. W ciągu 5 minut mają ułożyć listę słów. Następnie jeden reprezentant drużyny podchodzi do tablicy i zapisuje pierwszy wyraz ze swojej listy. Potem przychodzi kolej na ucznia reprezentującego drugą grupę. Wyraz, który znajdzie się na tablicy, nie może się powtórzyć. Grupa z najdłuższą listą wyrazów wygrywa.

8. Inną zabawą, którą można przypomnieć w związku z treningiem ortograficznym jest „Word chain”. Jeden uczeń wymawia jakiś wyraz. Następny uczeń musi powiedzieć słowo, które zaczyna się od litery kończącej poprzedni wyraz (na przykład: *egg – giraffe – elementary*).

Jednym z symptomów specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu są trudności w komunikacji językowej, które pojawiają się u dzieci z tym zaburzeniem już na początku rozwoju i mogą być uznane za symptom ryzyka dysleksji (Bogdanowicz, 2005). Obniżony poziom umiejętności językowych osób z dysleksją manifestuje się zarówno w mowie, jak i w piśmie. Wpływa on negatywnie i na poprawność, i na zdolność ekspresji językowej osób z tej grupy. Jak przekonują przytoczone badania, trudności w komunikacji nie muszą ustąpić z wiekiem. Symptomy dysleksji zmieniają się na różnych etapach życia. Zmienność zależy od wielu czynników:

- indywidualnych możliwości kompensacji (inteligencja, obszar i głębość dysfunkcji),
- udziału w terapii pedagogicznej, ale i metod edukacji.

Dlatego tak istotne jest, aby już w pierwszych latach nauki języka obcego udzielić dyslektycznym uczniom wsparcia w zakresie opanowania umiejętności pisania rozumianego zarówno jako kreślenie liter na papierze, jak i tworzenie tekstu poprawnego pod względem formy i treści.

Bibliografia

- Bogdanowicz K., (2010), *Charakterystyka deficytów poznawczych dorosłych osób z dysleksją a ich umiejętności komunikacji za pomocą pisma*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Puchalskiej, UMCS w Lublinie (komputeropis).
- Bogdanowicz K., (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów*

- z dysleksją, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M., (1983), *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bogdanowicz M., (2005), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M., (2007), *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Borkowska A. R., (1998), *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin: UMCS.
- DSM-IV-TR (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington: American Psychiatric Association.
- DSM-IV-TR (2008), *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, (American Psychiatric Association), J. Wciórka (red. wyd. pol.), Wrocław: Wydawnictwo Urban & Partner.
- Graham S., Harris K. R., (2003), *Students with learning disabilities and the process of writing: A Meta-Analysis of SRSD Studies*. [w:] H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham (red.), *Handbook of learning disabilities*, New York-London: The Guilford Press.
- ICD-10 (1998), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków-Warszawa: Vesalius.
- ICD-10 (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków-Warszawa: Vesalius.
- Kemp N., Parrila R. K., Kirby J. R., (2009), *Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics*, [w:] *Dyslexia: „An International Journal of Research and Practice”*, 15(2).
- Krasowicz-Kupis G., (2001), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.
- Krasowicz-Kupis G., (2008), *Słowo wstępne*, [w:] Pietras I. (2008), *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Li H., Hamel C. M., (2003), *Writing issues in college students with learning disabilities: a synthesis of the literature from 1990 to 2000*, EBSCO, 26.
- Nicolson R. I., Fawcett A. J., (2008), *Dyslexia. Learning and the Brain*, Cambridge-Massachusetts-London: The MIT Press.
- Oszwa U., (1998), *Sprawność językowa w zakresie posługiwania się konstrukcjami przyimkowymi u dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marty Bogdanowicz, UMCS w Lublinie (komputeropis).
- Peverly S. T., (2006), *The Importance of Handwriting Speed in Adult Writing*, [w:] *Developmental Neuropsychology*, 29(1), Special issue: Special issue on writing.
- Pietras I., (2008), *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Rubin H., Patterson P. A., Kantor M., (1991), *Morphological development and writing ability in children and adults*, [w:] „Language, speech and hearing services in schools”, 22(4), US, American Speech-Language-Hearing Assn.
- Three lessons with dyslexic children* (1994), Training Video, Ann Cooke, Dyslexia Unit. Bangor.
- Turner E., Pughe J., (2003), *Dyslexia and English*, London: David Fulton Publishers.
- Young P., Tyre C., (1985), *Teach your child to read. The good parents' guide to reading, writing and spelling*, London: Fontana/Collins.
- Zdybiewska M., (1994), *100 language games*, Warszawa: WSiP.

Zapraszamy na stronę www.jows.ore.edu.pl

Na stronie www.jows.ore.edu.pl zamieściliśmy materiały praktyczne (zakładka Materiały do pobrania). Uzupełniają one artykuły z poszczególnych numerów, nadają się także do samodzielnego wykorzystania na lekcji.

Polecamy:

1/2011. *Trzysta lat ASCOT* – Anna M. Tomczak

2/2011. *Test: Historia Zjednoczonego Królestwa w pigułce – od prehistorii po wiek XX. Materiał edukacyjny do wykorzystania na zajęciach z realioznawstwa angielskiego obszaru językowego* – Ewa Gatnar

3/2011. *WebQuest jako metoda nauczania (Around Great Britain in 7 days)* – Katarzyna Wróbel

Godzina wychowawcza na lekcji języka obcego

Halina Sz wajgier¹

Chciałabym zaprezentować Państwu konspekt ciekawej lekcji wychowawczej (2 godziny lekcyjne) po niemiecku. Lekcja ma na celu nie tylko wprowadzenie nowego słownictwa czy ćwiczenie czterech sprawności językowych, lecz także zwrócenie uwagi na pewien bardzo ważny aspekt wychowawczy. Temat zajęć – „My i dorośli” – związany z konfliktami między dziećmi (młodzieżą) a dorosłymi. Ostatecznym celem lekcji jest to, by uczniowie wypracowali własny „program zmiany siebie”, chociaż wielu z nich twierdzi, że to wyłącznie rodzice są winni konfliktów w domu.

1. Motto lekcji:

*„Sei deiner Eltern Freude,
Beglücke sie durch Fleiß,
Dann erntest du im Leben
den allerschönsten Preis.“*

(Z książki Joanny Honszy *Buntes Allerlei*, 1990, Warszawa: WSiP)

2. Temat: „Wir und Erwachsene” – Sprechübungen

3. Burza mózgów: Co przychodzi wam do głowy, gdy słyszycie słowo „dorośli”?

(Was fällt euch ein, wenn ihr das Wort „Erwachsene” hört?)

Oto odpowiedzi, jakie padają:

Pflichten, Arbeit, Geduld, Verantwortung, Erfahrung, Familie, Ehe, heiraten, Alltagsprobleme, Selbständigkeit,

unabhängig, Sorgen, Eltern, Liebe, Kinder, Konflikte, erziehen, wichtige Entscheidungen...

4. Praca w parach lub w grupach (słowniki): Podłoże konfliktów z rodzicami

(Konfliktstoffe)

Oto odpowiedzi, jakie padają (odpowiedzi zapisujemy na tablicy):

Das Ausgehen, das Aussehen, eigenartige Kleidung, Haarschnitt, Ohrringe, Taschengeld, Freizeit, Freunde, die erste Liebe, Pflichten zu Hause, Konflikte mit Geschwistern, Süchte, Alkohol, Zigaretten, Drogen, Noten in der Schule, Sommerferien ohne Eltern, hohe Telefonrechnungen, Unordnung im Zimmer, Einkäufe, die Schule schwänzen, Computer, Fernseher...

5. Kiedy nasi rodzice są z nas zadowoleni?

Spontaniczne wypowiedzi uczniów z zastosowaniem zdania czasowego: „Wenn...”

(Wann sind unsere Eltern mit uns zufrieden?)

Przykład: Wenn wir rechtzeitig nach Hause zurückkommen, sind die Eltern erleichtert.

Wenn wir uns gut auf die Schule vorbereiten, sind unsere Eltern glücklich.

6. Kiedy rodzice są z nas niezadowoleni?

Spontaniczne wypowiedzi uczniów z zastosowaniem zdania czasowego: „Wenn...”

(Wann sind unsere Eltern mit uns nicht zufrieden?)

Przykład: Wenn unsere Telefonrechnungen zu hoch sind, ärgern sich die Eltern.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego z Lublina.

Wenn wir die Schule schwänzen, machen sich unsere Eltern große Sorgen.

7. Praca w parach. Uczniowie przygotowują scenki:

(Bereitet bitte zu zweit kurze Gespräche zu einem der ausgewählten Themen vor!)

- Zbyt późny powrót do domu
- Złe oceny w szkole
- Nieodpowiedni strój
- Bałagan w pokoju
- Zbyt wysokie rachunki telefoniczne

8. Praca w parach (słowniki): Za co cenimy rodziców? Jakich ich cechy przeszkadzają nam?

(Warum sind unsere Eltern so wichtig für uns? Welche ihrer Charaktereigenschaften gefallen uns nicht?)

Oto odpowiedzi moich uczniów na pierwsze pytanie:

- Eltern sind Eltern, sie verraten uns nie.
- Sie lieben uns und geben uns Geborgenheit.
- Ihre Lebenserfahrung ist groß.
- Sie schützen uns vor Dummheiten.
- Sie geben uns alles.
- Sie arbeiten viel, um unsere Bedürfnisse zu stillen.
- Sie haben viele gute Ratschläge für uns.
- Sie kümmern sich um uns.
- Die Eltern helfen uns, wenn wir Sorgen haben.
- Wir können uns immer auf sie verlassen.
- Sie sind unsere Freunde.

Oto odpowiedzi moich uczniów na drugie pytanie:

- Die Eltern verbieten uns zu viel.
- Sie wissen alles besser und deshalb sind oft unsere Meinungen nicht wichtig für sie.
- Sie sind nicht immer tolerant.
- Oft akzeptieren sie unsere Freunde nicht.
- Die Eltern haben zu große Kontrolle über uns.
- Sie denken so, als ob wir die ganze Zeit kleine Kinder wären.
- Sie kritisieren uns zu oft.
- Oft kennen sie unsere Probleme nicht.

- Manchmal haben sie keine Zeit für uns.
- Manchmal verstehen sie uns nicht.

9. Uczniowie w grupach opracowują pakiet możliwych rozwiązań – załagodzenia konfliktów.

(Bereitet bitte in Gruppen Lösungsmöglichkeiten der Konflikte vor!)

Wyniki pracy zapisujemy na tablicy, żeby wszystkie grupy miały w nie wgląd. Oto odpowiedzi, jakie padają:

- oft über Probleme sprechen,
- mehr Vertrauen zueinander haben,
- tolerant sein,
- keinen Grund für die Unruhen geben,
- Konflikte vermeiden,
- versuchen andere zu verstehen,
- Verständnis zeigen,
- Verantwortung übernehmen,
- nicht zulassen, dass unbedeutende Probleme zu ernstesten Konflikten werden,
- kleinere Geschwister betreuen, wenn die Eltern sehr müde sind,
- nicht warten, bis die Eltern etwas für uns machen, mehr Initiative zeigen,
- den Eltern helfen (beim Kochen, beim Aufräumen...),
- Vorschläge für gemeinsame Freizeitgestaltung machen,
- gemeinsames Ausgehen ins Kino oder ins Café inspirieren,
- Traditionen in der Familie pflegen,
- von Geburtstagen und anderen wichtigen Sachen nicht vergessen.

10. Uczniowie pracują indywidualnie i z podanych na tablicy możliwości konstruują program zmiany dla siebie i sytuacji w domu.

(Wie kann ich selbst dazu beitragen, dass sowohl ich als auch meine Eltern zufrieden sind?)

Odważni mogą go zaprezentować.

11. Na zakończenie lekcji uczniowie wspominają osoby dorosłe – ich/ swoje autorytety.

(Erzählt über Erwachsene, die für euch sehr wichtig sind und als ein Beispiel dienen)

Może to być też propozycja kolejnej lekcji, do której uczniowie przygotowują się w domu. Dłuższa wypowiedź wymaga bowiem pewnego przygotowania, a poza

tym temat jest ważny. Uczniowie w ten sposób uczą się mówić w języku obcym.

12. Praca domowa to wypracowanie do wyboru przygotowujące do matury:

- Napisz opowiadanie kończące się przysłowiem: „Das Alter soll Man ehren“.
- Czy zgadzasz się z tezą: „Konflikte und Probleme in der Familie lassen sich nicht vermeiden.“
- Przedstaw osobę dorosłą, która jest twoim autorytetem (opis).

Podaję też dodatkowe zwroty i prozę, by uczniowie zastosowali niektóre z nich w swoim wypracowaniu:

- sich selbst um seine Probleme kümmern,
- die menschliche Natur,
- j-m ganz und gar vertrauen,
- brennende Alltagsfragen,
- die besorgten Eltern,
- mit viel Verständnis,
- Vorschläge einbringen,
- im Interesse beider Seiten,
- etwas in Kauf nehmen,
- Die Last der Probleme,
- geduldig sein,
- sich auf reiche Erfahrungen stützen,
- große Anstrengungen unternehmen,
- sich Sorgen machen,
- gute Entscheidungen treffen.

Cele lekcji:

- kierunkowe: wytwarzanie kompetencji komunikacyjnej i gramatycznej poprawności;
- instrumentalne: wyrabianie umiejętności mówienia, słuchania, pisania;
- operacyjne: uczeń odpowiada na pytania i rozumie wypowiedzi innych, pracuje w parach i grupach, odgrywa zadaną rolę, pracuje ze słownikiem, opisuje, ćwiczy formy gramatyczne, wypowiada się na piśmie w formie wypracowania.

Metody prowadzenia lekcji:

- komunikacyjna;
- aktywne metody nauczania.

Mam nadzieję, że mój konspekt pomoże w pracy innym nauczycielom i będzie dla nich zachętą do przeprowadzenia udanej lekcji z przesłaniem wychowawczym.



Jo

PL ISSN 0446-7965

Jo