

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0446-7965

Języki Obce w Szkole



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000**. (Redakcja Języki Obce w Szkole, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • My w Europie (6/2003). • Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć (6/2004) i numery bieżące.

Wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)

Numer 2004	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Numer 2003	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	

Cena każdego numeru 16 zł.

Numery specjalne:

• Nauczanie wczesnoszkolne	10 zł <input type="checkbox"/>
• Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych	20 zł <input type="checkbox"/>
• Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych	18 zł <input type="checkbox"/>
• My w Europie	20 zł <input type="checkbox"/>
• Jak uczyliśmy i jak chcemy uczyć	20 zł <input type="checkbox"/>

Prenumerata 2005

I półrocze 2005 (numery 1+3)	– 36 zł do 10 stycznia 2005 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2005 (numery 4+6)	– 36 zł do 20 sierpnia 2005 r.	<input type="checkbox"/>
cały rok 2005 (numery 1+6)	– 72 zł do 10 stycznia 2005 r.	<input type="checkbox"/>

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000. „Języki Obce w Szkole”

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

**Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.**

Języki Obce w Szkole

- angielski
- francuski
- hiszpański
- łaćniński
- niemiecki
- polski
- rosyjski
- włoski

Nr 5/2004
listopad/grudzień
Rok XLVIII 5(246)
ISSN 0446-7965

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Magdalena Lipińska-Derlikowska** – Rola i miejsce obserwacji w badaniach glottodydaktycznych 3
- Dorota Mołda** – Motywowanie – sztuką nauczania języków obcych 11
- Krzysztof Polok** - Podejście komunikacyjne w filozoficznym oglądzie L. Wittgensteina 15

METODYKA

- Anna Jurek** – ABC dysleksji 18
- Sebastian Chudak** – *Der Schwarzfahrer, Lola rennt, Good Bye, Lenin!*,... Zastosowanie materiałów audiowizualnych na lekcjach języka niemieckiego (możliwości – problemy – propozycje) 40
- Mariola Madzia** – Projekt na lekcjach języków obcych. Dydaktyczny i wychowawczy aspekt metody 49
- Inez Łuczywek** – Czy warto układać własny test? 51

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Anna Janik** – Boże Narodzenie na biegunie polarnym, czyli wykorzystanie Internetu na lekcji języka francuskiego 63
- Joanna Pyka** - Internet źródłem informacji o świętach Bożego Narodzenia 66
- Karolina Ziolo** – Koniec z teorią – o Internecie na lekcji języka rosyjskiego praktycznie 67

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Dorota Sikora-Banasik** – Wdrażanie do samooceny – Praca z *Moim europejskim portfolio językowym dla klas 0-III* 70

- Katarzyna Morzyńska** – Parts of the body... inaczej 73
- Agata Łogin-Szczepańska** - Film, tekst, program komputerowy 74
- Grażyna Modlińska** – Projekt edukacyjny *Санкт-Петербург 300 лет* 78
- Bożena Tomala** – Hospitacja diagnozująca z języka niemieckiego 81
- Małgorzata Tomczyk-Jadach** – Układanki, krzyżówki i pająki na lekcji języka angielskiego 83

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Marzena Wysocka** – Związki frazeologiczne na każdą okazję, czyli składanie życzeń w języku angielskim 87
- Joanna Kijewska** – Christmas story competition 89
- Grażyna Pala** – O wykorzystaniu tekstów realioznawczych na lekcjach języka angielskiego 93
- Renata Broda, Agata Stekla** - Boże Narodzenie po angielsku i niemiecku ... 94
- Joanna Pyka** – Nauka w stacjach – tematyka bożonarodzeniowa 98
- Agnieszka Kordyżon** – Praca uczniów na stanowiskach samodzielnego uczenia się 100
- Anna Włodarczyk-Dudzić** – The bridge – should it be built or not? 102
- Elżbieta Grygalewicz** – Utrwalamy słownictwo – lekcja zastępcza 104
- Zofia Parcińska** – *Familienleben* – lekcja w liceum 105
- Ewa Pobiedzińska** - *Lectio Latina* w komentarzach - *De Aristide*. Sprzeczności i trudności systemu demokratycznego. Eksplikacja 106

Aleksandra Oleksak – Cykl lekcji z wykorzystaniem środków audiowizualnych	111
Katarzyna Ullmann – Filmy i telewizja	119
Marek Szałek – Wykorzystanie programu telewizyjnego na lektoracie języka rosyjskiego	124
Krzysztof Fiołka - Lekcja koleżeńska języka rosyjskiego w klasie III liceum ekonomicznego	128

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Joanna Pabin – O używaniu „es”	132
Elżbieta Dzierła – Idiomy związane z częściami ciała – <i>Body idioms</i>	133
Jarosław Sarzała – Czas przeszły prosty – Test sprawdzający wielostopniowy w klasie szóstej	136
Lidia Falkowska-Winder – Deck the Halls	139
Bronisława Niespor – Jasełka inaczej	141
Mirosława Wilczyńska – Jasełka <i>Willkommen in Bethlehem!</i>	144
Barbara Kapusta – A Christmas Carol	146

KONKURSY

Bożena Dąbrowska – Christmas tree	149
Anna Hassa – Young Masters of English	150
Maria Ochnicka – Österreich – Ein Wettbewerb für Oberschüler	152

SPRAWOZDANIA

Anna Hassa – Jak zorganizowałam międzynarodowy konkurs języka angielskiego dla klas trzecich szkoły podstawowej	156
--	-----

Agnieszka Leszczyńska - <i>The Story of Santa Claus</i> – Historia Świętego Mikołaja	158
Iwona Kochanowska, Anna Konert – 17 marca – Dzień św. Patryka	159
Anna Sęga, Małgorzata Boś – Dzień języka angielskiego	161
Zofia Ryszka, Mariola Madzia, Aleksandra Marciniak – Wakacyjny obóz naukowy we Włoszech	162
Iwona Bałazińska, Renata Löffler – Zdobywanie nowych doświadczeń przez nauczycieli języków obcych	164

RECENZJE

Justyna Bacz-Kazior – Nowy podręcznik do nauki języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych – <i>Belleville 1</i> i <i>Belleville 2</i>	167
Krystyna Szymankiewicz – <i>Taxi!</i> – łatwy i szybki sposób nauki języka francuskiego	169
Małgorzata Sychała – Usos de español: Teoría y practica comunicativa	172
Barbara Kapusta – The United Kingdom: 100 Questions Answered	173
Marta Nowacka – Test Your Pronunciation	174
Paweł Sobkowiak – Oxford Repetytorium z języka angielskiego	177
Ewa Wiczorek – Pomoce dydaktyczne	180



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Jolanta Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łaćnińskiego. Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (48 22) 621 30 31 wew. 313. E-mail renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28. 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622 33 46, E-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

Ilustracje: Maja Chmura,

Skład, druk i oprawa: **Orthodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok,

Nakład 2300

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Magdalena Lipińska-Derlikowska¹⁾
Warszawa

Rola i miejsce obserwacji w badaniach glottodydaktycznych

Obserwacja jako metoda badawcza zaczęła stopniowo wkraczać do szkolnych klas już w pierwszej połowie ubiegłego wieku i ze zmienną intensywnością jest wykorzystywana w badaniach, w tym również edukacyjnych i glottodydaktycznych do dziś. Warto jednak wiedzieć, że nie jest jedynie domeną badaczy-naukowców, znają ją z praktyki hospitacyjnej nauczyciele, adepci tego zawodu, metodycy; jest narzędziem, które służy ocenie i pomaga w doskonaleniu zawodowym. Coraz częściej sami nauczyciele wykorzystują ją w prowadzonych przez siebie badaniach w działaniu (*action research*). Nieobca jest również autorom podręczników, którzy w ten sposób testują przygotowywane przez siebie materiały dydaktyczne. Właściwie przeprowadzona przyniesie z pewnością korzyści obserwowanemu i obserwowanemu, przyczyniając się do efektywizacji procesu uczenia się i nauczania. Niniejszy artykuł stanowi próbę określenia roli i miejsca obserwacji wśród metod badawczych, jakie ma do swojej dyspozycji glottodydaktyka.

Glottodydaktyka i jej przedmiot badań

Współczesna glottodydaktyka jako autonomiczna dyscyplina naukowa (por. Grucza 1976, 1978, 1983; Dakowska 1987, 1994,

1998, 2003), podobnie jak inne samodzielne dziedziny wiedzy, ma swój określony przedmiot, zakres i cel badań, które realizuje w odniesieniu do obiektów swojej dziedziny przy zastosowaniu teoretycznych i empirycznych metod badawczych (Dakowska 2003). Glottodydaktyka jako nauka empiryczna bada wycinek rzeczywistości w wymiarze spacyjno-temporalnym, co implikuje tym samym możliwość zastosowania wygenerowanego w ten sposób modelu do usprawnienia, racjonalizacji czy też optymalizacji rzeczywistego zjawiska (Dakowska 2003).

Przedmiotem badań glottodydaktyki jest układ glottodydaktyczny, w którym wyodrębnia się trzy zasadnicze elementy, jakimi są: U – uczeń, N – nauczyciel oraz K – kanał komunikacyjny (Grucza 1976, 1978). Układ ten stanowi specyficzny wariant układu komunikacyjnego, w którym język pełni podwójną rolę – środka i celu komunikacji. Tak opisany przedmiot badań nie powinien być w żadnym przypadku postrzegany i traktowany jako układ statyczny, w którym badaniu podlegają poszczególne elementy z osobna. Wręcz przeciwnie, jest to układ bardzo dynamiczny, w którym występuje wiele wzajemnych zależności i jako taki stanowi całościowo przedmiot badań. I właśnie optymalizacja funkcjonowania tego układu – czerpiąca z glottodydaktycznych informacji aplikacyjnych, będących rezultatem badań stosowanych – stanowi cel glottodydaktyki stosowanej,

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

z której czerpie praktyka dydaktyczna. Źródłem badań aplikatywnych są informacje deskryptywno-eksplikatywne, pochodzące z glottodydaktyki czystej, które stanowią opis i wyjaśnienie danego wycinka rzeczywistości empirycznej.

Glottodydaktyka realizuje swoje cele stosując metody badawcze wspólne dla wszystkich nauk społecznych czy też humanistycznych, a w węższym zakresie edukacyjnych.



Badania naukowe

Zanim przejdę do szczegółowego omówienia obserwacji jako metody badawczej lub też techniki zbierania danych, gdyż takie rozróżnienie wyraźnie dominuje w literaturze przedmiotu, powinniśmy najpierw zdefiniować samo pojęcie badań i podać typologię metod badawczych.

Nunan (1992) definiuje badania jako systematyczny proces dociekań, składający się z trzech elementów, którymi są:

1. Pytanie badawcze, problem lub hipoteza.
2. Dane.
3. Analiza danych i interpretacja.

Z kolei Konarzewski (2000) podaje, że badanie stanowi zbiór skoordynowanych czynności, w efekcie których otrzymujemy nową wiedzę. Zaczyński (1995) w swojej definicji uwypukla element obiektywnego, dokładnego i wyczerpującego poznania wyodrębnionego obszaru rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej w wieloetapowym procesie zróżnicowanych działań. Efektem badania naukowego jest obraz badanego fragmentu rzeczywistości, który powinien być wiernym odwzorowaniem obiektywnie istniejących przedmiotów i zdarzeń, które są niezależne od poznającego je podmiotu. Różnica między poznaniem naukowym, czyli badaniem, a poznaniem w sensie potocznym wynika z faktu, że badanie jest procesem formalnym, zamierzonym i zaplanowanym, podczas gdy potoczny ogląd jest mimowolny i przypadkowy. Larsen-Freeman (1999:10) cytuje definicję za Hatchem i Farhadym: „Badanie to systematyczna procedura poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania”. Seliger i Shohamy (2000) definiują badanie jako

planowy i systematyczny proces dociekania, którego celem jest zdobycie wiedzy. Cohen, Manion i Morrison (2001:5) podają za Kerlingera, że badanie to systematyczna, kontrolowana, empiryczna i krytyczna procedura weryfikowania hipotez na temat domniemyanych relacji między naturalnymi zjawiskami. Kerlinger, podkreśla w swojej definicji, że „subiektywne przekonania /.../ muszą zostać sprawdzone na obiektywnej rzeczywistości” (2001:5).

Wybór metod badawczych jest zdeterminowany stosunkiem badacza do nauki, tym, czy badacz identyfikuje się ze stanowiskiem obiektywistycznym, zgodnie z którym nauki społeczne i przyrodnicze są równoważne a ich celem jest odkrywanie praw naturalnych i uniwersalnych, czy też stoi na przeciwległym biegunie – subiektywizmu. Te dwa skrajne podejścia znajdują odzwierciedlenie w stosunku badacza do zagadnień natury ontologicznej. Zwolennik obiektywizmu usytuowuje się w pozycji podmiotu zewnętrznego w stosunku do przedmiotu badania (realizm), natomiast przedstawiciel postawy subiektywistycznej wyznaje pogląd, że przedmiot poznania nie istnieje obiektywnie i jest zależny od podmiotu poznającego (nominalizm). W odniesieniu do kwestii epistemologicznych reprezentant nurtu obiektywistycznego przyjmuje stanowisko pozytywistyczne, zgodnie z którym wiedza jest obiektywna i wymierna, jego opozycjonista będzie twierdził, że wiedza ma charakter osobisty i subiektywny. Trzeci aspekt decydujący o tym, czy przekonania badacza wiążą się z nurtem obiektywistycznym, czy też subiektywistycznym – to relacja między jednostką a środowiskiem; reprezentant pierwszego nurtu zakłada, że rola i zachowania człowieka są z góry zdeterminowane (determinizm), przedstawiciel drugiego uważa zaś, że motorem poczynań człowieka jest jego wolna wola (woluntaryzm). W odniesieniu do metodologii badacz, który poszukuje praw uniwersalnych, jakie rządzą badanym wycinkiem rzeczywistości, jest reprezentantem obiektywistycznego podejścia nomotetycznego, natomiast ten, który uważa, że należy wyjaśniać i opisywać fakty jednostkowe reprezentuje subiektywistyczne podejście idiograficzne.

Te przekonania i postawy determinują w znacznym stopniu wybór metody badawczej.

Badacze reprezentujący nurt obiektywistyczny sięgają po metody kwantytatywne (ilościowe) – eksperymenty, studia porównawcze, analizę statystyczną. Ci, którzy identyfikują się z kierunkiem subiektywistycznym wybierają częściej w swojej pracy badania jakościowe (jakościowe), takie jak: obserwacja, badania etnograficzne, studium przypadku czy też wywiad. Jakże są zasadnicze różnice między tymi dwiema grupami badań? Badania kwantytatywne wykorzystują metody pomiaru ilościowego, mają charakter obiektywny, hipotetyczno-dedukcyjny, są rzetelne i replikowalne, ukierunkowane na produkt, badają rzeczywistość z zewnętrznej perspektywy; natomiast jakościowe prowadzone metodami jakościowymi, mają charakter subiektywny, eksploracyjno-opisowy, są ukierunkowane na proces, trudno na ich podstawie generalizować, są na ogół studiami pojedynczych przypadków.

Taki dwubiegunowy podział badań na ilościowe i jakościowe dotyczy również glottodydaktyki, choć jest to podział tradycyjny, od którego jednak wielu autorów próbuje się zdystansować. Przeanalizujemy zatem, jak wygląda propozycja typologii badań w obrębie dziedziny nauki zajmującej się nauczaniem/ uczeniem się języka.

Chaudron (1988) wyróżnia cztery typy badań: psychometryczne, analizę interakcji, analizę dyskursu oraz etnograficzne. Pod nazwą badania psychometryczne kryją się dobrze nam znane eksperymenty, w analizie interakcji są badane relacje zachowań nauczycieli i uczniów na podstawie opracowanych w tym celu schematów/ systemów obserwacyjnych, które pozwalają w dalszym etapie na kwantyfikowanie zakodowanych zachowań. Analiza dyskursu to z kolei analityczne badanie jednostek tekstu mówionego w aspekcie ich struktury i funkcji. Podejście etnograficzne to jakościowe badanie interakcji jako procesu, metoda stosowana częściej w badaniach nad L1 (językiem pierwszym) niż w badaniach nad akwizycją L2 (języka drugiego), gdyż wymaga doskonałego przygotowania ze strony obserwatorów i jest bardzo czasochłonna. Z taką klasyfikacją badań polemizuje Nunan (1992:3-4), który twierdzi, że analiza dyskursu, jak i interakcji stanowią raczej formę zbierania danych niż osobną tradycję badawczą, gdyż mogą być wykorzystywane także przez

badaczy stosujących metody psychometryczne i etnograficzne.

Z kolei Brown (1988:1-5) proponuje podzielić badania na podstawowe (prymarne) i wtórne (sekundarne). Podstawowe dzielą się z kolei dalej na studia przypadku – na ogół longitudinalne badania ograniczonej liczby obiektów oraz badania statystyczne, które mogą dotyczyć zarówno jednego obiektu, jak i całej grupy. Są to na ogół badania przekrojowe – te z kolei dzielą się na: badania sondażowe, w których na podstawie kwestionariuszy bada się poglądy, opinie i nastawienia badanych obiektów oraz eksperymenty, które powinny być badaniami systematycznymi, logicznymi, wymiernymi, replikowalnymi, przeprowadzanymi zgodnie z najlepszymi praktykami. Badania wtórne to badania o charakterze bardziej monograficznym, historycznym czy przeglądowym. Autorzy takich badań czerpią swoje pomysły z wyników badań prymarnych, odwołując się do wielu różnych źródeł.

Również Grotjahn – jak podaje Nunan (1992:4-6) – uważa binarny podział badań na ilościowe i jakościowe za duże uproszczenie. W zamian proponuje dwa podstawowe i sześć mieszanych paradygmatów badawczych. Paradygmaty podstawowe to:

- ▶ eksploracyjno-interpretacyjny,
- ▶ analityczno-nomologiczny (nomotetyczny),
- ▶ mieszane – pozostałe – stanowią wariacje wersji podstawowych.

Paradygmaty Grotjahna są wypadkową trzech składowych:

1. Metody zbierania danych (przez eksperyment lub w formie pozaeksperymentalnej).
2. Rodzaju uzyskanych danych (jakościowych czy ilościowych).
3. Rodzaju analizy danych (statystycznej czy interpretacyjnej).

I tak w paradygmacie eksploracyjno-interpretacyjnym dane są zbierane w sposób pozaeksperymentalny. Są to dane jakościowe, które podlegają analizie interpretacyjnej, natomiast w drugim paradygmacie korzysta się z danych ilościowych, zebranych podczas eksperymentu i poddawanych analizie statystycznej.

Seliger i Shohamy proponują z kolei podział metod badawczych na dwie grupy:

1. Badania jakościowe lub opisowe, które – jak

podają (2000:113-4) – w literaturze przedmiotu są znane pod takimi nazwami, jak: *badania etnograficzne, obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca, etnografia konstytutywna, analiza interakcji, etnografia holistyczna, antropologia kognitywna, etnografia komunikacji* czy też *interakcja symboliczna*.

2. Badania eksperymentalne.

Sam podział badań, zdaniem autorów, to kwestia o drugorzędnym znaczeniu. Sprawą bardziej istotną są parametry tychże badań opracowane na dwóch poziomach metateoretycznych – konceptualnym i operacyjnym. Parametr pierwszy to opozycja podejścia syntetyczno-holistycznego, w którym badacz odnosi się do całego systemu czy też zjawiska i wzajemnych zależności między jego elementami, do podejścia analitycznego, w którym bada się istotę wpływu poszczególnych składników na cały system bądź zjawisko. Drugi parametr jest ściśle związany z celem prowadzonych badań i stanowi opozycję pomiędzy heurazą a dedukcją. Podejście heurystyczne w badaniach charakteryzuje się nastawieniem na formułowanie hipotez na podstawie zebranych i przeanalizowanych danych. Natomiast w badaniu dedukcyjnym badacz wychodzi od hipotezy, którą następnie testuje w trakcie badań, czego efektem jest weryfikacja bądź falsyfikacja dotychczasowej teorii. Parametr trzeci to kontrola i manipulacja kontekstem badań, tym razem nie jest to opozycja przeciwstawnych podejść czy stanowisk, a raczej continuum, które na jednym końcu rozpoczyna się od badań, w których założenia badacz nie ingeruje, nie manipuluje i nie kontroluje przedmiotu swoich badań, a na drugim kończy badaniami, w których poziom manipulacji, kontroli i wpływania na zmienne jest bardzo duży. Ostatni parametr – czwarty, dotyczy danych i ich zbierania, a konkretnie tego, jakie dane będą zbierane i w jaki sposób. A zatem jakie parametry powinny spełniać wyodrębnione przez Seligera i Shohamy typy badań. Badania jakościowe to badania syntetyczno-holistyczne, heurystyczne, w których manipulacja kontekstem jest minimalna, albo nie występuje wcale. Dystynktywne cechy badań eksperymentalnych w odniesieniu do omówionych wyżej parametrów, to: analityczność, dedukcyjność oraz wysoki poziom manipulacji danymi. Ba-

dania deskryptywne sytuują się pośrodku dwubiegunowej skali (2000:116).

Podstawą typologii badań, jaką proponuje Komorowska (1982), są również pewne wyodrębnione kryteria. Pierwszym z nich jest kryterium aktywności badającego, zgodnie z którym możemy dokonać zasadniczego podziału badań na: diagnozę, czyli bierne badanie stanu faktycznego oraz eksperyment, w którym podmiot badający aktywnie wpływa na przedmiot badania. W tym momencie po raz kolejny nieodparcie nasuwa się tu paralela między powyższym podziałem a archetypowym – można by powiedzieć, podziałem na badania jakościowe i ilościowe. Potwierdza to zresztą sama Komorowska (1982:77-8) pisząc, że: „*najczęściej pozostaje się przy takim dwuczłonowym ujęciu typologicznym – jednak dodaje, że – w badaniach glottodydaktycznych podział ten okazuje się niewystarczający*”. Autorka proponuje więc kolejne kryterium, wedle którego można dokonać dalszego podziału badań, jakim jest aspekt badanej rzeczywistości. A zatem, może to być badanie w aspekcie statycznym – mamy wtedy do czynienia z diagnozą poprzeczną lub w aspekcie dynamicznym, czyli w formie diagnozy podłużnej. Kolejne kryterium, które pozwoli uszczegółowić badania, to kryterium intencji wprowadzania zmian, która dzieli się na wiedzotwórczą (eksperyment wiedzotwórczy) i innowacyjną (eksperyment innowacyjny).

Nieco inne spojrzenie na badania proponuje nam Larsen-Freeman (1999), w ujęciu której zamiast ścisłych i jednoznacznych podziałów pojawia się continuum na skali jakościowo-ilościowej, przechodzące w sposób płynny od introspekcji, przez obserwację uczestniczącą, nieuczestniczącą, opis sfokusowany (tematyczny), badania przedeksperymentalne, quasi-eksperymentalne, po eksperyment w czystej formie. Zdaniem autorki badacz nie tyle powinien koncentrować się na wyborze a priori paradygmatu, co dostosowywać metody do celu swoich badań.

Jak wynika z powyższego – ze zrozumiałych względów skrótowego omówienia – wielu autorów stara się zdystansować od tradycyjnego podziału badań na ilościowe i jakościowe. Jeśli jednak uważnie przeanalizujemy przedstawione tu typologie, to z pewnością dojdziemy

do wniosku, że mimo różnorodności nazw i poziomów szczegółowości, na poziomie ogólnym zawsze uda się wyodrębnić te dwa dominujące podziały.



Obserwacja jako metoda badań

Gdzie zatem sytuuje się w tej typologii metod badawczych obserwacja, która stanowi temat niniejszego artykułu? Zaczniemy od definicji terminu *obserwacja*, która, jak się poniżej okaże, nie przez wszystkich jest uważana za metodę *sensu stricto*.

Przegląd definicji i klasyfikacji obserwacji w badaniach edukacyjnych rozpocznę od autorów polskich. Zaczyński (1995) klasyfikuje obserwację jako metodę badawczą, definiując ją jako zamierzone i planowe spostrzeganie żywych procesów społecznych (1995:69). Autor proponuje dokonanie podziału obserwacji na podstawie czterech kryteriów:

- ▶ czasu (obserwacja ciągła, obserwacja próbek czasowych),
- ▶ treści (całościowa, częściowa),
- ▶ liczby przedmiotów (jednostkowa, kompleksowa),
- ▶ formy obecności obserwatora (uczestnicząca, zewnętrzna).

Z kolei Konarzewski (2000:111-114) zalicza obserwację do grupy metod gromadzenia danych i dzieli ją na jakościową i ilościową. Rozróżnienie to wiąże się z odmiennym rodowodem obydwu typów; obserwacja jakościowa wywodzi się z tradycji nauk antropologicznych (antropologia kulturowa i społeczna), natomiast obserwacja ilościowa wyrosła na gruncie tradycji pozytywizmu. Odmienność korzeni pozostaje jednak bez wpływu na charakter samej metody zarówno w jednej, jak i w drugiej obserwator rejestruje to, co widzi. Różnica dotyczy obserwowanego wycinka rzeczywistości, w obserwacji jakościowej jest to całość przedmiotu badania, w ilościowej natomiast – konkretne wybrane elementy, inny jest też rezultat badań, którym w obserwacji kwalitatywnej jest opis przedmiotu badań, a w obserwacji kwantytatywnej – dane ilościowe na temat wybranych do obserwacji aspektów przedmiotu badań.

Podobną systematyzację, w której występuje dwutorowy podział obserwacji na jakościową i ilościową, znajdziemy u Wragga. Wragg podaje za Brymanem (2001:82), że badania jakościowe pozostają pod wpływami pochodzącymi z kilku źródeł: fenomenologii, czyli nauce o zjawiskach jako dostępnych poznaniu aspektach rzeczywistości, w której od poznania z bezpośrednich danych dochodzi się do wiedzy absolutnej; interakcjonizmu symbolicznego, który polega na analizie zachowań w procesach interakcji; naturalizmu, czyli prowadzenia badań w warunkach i środowisku naturalnym, bez żadnej ingerencji oraz etogeniki, która zasadza się na poznawaniu epizodów z życia społecznego. Obserwacja ilościowa, jak czytamy u Wragga (2001:22), zasadza się na przekonaniu, że efektywność procesu dydaktycznego czy też efektywność jego poszczególnych jednostek i elementów, można zoptymalizować dzięki zgromadzonej na podstawie danych ilościowych wiedzy na temat tego, czego powinno się w tym procesie znaleźć więcej, a czego mniej.

Larsen-Freeman (1999:15-6) wyodrębnia dwa typy obserwacji: uczestniczącą, w której badacz występuje w roli uczestnika badanego wycinka obiektywnej rzeczywistości, oraz nieuczestniczącą, w której badacz obserwuje przedmiot swoich badań z zewnątrz. Ten drugi typ badań występuje również pod nazwą longitudinalnych studiów przypadku, których przykładem podawanym przez wielu autorów (Larsen-Freeman, Nunan) jest studium Leopolda polegające na obserwacji przebiegu procesu uczenia się języka angielskiego i niemieckiego u własnej córki. Z badań prowadzonych tą metodą w latach 1939-40 powstała czterotomowa praca.

Cohen, Manion i Morrison (2001) do podziału obserwacji na jakościową i ilościową, którą nota bene klasyfikują jako technikę zbierania danych, dodają za Pattonem (2001:305) podział na obserwację uporządkowaną (*structured*), w której badający ma z góry założony plan, metodycznie realizowany przy wykorzystaniu wcześniej opracowanych narzędzi (schematy obserwacyjne, tabele) i w wyniku realizacji którego generuje dane ilościowe, których porównanie z postawioną na początku hipotezą doprowadzi do jej potwierdzenia bądź obale-

nia. Na drugim końcu kontinuum obserwacyjnego znajduje się u Pattona obserwacja bez planu (*unstructured*), która toczy się w warunkach naturalnych i polega na rejestrowaniu naturalnego przebiegu zdarzeń czy też rozwoju zjawisk, co może w efekcie prowadzić do wygenerowania hipotezy.

Również Seliger i Shohamy (2000:127) zaliczają obserwację do grupy technik zbierania danych wykorzystywaną w badaniach jakościowych, dodając jednocześnie, że technika ta w bardziej zorganizowanej i uporządkowanej formie znalazła sobie miejsce w badaniach ilościowych. Podobnie jak Cohen, Manion i Morrison sytuują obserwację na kontinuum eksplicytności od uporządkowanych (*structured*) po otwarte, w których poziom precyzji i jasności jest bardzo niski. W przypadku obserwacji szkolnych Seliger i Shohamy zalecają łączenie różnych typów obserwacji, jako że tylko w ten sposób uda się zarejestrować wielorakie aspekty procesów i interakcji zachodzących w klasie.

Egzemplifikacja obserwacji jakościowej

Jak się okazuje na podstawie lektury literatury przedmiotu, podejście etnograficzne w badaniach glottodydaktycznych należy raczej do rzadkości. Są ku temu, rzecz jasna, uzasadnione powody. Ten typ badań jakościowych stawia przed badaczem nie lada wyzwania, wymaga bowiem dużych nakładów czasu, doskonałego przygotowania i pełnego zaangażowania. Badacz powinien na bieżąco monitorować wydarzenia i sporządzać skrupulatne notatki, które potem staną się podstawą szczegółowej analizy, na podstawie której będzie mógł sformułować wnioski czy też hipotezę. Niezależnie od techniki zapisu, na którą się zdecyduje – notatki, nagrania audio, wideo – musi mieć świadomość zalet i wad każdej z nich. Nierzetelne i powierzchowne notatki, utrata pewnych informacji przy zastosowaniu środków technicznych (np. brak wizualizacji w przypadku kaset audio), to wszystko może prowadzić do wypaczeń i niewłaściwej oceny sytuacji.

Bardzo często jednak zamiast opisów miejsca badania oraz szczegółowych analiz interakcji, badacze koncentrują się na wybranym wycinku obserwowanej rzeczywistości, który poddają wnikliwej i drobiazgowej analizie i interpretacji. Przykładem takiego właśnie podejścia do badań jakościowych mogą być, podane tu za Chaudronem (1990:46), badania van Liera nad kolejnością zabierania głosu (*turn taking*) i naprawiania dyskursu (*repair*), a także badania Enrighta nad rolą nauczyciela w sterowaniu kolejnością zabierania głosu podczas lekcji (*teacher management of turns*).

Specyficznym przykładem obserwacji jakościowej jest autoobserwacja prowadzona w formie dziennika. Najczęściej wówczas badacz występuje w podwójnej roli – przedmiotu i podmiotu badań – notując w dzienniku na bieżąco zdarzenia występujące w procesie akwizycji języka oraz uzupełniając je o komentarz obserwacyjny, a następnie analizuje, interpretuje i wyciąga wnioski bądź formułuje hipotezy (Bailey K. w Chaudron 1990:46).

Inny przykład obserwacji jakościowej to zakrojone na szeroką skalę longitudinalne studium nauczania bilingwalnego (Wong-Fillmore 1982 w Chaudron 1990:47), którego późniejszym efektem były analizy jakościowe takich aspektów procesu glottodydaktycznego, jak: funkcje używanego języka (Strong 1983,1984) czy też organizacja *inputu* przez nauczyciela (Wong-Fillmore 1985). Te same badania posłużyły także do opracowań kwantytatywnych.

Egzemplifikacja obserwacji ilościowej

Ten typ obserwacji, o czym wspominałam wyżej, bazuje na opracowaniu bądź wybraniu a priori instrumentu standaryzującego. Jak podaje Long (Seliger i Long 1983:5), w dziedzinie edukacji występuje ponad dwieście instrumentów, które umożliwiają analizę i opis interakcji, jakie występują w szkolnej klasie. Glottodydaktyka dopracowała się na przestrzeni prawie pięćdziesięciu lat około dwudziestu szeroko znanych narzędzi badawczych tego typu. Dzielą się one na trzy rodzaje w zależności od sposobu kodo-

wania zdarzeń w klasie. Może to być **system kategoryzacyjny**, który polega na każdorazowym odnotowywaniu zdarzenia w odpowiednio przygotowanym arkuszu, np.:

1. Uczeń zadaje pytanie	////	4
2. Uczeń prosi o wyjaśnienie	///	3
3. Nauczyciel wyjaśnia	////////	9
4. Nauczyciel odpowiada na pytania uczniów	////	4

itd.

Kolejnym narzędziem jest **system zaznaczenia** (*sign system*), w którym zadaniem badającego jest odnotowywać zdarzenia i zachowania już nie za każdym razem, kiedy się pojawią, ale w ustalonych wcześniej jednostkach czasowych.

Trzeci system to **skale szacunkowe**, typu skali Likerta z przypisanymi wartościami liczbowymi bądź opisowymi, np.:

Uczeń sam inicjuje interakcję	1	2	3	4	5
Uczeń odpowiada na pytanie	1	2	3	4	5
Uczeń prosi o wyjaśnienie	1	2	3	4	5

Wartości liczbowe możemy zamienić na skalę opisową, np.:

1 – nigdy 2 – rzadko 3 – czasami 4 – często 5 – zawsze

Glottodydaktyczne systemy analizy procesu dydaktycznego czerpały wzorce z istniejących już narzędzi skonstruowanych na potrzeby badań edukacyjnych w innych dziedzinach. Takim sztandarowym przykładem może być system analizy interakcji Flandersa (Allwright 1996:59-62) opracowany w celu dokonania oceny stylów nauczania na podstawie wyników analizy interakcji między uczniem a nauczycielem. Schemat kategoryzacyjny Flandersa składa się z dziesięciu kategorii (7 – dotyczy zachowań nauczyciela, 2 – ucznia, 1 – to tzw. zachowania pozostałe, w których mieszczą się interakcje pozawerbalne), których kolejność choć ponoć nieistotna, to jednak stanowi odzwierciedlenie ówczesnego (początek lat 50. ubiegłego wieku) nauczycielocentryzmu w dydaktyce. Oto jak wyglądał ten, określany wówczas mianem *wyrafinowanej techniki obserwacyjnej*, system:

Nauczyciel

Wpływ pośredni:

1. Akceptacja emocji i postawy ucznia.

2. Pochwała lub zachęta.
3. Akceptacja pomysłu ucznia.
4. Zadawanie pytań.

Wpływ bezpośredni:

5. Przekazywanie informacji.
6. Udzielanie wskazówek.
7. Krytykowanie lub uzasadnianie własnych racji.

Uczeń

8. Werbalna reakcja na wypowiedź nauczyciela.
9. Wypowiedź inicjowana przez ucznia.

10. Cisza lub zamieszanie.

(Allwright 1996:60)

Dane zbierane w odpowiednio przygotowanych tabelach stanowiły podstawę obliczeń procentowego udziału poszczególnych kategorii w klasowej interakcji, a na tej podstawie z kolei można było wyciągać wnioski czy też formułować pewne uogólnienia prowadzące w efekcie do optymalizowania procesu dydaktycznego.

Ten właśnie bardzo prosty w swej formie, system stał się źródłem inspiracji dla wielu innych badaczy, w tym również tych reprezentujących nurt badań glottodydaktycznych. System ten wykorzystana i rozbudowała w swoich badaniach nad optymalizacją szkoleń nauczycieli-praktykantów Moskowitz (1966, 1967). Opracowany przez nią system *FLint* (*Foreign Language Interaction System*) składał się z dwunastu rozbudowanych kategorii, z których siedem dotyczyło zachowań nauczycieli, a pięć – zachowań uczniów.

Inny system kategorii znajdziemy u Fanselowego'a (w Allwright 1996:33-40). *FOCUS* (*The Foci for Observing Communications in Settings*) to system w dużej mierze autorski, korzystający z bazy teoretyczno-empirycznej. Kategorie zachowań są w nim bardziej wszechstronne. Poza kategorią celu interakcji występuje tu podział na środki komunikacji (werbalne, pozawerbalne, parawerbalne) wraz ze szczegółowym określeniem form ich realizacji.

Kolejnym przykładem obserwacji ilościowej wykorzystującej schematy zaznaczeniowe (*sign systems*) może być schemat Jarvisa (w Allwright 1996:11-22), na podstawie którego autor prowadził badania nad proporcjami użycia

języka w klasie dla celów komunikacji rzeczywistej i dla potrzeb ćwiczeń.

Bardzo interesujący schemat obserwacyjny zastosował Politzer (w Allwright 1996:22-33) w swoich badaniach nad ewentualną korelacją między osiągnięciami uczniów a zachowaniami nauczyciela.

System Flandersa zaadaptowała do swoich potrzeb również Rotharb (w Allwright 1996:35-41) w badaniu, którego celem było przedstawienie obiektywnego i w miarę szczegółowego obrazu sytuacji w klasach z językiem francuskim i hiszpańskim²⁾.



Podsumowanie

Obserwacja, w obydwu swoich formach – ilościowej i jakościowej – stanowi integralną część zestawu metod, jakimi dysponuje nauka. Jak każda z metod ma swoje mocne i słabe strony. Decydując się w swoich badaniach na wykorzystanie tej właśnie metody musimy mieć przede wszystkim świadomość tego, że dobór metody i optymalne jej wykorzystanie zależą od właściwego jej dopasowania do celu badań, tak aby wybrany instrument pozwolił na zgromadzenie relewantnych danych, które będzie można poddać procesowi analizy i interpretacji. Dużą zaletą omawianej tu formy badań jest jej relatywnie łatwa dostępność i nieskomplikowany charakter samego instrumentarium. Niewątpliwie pozwala ona na zgromadzenie szczegółowego i wyczerpującego materiału na temat zachowań i interakcji badanych obiektów, z drugiej jednak strony, jak twierdzi Long (Seliger i Long 1983:13-4), nie ujmuje wszystkich aspektów komunikacji, a także może prowadzić do mylnej interpretacji intencji mówiącego. Inny poważny zarzut, jaki podnosi Long (1983:16), to wykorzystywanie w obserwacjach ilościowych w badaniach glottodydaktycznych kategorii opracowanych dla badania interakcji podczas lekcji przedmiotów innych niż języki obce. „Przyjęcie tych kategorii jest równoznaczne z założeniem, że uważamy je za relewantne dla lekcji języka ob-

cego. Gdyby tak było – pisze Long – nie byłoby w ogóle sensu w prowadzeniu osobnych badań nad przyswajaniem języków obcych; wystarczyłoby przenieść wyniki z badań przeprowadzonych na lekcji geografii” (1983:16). Nie można się z tym stwierdzeniem nie zgodzić, proces uczenia się/nauczania języka obcego to specyficzny proces poznawczy, w którym język pełni – podobnie jak na lekcjach innych przedmiotów – funkcję środka komunikacji, ale jest też jednocześnie produktem docelowym. W przeszłości ten aspekt był uwzględniany w schematach obserwacyjnych jedynie przez nielicznych badaczy. Dziś na szczęście sytuacja wygląda inaczej dzięki wyodrębnieniu się glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej o własnym przedmiocie badań i zestawie metod badawczych. Ma wśród nich również swoje miejsce obserwacja jako narzędzie opisu, diagnozy i oceny służące ciągłej efektywizacji procesu nauczania/uczenia się.

Bibliografia:

- Allwright, Dick, (1996), *Observation in the Language Classroom*, New York: Addison Wesley Longman.
- Brown, James D., (2000), *Understanding Research in second Language Learning*, Cambridge: CUP.
- Chaudron, Craig, (1990), *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge: CUP.
- Cohen, Louis, Manion, L., Morrison, K., (2001), *Research Methods in Education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Dakowska, M., (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.
- Dakowska, M., (1994), „Glottodydaktyka jako nauka”, w: *Polska szkoła lingwistyki stosowanej. Materiały XVIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW. Warszawa, 18-19 grudnia 1992r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dakowska, M., (1998), „Glottodydaktyka u progu XXI wieku”, w: *Glottodidactica*, XXVI. 43-56.
- Dakowska, M., (2003), *Current Controversies in Foreign Language Didactics*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Goriszowski, Włodzimierz (red) (1996), *Badania pedagogiczne w zarysie*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Grucza, F., (1976), „Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki” w: W F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7-25.

²⁾ Z uwagi na objętość artykułu nie mogę przedstawić i szczegółowo opisać wszystkich opracowanych i wdrażanych w procesie obserwacji schematów. Zainteresowanych odsyłam do książki Dicka Allwrighta (1996), *Observation in the Language Classroom*, Longman oraz artykułu Michaela H. Longa (1983), *Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning*, gdzie można znaleźć liczne przykłady i wyczerpujące omówienia narzędzia badawczego, jakim jest schemat obserwacyjny.

Grucza, F. (1978), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa: PWN.
Grucza, F., (1978), „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy” w: F. Grucza (red.) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t.1, 29-44.
Komorowska, Hanna, (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
Komorowska, Hanna, (2002), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Konarzewski, Krzysztof, (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: WSiP.
Larsen-Freeman, D., Long M.H., (1999), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London and New York: Longman.

Long, Michael, H., (1983), „Inside the ‘Black Box. Methodological Issues in Classroom Research on Language learning” w: Seliger, Herbert, W., i Long M.H., (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers. 3-36
Nunan, David, (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: CUP.
Seliger, Herbert, W., Shohamy E., (2000), *Second Language Research Methods*, Oxford: OUP.
Wragg, Edward C., (2001), *Co i jak obserwować w klasie?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Zaczyński, Władysław, (1995), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa: WSiP

(lipiec 2004)

Dorota Mołda¹⁾
Małogoszcz

Motywowanie – sztuką nauczania języków obcych

Nauczanie języków obcych to proces długi, wieloetapowy a w odczuciu uczniów dosyć żmudny i pracochłonny. Jego efektywność mierzona umiejętnością komunikacji w przypadku uczniów nieśmiałych, mało zdolnych lub niezainteresowanych jest słabo zauważalna. „*Jak zatem uczyć?*” – pytają nauczyciele – „*żeby uczniowie chcieli się uczyć*”. Współczesne badania naukowe przypisują potencjał największych możliwości sferze emocjonalnej i motywacyjnej uczniów. Prawda ta była już znana trzy tysiące lat temu. Wyraził ją Plutarch, grecki pisarz i filozof, słowami:

*Umysł nie jest naczyniem,
które należy napelnić,
lecz ogniem,
który trzeba rozniecić.*

(G. Dryden, J. Vos, 2003: 302)

Jak zatem w systemie obowiązkowej edukacji, gdzie uczniowie zmagają się z narzuconymi z zewnątrz wymaganiami programów nauczania, sprawić, aby uczeń sam chciał się uczyć i odczuwał przyjemność płynącą z nauki, czyli wykształcił w sobie motywację wewnętrzną, tak potrzebną w długodystansowym procesie uczenia się. Spróbujmy prześledzić najistotniejsze zasady i sposoby motywowania uczniów na lekcji, które, choć znane nauczycielom, nie

są należycie doceniane, a przez to i stosowane w procesie nauczania.

▼ Jedną z najważniejszych zasad jest **BUDOWANIE WIARY UCZNIÓW WE WŁASNE MOŻLIWOŚCI**, albowiem odniesiony sukces należy do najsilniejszych pozytywnych wzmocnień. „*Badania pokazały, że człowiek daje z siebie więcej i przejawia większą wytrwałość w sytuacji wykonawczej, jeżeli ma poczucie skuteczności i własnej kompetencji, czyli gdy wierzy, że ma odpowiednie zdolności (także znajomość koniecznych sposobów działania), aby pomyślnie wywiązać się z zadania, pod warunkiem, że włoży weń tyle pracy, ile trzeba.*” (Bandura 1989, Bandura i Schunk 1981, Schunk 1991, Schunk i Hanson 1985; za: J. Brophy, 2002:65). Poczucie sukcesu jest więc jednym z najistotniejszych elementów motywacji. Co zatem może zrobić nauczyciel, aby uczeń uwierzył we własną skuteczność i zdolności? Przede wszystkim ważne jest utrwalanie w uczniach przekonania, że swoje sukcesy zawdzięczają połączeniu odpowiednich zdolności i wkładu pracy. Przyczyną zaś niepowodzenia jest brak stosownej wiedzy, źle dobrana strategia działania lub niewystarczający nakład pracy – nie zaś brak zdolności. Uczniowie muszą również postrzegać zależność osiągniętych wyników od wkła-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Małogoszczu.

du pracy. Zagadnienie to dokładnie wyjaśnia i definiuje Jere Brophy (2002:74) słowami: „uczenie się wymaga wkładu pracy, ale wkład ów przedstawiamy jako inwestycję, a nie hazard. Niech twoi uczniowie będą świadomi, że uczenie się może zabrać im czas, zdezorientować, spowodować pomyłki, ale niech wiedzą, że wytrwała i skrupulatna praca przyda wiedzy i umiejętności. Poza tym pomóż im zrozumieć, że biegłe opanowanie wiedzy i umiejętności oznacza nie tylko sukces doraźny, ale że przygotowuje ich do przyszłych, bardziej skomplikowanych zadań. Jeśli pod wpływem zniechęcenia lub lęku przed porażką nie podejmą zadania lub porzucą je, zaszkodzą własnemu rozwojowi”.

Bardzo ważnym elementem budowania poczucia wartości uczniów jest dostarczanie im sensownej informacji zwrotnej zamiast porównywania (M. Fengying, 2003:38). Jeśli zaś chodzi o informowanie sukcesu, to powinno się go raczej sugerować poddając ocenie wynik pracy a nie podawać wprost, by nie kierować zbyt silną uwagą uczniów na kwestie samooceny – ponieważ „[...] uczenie toczy się gładziej, kiedy uczniowie koncentrują się na zadaniu zamiast na ocenianiu swojego osiągnięcia, nawet jeśli jest ono udane” (J. Brophy, 2002:69). Zatem pochwałą należy raczej nadawać formę informacji zwrotnej, niż wypowiedzi oceniającej. „Skuteczna pochwała wyraża uznanie dla pracy ucznia lub podziw dla jego wysiłku i kieruje uwagę na włożony wysiłek i osiągnięcie, a nie na to, że ucieszyły one nauczyciela” (tamże, s. 117). Według R. Włodkowskiego (1985, za: J. Brophy, 2002:119) skuteczna pochwała powinna być:

- ▶ szczerą,
- ▶ konkretną,
- ▶ proporcjonalną i trafnie przypisaną wartościowemu osiągnięciu w sposób preferowany przez ucznia.

Nie wystarczy jednak przekonywanie uczniów o ich zdolnościach. Aby zwiększyć własną samoocenę, uczniowie sami muszą realnie doświadczyć sukcesu, a rolą nauczyciela jest stwarzanie im do tego okazji. Zatem „ważne, by wymagania znajdowały się w górnej granicy [ich] możliwości. Zbyt trudne zadania zniechęcają, powodują być może kolejne poczucie porażki, obniżenie samooceny, zbyt łatwe natomiast – nie przyczyniają się do nabycia nowych umiejętności, je-

dy nie pomogą utrwalić już posiadane.” (H. Meiza, 2002:20) Według J. Brophy (2002:69) „planowanie sukcesu polega na nieustannym stawianiu uczniów wobec zadań znajdujących się na ich obszarze najbliższego rozwoju i umożliwieniu im wykonania tych zadań”. Wiadomo jednak, że w praktyce zależy to nie tylko od trudności zadania, ale również od jasności objaśnienia jego wykonania.

Ponadto nauczyciel powinien czuć nad ustaleniem właściwego poziomu motywacji stosownie do trudności zadania. Zgodnie z prawem motywacji Yerkesa-Dodsona – do zadań łatwiejszych (podobnie jak do pracy fizycznej) potrzebujemy silniejszej motywacji niż do zadań trudnych, przy wykonywaniu których zbyt silna motywacja może działać rozpraszająco. Potwierdzenie tej tezy znajdujemy między innymi w pracy Haliny Meizy (2002:22) wyrażone słowami: „wydawać by się mogło, że im bardziej zdopingujemy dziecko do pracy tym lepiej. Nic bardziej mylnego. Możemy doprowadzić do sytuacji, w której dziecko nie może już racjonalnie myśleć o samym zadaniu, ale skupia się raczej na samym efekcie – na tym, czy mu się uda, czy też nie. Tak bardzo chce, że już na nic poza „chcieniem” nie ma energii. W procesie edukacyjnym jest więc niezbędne ciągłe diagnozowanie poziomu motywacji podczas wykonywanego zadania i umiejętność nie tylko podwyższania, ale i obniżania, gdy zaistnieje taka potrzeba”.

▼ Drugą zasadą motywowania, którą podamy krótkiej analizie, jest **SKUPIANIE UWAGI UCZNIÓW NA CELACH DYDAKTYCZNYCH, CZYLI WARTOŚCI I OCZEKIWANIU**, jako składnikach motywacji. Aby nauka w oczach uczniów miała sens i była warta starań, nauczyciel powinien skupić się na uczeniu tego, co istotne, tak aby uczniowie uznali, że warto się tego uczyć. Zdaniem J. Brophy (2002:48) „lekarstwem na to, by nauka stała się dla ucznia przedsięwzięciem wartym wysiłku, jest oparcie planowania dydaktycznego na głównych celach nauczania wyrażonych w słowach określających pożądane osiągnięcia uczniów. Te główne cele to wiedza, umiejętności, postawy, wartości i dyspozycje, które chciałbyś rozwinąć w uczniach”. Albowiem uczniowie słabi i cierpiący na syndrom nieadekwatnych osiągnięć ciągle kierują swoją uwagę

w kierunku celów popisowych i unikowych zamiast dydaktycznych. Gdy uczniowie kierują się celami popisowymi, wykonują zadania ze względu na zapewnienie sobie uznania w oczach kolegów. Chcą uzyskać opinię ludzi bystrych i ciągle porównują się z innymi. Uczniowie przyjmujący cele unikowe starają się wykonywać pracę przy minimalnym zaangażowaniu. Wolą się nie wychylać, aby w razie porażki nie czuć zażenowania i wstydu oraz ze względu na niechęć do przejmowania odpowiedzialności za końcowy wynik zadania. Istotną rolą nauczyciela jest zatem ciągłe kierowanie uwagi uczniów na samodoskonalenie i osiągnięcie praktycznych umiejętności, które będą procentowały w ich dalszym życiu. Oprócz uświadamiania uczniom celowości wykonywanych przez nich zadań, nauczyciel powinien również zachęcać uczniów do aktywnego stanowienia celów, tak aby uczniowie czuli się odpowiedzialni za nie. „Stanowienie celów jest szczególnie skuteczne, kiedy cele są: 1) bezpośrednie, a nie oddalone; odnoszą się do właśnie podejmowanego zadania [...]; 2) szczegółowe i konkretne; 3) ambitne, czyli trudne, lecz osiągalne, nie zaś zbyt łatwe lub nazbyt trudne” (J. Brophy, 2002:70). Co więcej – cele, a nie materiał nauczania powinien, stanowić podstawę planowania procesu dydaktycznego, czyli opracowywania rozkładów materiału przez nauczyciela.

▼ Kolejny element sztuki motywowania to stosowanie **ZASADY RÓŻNORODNOŚCI** w odniesieniu do metod nauczania, uznających różnice indywidualne uczniów co do rodzajów inteligencji, stylów myślenia czy preferowanych stylów poznawczych. Jest to jedno z najtrudniejszych zadań, biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciele pracują z licznymi klasami i podczas gdy jednym uczniom odpowiada stosowana metoda, inni nudzą się lub czują zagubieni. Dlatego też nauczyciel powinien być świadomy preferowanych przez uczniów stylów poznawczych, po to aby podczas lekcji dostarczać wrażeń zarówno słuchowych, wzrokowych jak i okazji do działania. W typowej bowiem grupie uczniów – 34% odbiera większość informacji słuchając, 29% używając wzroku i 37 % przez poruszanie się, dotykanie i wykonywanie czynności (G. Dryden, J. Vos, 2003:130). Istotne jest również rozróż-

nienie w stylu poznawczym zależności od pola przeciwstawionej niezależności od pola. „Ludzie charakteryzujący się zależnością od pola mają trudności w odróżnieniu bodźców od kontekstu, w jakim występują, w związku z tym na ich percepcję łatwo wpłynąć, manipulując ich otoczeniem (kontekstem). Z kolei ludzie niezależni od pola odbierają bodźce analitycznie. Oddzielają je od kontekstu, więc zmiany zachodzące w kontekście mniej wpływają na percepcję” (J. Brophy, 2002:219). Zatem uczniowie preferujący styl globalny, zależny od pola, łatwiej ulegają perswazji nauczyciela i poglądom innych uczniów, natomiast uczniowie myślący analitycznie, czyli niezależnie od pola, opierają się raczej na własnej percepcji i niechętnie ulegają presji innych.

Wymienione wyżej rodzaje stylów poznawczych zwane również stylami uczenia się nie są trudne do rozpoznania przez nauczyciela, wystarczy obserwacja uczniów lub zapytanie ich (wprost lub za pomocą ankiety) o ich preferencje. Jeśli zaś chodzi o inteligencję uczniów, to powinniśmy pamiętać, że charakteryzują się oni różnymi rodzajami inteligencji (językową, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, przyrodniczą, interpersonalną, intrapersonalną, kinestetyczną) rozwiniętymi w różnym stopniu i decydującymi o ich zdolnościach. Istotne jest zatem, żeby nauczyciel wykorzystywał dominujące rodzaje inteligencji uczniów, ale również wspomagał rozwijanie tych obszarów, w których uczniowie czują się najmniej pewnie (G. Dryden, J. Vos, 2003:120).

▼ Zasadą motywacji, istotną z punktu widzenia rozwoju emocjonalnego uczniów jest **TWORZENIE MIŁEJ, BEZSTRESOWEJ ATMOSFERE NAUCZANIA**. Jak dowodzą tego autorzy Gordon Dryden i Jeannette Vos (2003:372) „trudności w nauce w osiemdziesięciu procentach związane są ze stresem. Usuńmy stres, a znikną problemy z nauką”. Również Jere Brophy (2002:34) uważa, że „uczniowie nie zareagują na [nasze] zabiegi motywacyjne, jeśli będą się bać, żywić urazę lub przeżywać inne negatywne emocje”. Ponadto, aby nauczyciel mógł wzbudzić w uczniach potrzebę wiedzy i samorealizacji, musi najpierw zwrócić uwagę na zaspokojenie potrzeb niższych – głodu, bezpieczeństwa, miłości, uznania.

W warunkach, w których uczeń czuje się potrzebny, spokojny i bezpieczny, łatwiej o pozytywne emocjonalne nastawienie do nauczyciela i do przedmiotu. Ważnym instrumentem motywacyjnym jest osobowość nauczyciela, który powinien kształtować w sobie takie cechy charakteru, jak: „*radosne usposobienie, życzliwość, dojrzałość emocjonalną, szczerść i inne cechy wskazujące na zdrowie psychiczne i dobre przystosowanie*” (tamże, s. 35). Ważne są nie tylko słowa, ale i ton głosu nauczyciela, kontakt wzrokowy, uśmiech, przyjazne gesty. Warto również zadbać o samo pomieszczenie klasowe, aby atrakcyjne plansze i dekoracje przyciągały uwagę uczniów.

▼ Ostatnią z omawianych zasad, jednak równie ważną jak poprzednie, jest **WZBUDZANIE ZAINTERESOWAŃ PRZEDMIOTEM NAUKI**. Aby efektywnie rozwijać zasadę komunikatywności w nauczaniu języka obcego, należy zaczynać od tematów już znanych uczniom i odnoszących się bezpośrednio do ich życia. Zdaniem Marka Szałka (1992:135) „*dla nauczyciela języka obcego personalizacja treści nauczania oznacza w praktyce konieczność wyjścia poza podręcznik i znalezienia innych źródeł nowej, relewantnej dla ucznia informacji. Do źródeł tych należą w pierwszym rzędzie: korelacja międzyprzedmiotowa, codzienna rzeczywistość uczniów, ich pozaszkolne zainteresowania oraz szeroko pojęte treści realizowane*”. Zagadnienia związane z realiami życia nie tylko dają uczniom okazję do łatwiejszego wypowiedzenia się, ale zmuszają również do refleksji, oceny, wyrażania opinii i w związku z tym przygotowują uczących się do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości. Na początku roku szkolnego nauczyciel powinien również starać się dowiedzieć czegoś więcej o indywidualnych zainteresowaniach uczniów i uwzględnić takie tematy w rozkładzie materiału.

Propozycję sekwencyjnego wkomponowania powyższych zasad w poszczególne etapy lekcji przedstawia MODEL WLODKOWSKIEGO (J. Brophy, 2002:244). Autor wychodzi z założenia, że skuteczność metod motywacyjnych zależy od momentu ich zastosowania. Na początku zajęć najważniejsze jest zwrócenie uwagi na postawy i potrzeby, w czasie trwania lek-

cji na pobudzenie i emocje, zaś na końcu, na kompetencje i wzmocnienie. Wspomnianych sześć kategorii działań motywacyjnych jest szczególnie pomocnych nauczycielowi w planowaniu lekcji.

Rozpoczynając zajęcia warto zadać sobie pytanie: *Co mogę zrobić, aby wyrobić u uczniów pożądane postawy w stosunku do sytuacji dydaktycznej?* oraz oczekiwać, że dobrze poradzą sobie z zadaniem. Można to osiągnąć opowiadając anegdotę, wysłuchując uczniów i okazując zrozumienie, komunikując pozytywne oczekiwania, zachęcając oraz pomagając w ustanowieniu wykonalnych celów. Biorąc z kolei pod uwagę metody motywacyjne nastawione na potrzeby uczniów, to wyraża je pytanie: *Jak najlepiej wyjść naprzeciw potrzebom uczniów?* Możliwe sposoby nauczyciela to zapewnienie uczniom komfortu psychicznego, braku lęku i napięcia nerwowego, zachęcenie do współpracy, a nie rywalizacji, unikanie krytyki, wzmocnienie samooceny uczniów.

Kolejną sekwencję stanowią metody stymulujące. Określa je pytanie: *Co w danej czynności dydaktycznej nieustannie będzie pobudzać uwagę uczniów i podtrzyma ich zaangażowanie w jego realizację?* Mogą tu być zastosowane techniki komunikacyjne (operowanie głosem, język ciała, sygnały akceptacji), nawiązanie do zainteresowań uczniów, personalizacja, stawianie pytań, uwagi przywracające koncentrację. Metody emocjonalne sprawdzamy zadając pytanie: *Jak nadać pozytywny charakter doznaniom emocjonalnym i klimatowi emocjonalnemu towarzyszącemu danej czynności?* Sposoby potencjalne to: utrzymanie pozytywnego nastawienia grupy przez cały czas trwania czynności, eksponowanie materiału i zadawanie pytań wywołujących emocje, nawiązywanie do spraw i rzeczy ważnych dla uczniów poza szkołą.

Jeśli zaś chodzi o metody nastawione na kompetencje, to nauczyciel powinien zapytać się: *Jak dana czynność dydaktyczna wzmaga lub potwierdza uczniowskie poczucie posiadania kompetencji?* – czyli w jaki sposób przyczynia się do rozwoju wiedzy i umiejętności. Chodzi o to, aby uczniowie dostrzegli własne postępy. Należy zatem dostarczyć im merytorycznej informacji zwrotnej i pomóc dostrzec korzyści z osiągnięć, przypisując sukces wystarczającym zdolnościom

i nakładowi pracy. W kończącej sekwencję lekcji metodach wzmocnienia chodzi o to, *jakiego rodzaju wzmocnień dana czynność dydaktyczna dostarczy uczniom*. Co zatem skieruje ich uwagę na korzystne naturalne konsekwencje wykonania zadania z powodzeniem, a więc również pochwały i nagrody.

Aby przedstawione metody i techniki przyczyniły się do wzrostu motywacji naszych uczniów i podniesienia jakości nauczania języków obcych, wprawdzie muszą stać się nierozdzieloną częścią każdego zajęcia. Im bardziej świadomymy sobie ich znaczący wpływ na efektywność

wyników nauczania, tym chętniej i częściej będziemy je stosować.

Bibliografia:

- Dryden G. Vos J. (2003), *Rewolucja w uczeniu się*. Poznań: Zysk i S-ka.
Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
Fengying M. (2003), „Motivating students by modifying evaluation methods”, w: *Forum* 1/2003.
Meiza H. (2002), „Sztuka motywowania” w: *Edukacja i dialog*, 4/2002.
Szafek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Wydawnictwo Reklamowe „Art Print”.

(maj 2004)

Krzysztof Polok¹⁾
Racibórz

Podejście komunikacyjne w filozoficznym oglądzie L. Wittgensteina

Filozofia Wittgensteina jest filozofią w pewnym sensie antropologiczną. Filozofia ta uświadamia bowiem wszystkim zainteresowanym fakt ścisłego współdziałania ludzi przynależących, chociażby z faktu urodzenia, do danej grupy społecznej w procesie świadomego opisu świata, opisu, który ma i powinien uwzględnić syndrom jego sensu. Oznacza to, że ludzie zaakceptują a następnie będą powielać jedynie taki system opisu rzeczywistości, który dostarczy im poczucia jego sensownego określenia. Poczucie to nazywa Wittgenstein „*logicznym porządkiem rzeczy*”, lecz – niezależnie od tego, jak można je nazwać – poczucie to oznacza pojawienie się takiego ukierunkowania w opisie otaczającego ludzi fizycznego świata, które będzie oznaczać gloryfikację i akceptację pojęć logicznie rozumianych. Ten punkt widzenia dopuszcza możliwość zaistnienia różnych, bardzo często niewspółgrających ze sobą, za każdym razem opartych na logicznych obserwacjach, opisów rzeczywistości otaczających dane społeczności, wyraźnie wskazując, że sformułowane przez Sapira i Whorfa pojęcie relatywizmu językowego nie jest jedynie bujającą w obłokach

mrzonką, jak twierdzą niektórzy ze współczesnych etnolingwistów (np. Pinker, 1994), lecz opartą na logicznych przesłankach hipotezą, której zarówno Sapir, jak i Whorf nie tylko nie umieli dowieść, lecz również dokładnie i ze szczegółami opisać. Jeśli bowiem zaakceptuje się tezę Wittgensteina, że realny, logiczny opis świata (przy czym pojęcie *logiczny* należy rozumieć „*logiczny w momencie wypowiedzenia sądów wartościująco-opisujących*”) należy do kompetencji osób, które taki opis przeprowadzają, to należy w tym samym momencie odrzucić niezbyt demokratyczną hipotezę uniwersalności opisu. Opis taki nie może być opisem uniwersalnym, ponieważ nigdy, nawet przez tę samą osobę, nie jest dokonywany z tego samego, niewzruszonego punktu widzenia. Wszelkie sytuacje otaczające daną społeczność mogą się wydać (i faktycznie wydają się) w chwili opisu sytuacjami, które nie tylko nie przeczą tezie o logicznym porządku świata, lecz, co więcej, potwierdzają ją. Wykorzystanie przez osoby opisujące daną rzeczywistość (a każde zdarzenie językowe jest bez wątpienia takim opisem) tych a nie innych, istniejących w danym języku znaków-narzędzi,

¹⁾ Dr Krzysztof Polok jest adiunktem w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Raciborzu.

zawierających taką a nie inną, jak nazywa ją Wittgenstein, „gramatykę”, oznacza przedstawienie takiego a nie innego znaczenia, czyli interpretacji dostrzeganej i odczuwanej rzeczywistości. Jeśli więc dana rzeczywistość będzie postrzegana w sposób odmienny, odmienny będzie również jej opis. Wskazuje to na relatywność postrzegania, relatywność opisu oraz – przede wszystkim – relatywność wykorzystywanych do tego opisu znaków-narzędzi, w które dany język został i w dalszym ciągu jest wyposażony.

Koncepcja Wittgensteina zakłada logiczny porządek świata. Co więcej – zakłada ona, że wszystko, co się dzieło, dzieje oraz będzie dzieć w świecie, zawsze i wszędzie będzie przesycane logiką. W skład tak rozumianego logicznego porządku świata będzie wchodzić nie tylko logika działania bądź postępowania, lecz również logika opisu. Będzie to oznaczać postawienie tezy, że wszelkie znajdujące się w danym języku i używane przez daną społeczność wyrażenia, a więc wyrażenia – co równie istotne – stworzone przez daną społeczność i przez nią – z faktu istnienia w danym języku – zaakceptowane oraz – na tej zasadzie – wprowadzone do powszechnego użytku, są oparte na zasadzie postrzegania i opisu logicznych zależności, których opis z pewnością zostałby odrzucony, gdyby nie został oparty na zasadzie ich logicznego zaistnienia.

Podstawowe tezy logicznego porządku języka, sformułowane przez Wittgensteina, zakładają inne od konwencjonalnego pojęcie „gramatyki”, lecz bynajmniej pojęcia konwencji jako takiego nie odrzucają. Co więcej – akceptują je na zasadzie reguł gramatycznego przypomnienia, sugerując, że muszą one w danym (to ważne słowo) języku istnieć po to, aby ludzie nim się posługujący nie pogubili się w momencie, gdy zapragną przekazać w nim dowolną informację, dotyczącą spostrzeżonego przez nich porządku świata. Wittgenstein twierdzi wręcz, że bez istnienia w obrębie danego języka określonych, stworzonych przez jego użytkowników i odpowiadających postrzeganemu przez nich logicznemu porządkowi świata, konkretnych reguł konwencji użycia języka, nie mogłaby zaistnieć żadna formuła porozumienia między ludźmi. Pojawiałyby się wtedy arbitralność, dowolność określeń, co z kolei skutkowałoby pojawieniem się nadmiernej liczby zdań i wyra-

żeń nonsensownych lub wręcz fałszywych (przy czym należy tu wyraźnie odróżnić oba gatunki zdań). Sytuacja taka bynajmniej nie stwarzałaby warunków sprzyjających wzajemnemu porozumieniu się. Arbitralność określeń niesie za sobą pojęcie fikcji gramatycznej (czyli takiej gramatyki, której logika odpowiada jedynie jej autorowi). Teza ta z kolei sugeruje możliwość pojawienia się ego-gramatyk, indywidualnych gramatyk, wykorzystywanych w konkretnych, ściśle im odpowiadających, przez nich określonych sytuacjach, w pełni zarządzanych przez ich twórców. Zbędna staje się w tym momencie konkluzja, że sytuacja powyższa skutkowałaby pojawieniem się ogromnego chaosu komunikacyjnego, który w krańcowych przypadkach mógłby doprowadzić do całkowitej anihilacji społeczności. Dlatego też, twierdzi Wittgenstein, należy nie tylko zaakceptować stworzone już i działające w obrębie danego języka reguły jego użycia, lecz również pieczołowicie ich strzec. Tylko bowiem przy efektywnym ich wykorzystaniu może zaistnieć przekaz informacyjny, a więc taki transfer informacji, który zostanie właściwie odczytany przez innych użytkowników danych konwencjonalnych reguł użycia języka.

Pojęcie konwencji, proponowane przez Wittgensteina, nie jest jednakże tożsame z obiegowym pojęciem konwencji szkolnej. Wittgenstein jest nie tylko zdecydowanym przeciwnikiem szkolnego określenia reguł użycia języka i wielu funkcjonujących w tym obrębie iluzorycznych definicji, lecz także propagatorem zastąpienia ich przez gramatykę antropologii języka, gramatykę istniejącą w każdym słowno-narzędziu, funkcjonującym w obrębie danego języka. Każde przecież ze słów-narzędzi ma swoją ukrytą gramatykę, której znaczenie, podobnie jak znaczenie każdego ze słów-narzędzi, uwidacznia się w momencie wykorzystania danego słowa przez użytkownika danego języka. Podobnie jak w grze w golfa jej uczestnicy dysponują zestawem kijów wykorzystywanych w konkretnych sytuacjach, tak samo w momencie tworzenia znaczenia są wykorzystywane konkretne słowa-narzędzia (słowa-znaki) jedynie dlatego, że ich użytkownicy dostrzegli w nich nie tylko ich użyteczność względem zaplanowanego przez nich opisu (transformacji) rzeczywistości, lecz również ich kompatybilność z istnie-

jącymi wewnątrz danego języka regułami jego użycia. I podobnie jak w grze w golfa chodzi tu o takie wykorzystanie wybranego słowa-znaku, aby w możliwie najpełniejszy oraz najprostszy sposób został w procesie przekazu informacyjnego dokonany cały i pełny transfer znaczeniowy. Jeśli bowiem wybrane słowo-znak nie jest słowem optymalnym semantycznie, to sytuacja taka grozi nie tylko utratą kontaktu komunikacyjnego, lecz – co więcej – jego całkowitym załamaniem. Każda taka sytuacja musi doprowadzić zarówno do gorączkowego ustalania stanowisk tak nadawcy, jak i odbiorcy komunikatu, jak i – w przypadku braku możliwości (z różnych powodów) ustalenia takich stanowisk – do pojawienia się podejrzenia o braku logicznej ciągłości zdania, a co za tym idzie, jego nonsensowności. Podejrzenie to z kolei będzie prowadzić do zmiany szacunku psychologicznego drugiego uczestnika aktu komunikacyjnego, w wyniku czego może nastąpić osłabienie woli przekazania informacji, a nawet coś, co będzie przypominać opisane przez Howella zjawisko „świadomej niekompetencji” uczestników procesu komunikacyjnego (Howell, 1982:103).

Ponownie więc przychodzi w tym momencie na myśl praca poety, który pragnie napisać wiersz, ponownie można sobie wyobrazić jego żmudne poszukiwanie słowa, które powinno w sposób jak najbardziej pełny i – zarazem – jak najbardziej skrótowy, przekazać, konkretną, istotną z jego punktu widzenia informację. Jeśli odbiorca komunikatu (świadomie nie uży-

wam tutaj słowa czytelnik) nie zna bądź też nie jest w stanie objąć używanego przez poetę „szyfru” – kodu logicznie usprawiedliwiającego postawienie danych słów-znaków i scalającego je w logiczną całość, to w gruncie rzeczy dojdzie on do wniosku, że nie rozumie danego wiersza i że nie jest w stanie dotrzeć do ukrytego w nim sensu. Zebrane przez poetę słowa będą dla niego stanowić zbiór bezsensownych, bezużytecznych gramatyk, które – tak jak zeschnięte kwiaty wazonie – nie będą miały dla niego żadnego głębszego znaczenia. Na tym właśnie polega, zdaje się sugerować Wittgenstein, zagadka ukrytego w kompilacji danych słów znaczenia. Na tym polega odkrywanie w nich, razem i oddzielnie, ukrytego w nich sensu; i na tym w końcu polega sam proces komunikacji. Język to przecież, jak twierdzi Wittgenstein „zespół logicznych sekwencji zamkniętych w filozoficznych okolicznościach” (Wittgenstein, w: Angelo: 2000:6).

BIBLIOGRAFIA:

- Angelo, R. (1998), *A Synopsis of Wittgenstein's Logic of Language*, Microsoft.
Herskovits, M. (1973), *Cultural Relativism*, Random House.
Howell, W. (1982), *The Emphatic Communicator*, Belmont, CA, Wadsworth.
Pinker. S. (1995), *The Language Instinct*, Penguin Books.
Sarbaugh, L. (1979), *Intercultural Communication*, Rochelle Park, NJ, Hayden.
Wittgenstein, L. (1958), *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, Oxford, Macmillan Co. New York (tłum. polskie: (1997), *Dociekania filozoficzne*, Warszawa: PWN.
(Luty 2004)



Warto wiedzieć

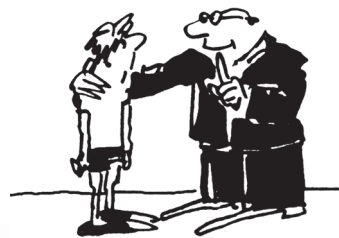
**Centrum Języków Nowożytnych w Grazu
zaprasza nauczycieli języków obcych
na kolejny warsztat:**

CHAGAL-Set Up (21-23 April 2005)

European Curriculum guidelines for Access programmes into Higher education for underrepresented Adult Learners CHAGAL – Set Up.
Europäische Empfehlungen für Zugangsprogramme zur Tertiären Bildung für unterrepräsentierte erwachsene LernerInnen.

Termin przysyłania zgłoszeń: **do 1 lutego 2005 r.**

Więcej informacji: ewa.wieczorek@codn.edu.pl



Anna Jurek¹⁾
Opole

ABC dysleksji²⁾



Pytania i odpowiedzi



Jak należy interpretować pochodzenie terminu dysleksja?

Termin *dysleksja* ma swoje uzasadnienie etymologiczne. Przedrostek *dys-* w języku greckim (*dis-* w łacińskim) to brak, trudność (por. dyskomfort, dysharmonia, dysproporcja). Natomiast *leksis* w języku greckim (*lexis* w języku łacińskim) oznacza słowo (por. leksyka, leksylografia, leksykon).



Co to jest dysleksja rozwojowa?

Dysleksja rozwojowa oznacza specyficzne trudności w nauce czytania i/lub pisania. Trudności te są uwarunkowane konstytucjonalnie i występują mimo stosowania odpowiednich metod nauczania u dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym, bez deficytów sensorycznych (wad wzroku i słuchu) i wychowywanych w sprzyjających warunkach społeczno-kulturowych. Dysleksja nie zaburza zdolności rozumowania, rozwiązywania problemów, tworzenia pojęć i krytycznego myślenia.

Dysleksja odnosi się do trudności w czytaniu, *dysgrafia* – do tych trudności w pisaniu, które dotyczą poziomu graficznego pisma, a *dysor-*

tografia – do trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (Bogdanowicz 2003 b).

Określenie dysleksja *rozwojowa* oznacza, że ma ona charakter wrodzony i towarzyszy dziecku przez cały okres rozwoju, w odróżnieniu od dysleksji *nabytej*, która dotyczy utraty opanowanych wcześniej umiejętności na skutek, np. urazu, wylewu czy zawału mózgu.

Określenie *specyficzne* trudności oznacza wąski, ograniczony zakres zaburzeń i dotyczy dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym, w odróżnieniu od *uogólnionych* trudności, które rozpoznaje się u dzieci z upośledzeniem umysłowym.

Określenie trudności uwarunkowane *konstytucjonalnie* wskazuje, że są one konsekwencją zmienionej organicznie struktury ośrodkowego układu nerwowego (oun), czyli mają podłoże biologiczne, a nie wynikają z niekorzystnych warunków zewnętrznych, np. zaniedbań środowiskowych czy dydaktycznych.

Dysleksji może towarzyszyć *dyspraksja*, czyli nieborność ruchów, spowodowana mikro-uszkodzeniami oun. W dyspraksji występują trudności w tworzeniu się kinetycznych wzorców pamięciowych, czyli engramów niezbędnych dla wykonania wyuczonej czynności ruchowej. W niektórych przypadkach dyspraksji występują trudności w wykonywaniu właściwej sekwencji ruchów składających się na złożoną

¹⁾ Autorka jest starszym wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ Patrz: Anna Jurek (2004) *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową*. Część I-IV. W części I i II omówiłam wyniki badań ilościowych i jakościowych dotyczących trudności w nauce języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową (*Języki Obce w Szkole* nr 1, 2/2004). W części III zaprezentowałam propozycje dostosowania wymagań edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych do indywidualnych potrzeb ucznia ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (*Języki Obce w Szkole* nr 3/2004). Część IV zawiera przepisy prawne dotyczące uczniów z dysleksją rozwojową (*Języki Obce w Szkole* nr 4/2004).

czynność ruchową, chociaż dziecko jest w stanie prawidłowo wykonać poszczególne elementy składowe (por. Bogdanowicz 1994; Walsh 2000).

▼ Jakie są przyczyny dysleksji?

Dysleksja może być spowodowana przyczynami *genetycznymi* i/lub *organicznymi*. Istnieje także hipoteza o *hormonalnym* podłożu tego zjawiska. O tym, że czynnik genetyczny odgrywa ważną rolę, świadczą dane dotyczące częstszego występowania dysleksji w niektórych rodzinach. *Koncepcja genetyczna* upatruje przyczyn dysleksji w mikrouszkodzeniu centralnego układu nerwowego spowodowanego przekazywaniem z pokolenia na pokolenie patologicznych genów. Dziedziczne uwarunkowania dotyczą około 20-30% dzieci dyslektycznych. Badania takie prowadził m. in. J. Stein z Oxfordu, grupa naukowców z Uniwersytetu Stanford z Kalifornii i z Uniwersytetu w Colorado. Wyniki ich badań pozwoliły zlokalizować geny odpowiedzialne za dysleksję w chromosomie 1, 6 i 15 (Bogdanowicz 2003 b, 2004).

Zwolennicy *koncepcji organicznej* uważają, że przyczyną dysleksji są mikrouszkodzenia struktury okolic mózgu, odpowiedzialnych za czynności czytania i pisanie, wskutek działania niekorzystnych czynników na centralny układ nerwowy w okresie pre-, peri- i wczesnym postnatalnym. *Koncepcja* ta powstała prawie sto lat temu, ale została zweryfikowana dopiero w 1982 r. dzięki zastosowaniu najnowszej aparatury w Harvard Medical School w Bostonie. Wyniki tych badań dostarczyły wielu rzetelnych dowodów, potwierdzających istnienie zmian strukturalnych kory mózgowej u osób dyslektycznych (Bogdanowicz 2003 b, 2004).

Koncepcja hormonalna mówiąca o tym, że dysleksja może być wynikiem nadprodukcji testosteronu w okresie prenatalnym, na razie nie dostarczyła w pełni wiarygodnych dowodów potwierdzonych badaniami naukowymi, niemniej jednak jest ona interesująca dla wielu badaczy. Twórca teorii hormonalnej N. Geschwind wiąże te zmiany z zakłóceniami migracji neuronów i zaburzeniami systemu immunologicznego. Teza ta jest do dziś weryfikowana (Bogdanowicz 2003 b, 2004).

Teorie dotyczące przyczyn dysleksji nie wykluczają się wzajemnie, ponieważ różne czynniki mogą jednocześnie oddziaływać na daną osobę (jest to tzw. *polietiologia dysleksji*).

Dawniej sformułowano również koncepcję upatrującą przyczyn dysleksji w zaburzeniach emocjonalnych. Hipoteza ta jednak nie dostarczyła żadnych przekonujących dowodów, wiadomo natomiast, że *zaburzenia emocjonalne, często towarzyszące dysleksji, są skutkiem długoletnich niepowodzeń szkolnych*. Z całą pewnością można stwierdzić, że nieprawidłowy przebieg procesów emocjonalno-motywacyjnych ma niekorzystny wpływ na przebieg czynności czytania i pisanie, ale występujące trudności mają charakter niespecyficzny dla dysleksji rozwojowej (Bogdanowicz 2003 b, 2004). Również sposób, w jaki dzieci są wychowywane, wpływ telewizji czy komputera nie wskazują na istnienie jakichkolwiek korelacji ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Pierwotne przyczyny dysleksji, które zostały tu przedstawione, powodują skutki stanowiące jej *patomechanizmy*.

Badania kliniczne z zakresu neurobiologii, neurofizjologii i psychofizjologii na razie nie dały ostatecznego i jednoznacznego wyjaśnienia dotyczącego patomechanizmów, czyli bezpośrednich przyczyn dysleksji.

Do tej pory dostarczono wiarygodnych dowodów naukowych na to, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są wynikiem zaburzeń procesów orientacyjno-poznawczych, motorycznych oraz ich integracji (Bogdanowicz 2004).

Najnowsze badania wykazały, że osoby z dysleksją mają trudności w wykrywaniu i śledzeniu szybko następujących po sobie bodźców zarówno słuchowych, jak i wzrokowych (Bednarek 2003, Kądziaława 2003). To dlatego o dzieciach dyslektycznych mówi się, że „*patrzą i nie widzą, słuchają i nie słyszą*” (Bogdanowicz 2001). Przyczyną zaburzeń może być niedorozwój *mieliny*, osłaniającej neurony w ośrodkach lewej półkuli, odpowiedzialnej za funkcje językowe. Mielina tworzy osłonki aksonów, czyli wypustek przekazujących informacje do sąsiednich komórek. Niedorozwój osłonek mieliny powoduje zwolnienie tempa przesyłu impulsów, co utrudnia przetwarzanie bodźców

zmysłowych (Gamon, Bragdon 2003). Inna teoria upatruje przyczyn braku szybkiego i precyzyjnego przetwarzania informacji sensorycznych w nieprawidłowej pracy mózdzku. Do niedawna uważano, że jest on ośrodkiem koordynacji ruchów. Nowoczesne metody badań funkcji poznawczych wykazały, że odgrywa on również ważną rolę m. in. w takich zjawiskach lub procesach, jak pamięć krótkoterminowa, koncentracja, czynności poznawcze, umiejętności planowania. (Bower, Parsons 2003).

Teorie te nie wykluczają się nawzajem, ponieważ proces tworzenia się osłonek mielinowych postępuje nierównomiernie w różnych częściach mózgu; najpóźniej zachodzi mielinizacja włókien łączących mózdzek z korą mózgową (Bogdanowicz 1997).

Badania nad dysleksją trwają nieustannie i są prowadzone wielokierunkowo, uzupełniając się nawzajem. Ważne jest, aby zostały wyjaśnione fizjologiczne relacje między odkrytymi dysfunkcjami, ponieważ można by wtedy opracować bardziej skuteczne metody stosowane w terapii pedagogicznej.

▼ Co to jest terapia pedagogiczna?

Termin *terapia* wywodzi się z medycyny (z gr. *therapeia* – opieka, leczenie). W psychologii, pedagogice, logopedii i socjologii terapia oznacza specjalne formy pomocy, działania zmierzające do usuwania (zmniejszania) objawów zaburzeń.

Głównym celem terapii pedagogicznej dziecka z dysleksją rozwojową jest stworzenie mu optymalnych możliwości wszechstronnego rozwoju przez stymulowanie rozwoju psychoruchowego, niwelowanie dysharmonii i deficytów rozwojowych oraz związanych z nimi zaburzeń rozwoju emocjonalno-społecznego, a także podejmowanie działań profilaktycznych w tym zakresie.

▼ Co to są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne?

W ramach terapii pedagogicznej stosuje się zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Nazwa ta wskazuje na konieczność objęcia uczniów oddziaływaniem:

- ▶ *korekcyjnym* – ćwiczeniami funkcji zaburzonych, usprawnianiem deficytów rozwojowych,
- ▶ *kompensacyjnym* – ćwiczeniami funkcji, które nie są zaburzone, tak aby stały się wsparciem dla dysfunkcji lub mogły je zastąpić w razie potrzeby.

Czasem spotyka się termin *reedukacja*. Pojęcie to może mieć jednak uzasadnienie jedynie w dysleksji nabytej (np. w wyniku udaru mózgu), a nie rozwojowej.

▼ Jakie zaburzenia mogą mieć wpływ na trudności w uczeniu się u uczniów z dysleksją rozwojową?

U uczniów z dysleksją rozwojową mogą wystąpić różnego rodzaju trudności w uczeniu się, uzależnione od różnych dysfunkcji i ich konfiguracji, spowodowanych przez odmiennie patomechanizmy w poszczególnych przypadkach (Bogdanowicz 2003 b, 2004).

Należą do nich:

Zaburzenia funkcji wzrokowo-przestrzennych, takich jak:

- ▶ uwaga, pamięć i percepcja wzrokowo-przestrzenna, na którą składają się następujące procesy:
 - ▲ synteza i analiza wzrokowa,
 - ▲ porównywanie i identyfikowanie wzrokowe,
 - ▲ spostrzeżenia i wyobrażenia wzrokowe liter i wyrazów,
 - ▲ zapamiętywanie kształtów liter i pisowni wyrazów,
 - ▲ spostrzeganie przestrzeni i widzenie głębi stereoskopowej,
 - ▲ tempo przetwarzania informacji wzrokowych.

Zaburzenia funkcji słuchowo-językowych, takich jak:

- ▶ uwaga, pamięć i percepcja słuchowo-językowa, na którą składają się następujące procesy:
 - ▲ synteza i analiza słuchowa,
 - ▲ porównywanie i identyfikowanie dźwięków mowy,
 - ▲ przeprowadzanie operacji na cząstkach fonologicznych,
 - ▲ odbiór i zapamiętywanie dźwięków mowy,
 - ▲ zapamiętywanie kolejności usłyszanych dźwięków mowy,
 - ▲ zapamiętywanie wszystkich słów w zdaniu,
 - ▲ tempo przetwarzania informacji słuchowych.

Zaburzenia rozwoju ruchowego dotyczące:

- ▶ sprawności motorycznej i manualnej,
- ▶ precyzji ruchów i melodii kinetycznej,
- ▶ regulacji napięcia mięśniowego (tonusu),
- ▶ równowagi,
- ▶ tempa wykonywania czynności ruchowych.

Zaburzenia koordynacji funkcji percepcyjnych i motorycznych dotyczące:

- ▶ integracji słuchowo-językowej i motorycznej,
- ▶ integracji wzrokowo-przestrzennej i motorycznej,
- ▶ integracji dotykowo-kinestetycznej i motorycznej.

Do niedawna uważano również, że na trudności w uczeniu się u uczniów z dysleksją rozwojową duży wpływ mają:

Zaburzenia procesu lateralizacji dotyczące:

- ▶ tempa i siły procesu lateralizacji,
- ▶ lateralizacji skrzyżowanej,
- ▶ lateralizacji nieustalonej,
- ▶ orientacji w schemacie ciała i przestrzeni.

Badania dotyczące wpływu skrzyżowanej lateralizacji lub braku dominacji stronnej na czynności czytania i pisanie są wciąż kontynuowane i weryfikowane, wzbudzając wiele kontrowersji. Niektórzy badacze są zdania, że zakłócenia i opóźnienia procesu lateralizacji nie mogą być przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu, a mogą jedynie tym trudnościom towarzyszyć, gdyż model takiej lateralizacji występuje aż u 1/3 dzieci i dopiero w wieku 13-14 lat odsetek ten obniża się do ok. 22% (za: Bogdanowicz 1992). Również badania longitudinalne nad trafnością diagnostyczną i predyktywnością Skali Ryzyka Dysleksji wykazały, że stwierdzenia dotyczące lateralizacji i orientacji w schemacie ciała i przestrzeni miały niewielką moc dyskryminacyjną i zostały z niej usunięte (Bogdanowicz 2002 b). Mimo jednak tych zastrzeżeń nie rezygnuje się w diagnozie dysleksji z oceny lateralizacji.

▼ Czym charakteryzują się poszczególne typy dysleksji?

- ▶ W dysleksji typu wzrokowo-przestrzennego występują trudności w pisaniu ze wzoru (przepisywanie i pisanie z pamięci). Charaktery-

styczną cechą tego typu dysleksji jest dobra zdolność wypowiedzania się. W pisowni zwracają uwagę liczne błędy ortograficzne, mylenie liter asymetrycznych, szczególnie *b-d-g-p* i pomijanie znaków diakrytycznych. U osób z osłabioną pamięcią wzrokową z trudem utrwała się obraz wizualny wyrazu. U niektórych nie utrwała się wcale. W przypadku zaburzonej percepcji wzrokowej czytanie zazwyczaj jest bardzo niedokładne. Często występuje zgadywanie wyrazów na podstawie pierwszych liter, domyślanie się ich sensu z kontekstu. Szczególną trudnością dla takich osób jest czytanie wyrazów podobnych graficznie, np. *pogodny – podobny – dogodny*.

- ▶ W dysleksji typu słuchowo-językowego występują trudności w pisaniu ze słuchu (dyktanda). W tym przypadku zwracają uwagę trudności w wypowiedzaniu się i błędy gramatyczne. W pisowni dominują błędy, polegające na opuszczaniu liter, końcówek lub części wyrazów, dodawaniu, podwajaniu liter i sylab, przestawianiu ich kolejności, zniekształcaniu pisowni całego wyrazu, nieprawidłowości w łącznej i rozdzielnej pisowni, mylenie liter odpowiadającym głoskom zbliżonym pod względem słuchowo-artykulacyjnym, nieprawidłowy podział wyrazów na sylaby. W czytaniu występują błędy dotyczące zniekształceń brzmienia, takie jak opuszczenia, przestawienia, czytanie wyrazów bezsensownych oraz błędy czasowe – czyli wolne tempo, brak płynności, liczne pauzy, powtórzenia, przedłużanie samogłosek i sylabizowanie. Często jest to czytanie skandowane: czytający nie przestrzega znaków interpunkcyjnych i właściwej intonacji, nie stosuje akcentu leksykalnego na sylabę w słowie i akcentu emfaticznego na słowo w zdaniu. Szczególną trudnością dla takich osób jest identyfikowanie i rozróżnianie wyrazów podobnych fonetycznie, np. *radować – ratować, zbadać – zadbac*.

- ▶ Dysleksja mieszana jest uwarunkowana zarówno zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych, jak i funkcji słuchowo-językowych. W dysleksji mieszanej występują oba wyżej wymienione rodzaje trudności. Piszą-

cy popełnia błędy zarówno podczas przepisywania, jak i pisania ze słuchu. Czytanie nowych wyrazów często przypomina mozolne próby rozszyfrowywania ich przez rozkładanie na poszczególne dźwięki, a wyrazy „znajome” są czytane szybko, ale czytający popełnia w nich wiele błędów derywacyjnych (*umilić – umilać*) lub czyta wyrazy podobne (*tabela – tabletki*). W przypadku zaburzeń pamięci semantycznej mogą wystąpić *paraleksje*, czyli zastępowanie odczytywanych wyrazów innymi wyrazami, pozostającymi jednak w związku znaczeniowym ze słowami czytany, np. zdanie *Nie trzeba się tym martwić* zostaje odczytane jako *Nie trzeba się tym przejmować*.

- W *dysleksji typu integracyjnego* pojedyncze funkcje (wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna, dotykowa, kinetyczna) mogą nie wykazywać zakłóceń, natomiast jest zaburzona ich koordynacja. Integracja percepcyjno-motoryczna polega na syntetyzowaniu czynności percepcyjnych (informacji odbieranych przez różne narządy zmysłu) i koordynowaniu ich z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi). Kojarzenie informacji różnych modalności warunkuje zdolność do transponowania ich z jednej modalności na inną (Bogdanowicz 1997). Podczas tego procesu współpracuje ze sobą wiele struktur mózgu, które rozpoznają otrzymane informacje, organizują, rejestrują i łączą ze sobą. W dysleksji typu integracyjnego występują trudności z przetransponowaniem obrazu wzrokowego i/lub słuchowego słów na właściwą sekwencję ruchów umożliwiających prawidłowy zapis wyrazów. W przypadku nasilonych trudności w czytaniu czytający za każdym razem na nowo dekoduje wyraz, tak jakby widział go po raz pierwszy.

► Jakiego rodzaju błędy w pisaniu popełniają uczniowie z dysortografią?

Uczniowie z dysortografią popełniają błędy symptomatyczne dla zaburzeń funkcji wzrokowo-przestrzennych i/lub słuchowo-językowych oraz błędy świadczące o zaburzeniach integracji

w zakresie procesów percepcyjno-motorycznych:

- mylenie liter (znaków) o podobnym kształcie,
- mylne odtwarzanie położenia liter (znaków, indeksów),
- mylne odtwarzanie kierunku wyrazów i cyfr,
- pomijanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych,
- błędy w różnicowaniu liter dużych i małych,
- różny sposób zapisu tego samego wyrazu,
- nieprawidłowy zapis *ó-u, ż-rz, ch-h*,
- mylenie liter rzadko występujących,
- opuszczanie liter, końcówek lub części wyrazów,
- dodawanie, podwajanie liter i sylab,
- przestawianie kolejności liter i sylab,
- zniekształcanie pisowni całego wyrazu,
- nieprawidłowości w łącznej i rozdzielnej pisowni, m.in. nierozdzielanie słów funkcyjnych (przyimków i spójników) lub rozdzielanie przedrostków,
- mylenie liter – odpowiedników głosek zbliżonych fonetycznie,
- nieprawidłowy podział wyrazów na sylaby,
- nieprawidłowy zapis będący skutkiem upodobnień,
- nieprawidłowy zapis zmiękczeń,
- nieprawidłowy zapis dyftongów,
- inne błędy, m. in. zapis fonetyczny wyrazów.

Oto przykładowe zestawienie rodzajów błędów w języku rosyjskim:

Błędy symptomatyczne dla zaburzeń funkcji wzrokowo-przestrzennych

Rodzaje błędów	Przykłady błędów z zeszytów uczniów
Mylenie liter (znaków) o podobnym kształcie	<p>ь:ы, й:и, и:ч, е:ё, ш:щ, ц, х:ж, а:я, г:ч, г:л, п:л, п:т, а:о, т:п, и:у, з:э, Г:Т:П, З:Э, Л:П, +: -, -: =</p> <p>кождый (каждый) терестройка (перестройка) тигр (тигр) это (это) чграть (играть) лехит (лежит) семья (семья) четыре (четыре) Борис (Борис) Эимой (Зимой) Пучие (Лучие)</p>

Mylne odtwarzanie położeń liter (znaków, indeksów) (inwersja statyczna)	<p><i>д:р, б:д, в:б, т:ш, п:и, э:е, з:Е, Е:Э, У:У, б:9, <>, → ←, Н²О</i></p> <p><i>дeрeзa (бeрeзa)</i> <i>шaнкa (шaнкa)</i> <i>в цeнтрe (в цeнтрe)</i> <i>eгo зoбyт (eгo зoвyт)</i> <i>пoбyшкa (пoдyшкa)</i> <i>Эмy (Емy),</i> <i>Этo (Этo)</i> <i>Читeль (Учитeль)</i></p>
Mylne odtwarzanie kierunku wyrazów i cyfr (inwersja dynamiczna – lustrane odbicia)	<p><i>кoт: тoк</i> <i>сeл: лeс</i> <i>лeт: тeл</i> <i>дoм: мoд</i> <i>сoн: нoс</i> <i>дyг: зyл</i> <i>рoт: тoр</i> <i>гoд: дoг</i> <i>рaд: дaр</i> <i>oн: нo</i> <i>17: 71</i> <i>IV: VI</i></p>
Pomijanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych	<p><i>и (й), и (и), ш (щ), е (ё) Е (Ё), И (Й), И (Ц), Ш (Щ), (), „” . , ; :</i></p> <p><i>ещe (ещё)</i> <i>щeткa (щётка)</i> <i>кaждый (каждый)</i> <i>цaрь (царь)</i></p>
Błędy w różnicowaniu liter dużych i małych	<p><i>нeт (нет)</i> <i>чaйкoвский (Чайковский)</i> <i>виктoр (Виктор)</i> <i>русский Язык (русский язык)</i> <i>мoсквa (Москва)</i> <i>еврoпa (Европа)</i> <i>НuНa</i> <i>Ктo Этo? (Кто это?)</i></p> <p>Pisownia małą literą po kropce</p>
Mylenie liter rzadko występujących (substytucje)	<p>Ф Г Х Ж Ё Ц Ч</p> <p>Trudności w przypomnieniu sobie liter rzadko występujących powodują zapisywanie innych.</p>
Zapisywanie polskich liter zamiast rosyjskich	<p>np. <i>к:к, т:м, Д:Д, z:з, f:ф, e:э, п:н, с:ц, з:ж, s:c</i></p> <p><i>шкoлa (школа)</i> <i>слoн (слон)</i> <i>Дoм (Дом)</i> <i>рaбoтa (работа)</i> <i>цирк (цирк)</i> <i>У Зoи (У Зои)</i> <i>кoфe (кофе)</i> <i>Кaтa (Катя)</i> <i>биoлoгия (биология)</i> <i>Дiмa (Дима)</i> <i>кoтoрый (который)</i> <i>тpамвaй (трамвай)</i></p>

Zamiana liter, które w cyrylicy oznaczają inne głoski niż w polskim alfabecie	<p>np. litera <i>y</i> oznacza głoskę <i>u</i>, litera <i>u</i> symbolizuje <i>i</i>, litera <i>g</i> głoskę <i>d</i>, <i>n</i> oznacza głoskę <i>p</i> itd.</p> <p><i>poезд (поезд)</i> <i>вaвyшкa (бабушка)</i> <i>пoвaя (новая)</i> <i>coциaлизм (социализм)</i> <i>тyзeй (музей)</i> <i>пoдpигa (подруга)</i></p>
---	--

Błędy symptomatyczne dla zaburzeń funkcji słuchowo-językowych, w tym słuchu fonematycznego

Rodzaje błędów	Przykłady błędów z zeszytów uczniów
Opuszczanie liter, końcówek lub części wyrazów (elizje, aferezy, mutylacje, redukcje)	<p><i>субoтa (суббота)</i> <i>клaсный (классный)</i> <i>мы пoучили (мы получили)</i> <i>зaкaзлa (заказала)</i> <i>кaкaя (какая)</i> <i>бoльщик (больщик)</i> <i>oснaл (основал)</i> <i>чтeнe (чтение)</i> <i>вoсьмь (восемь)</i> <i>пeрвoгo (первого)</i> <i>судeнты (студенты)</i> <i>пoдeльник (понедельник)</i></p>
Dodawanie, podwajanie liter i sylab (persewacje, anaptyksy, epentezy, protezy, reduplikacje)	<p><i>oблeдaть (обедать)</i> <i>вeщь (вещь)</i> <i>учитeлeлo (учителю)</i> <i>учeнник (ученик)</i> <i>игрaть (играть)</i> <i>стoлицa (столица)</i></p>
Przestawianie kolejności liter i sylab (metatezy, interwersje)	<p><i>взгляд (взгляд)</i> <i>гoдoр (город)</i> <i>взaть (звать)</i> <i>видaн (диван)</i> <i>втoрчeствo (творчество)</i> <i>дeвeрня (деревня)</i> <i>двpуг (друг)</i> <i>ствeрчa (встреча)</i></p>
Zniekształcanie pisowni całego wyrazu (parafazje, kontaminacje)	<p><i>eгeямин (экзамен)</i> <i>вмyзeяв (в музеях)</i> <i>я хуву (я живу)</i> <i>pocкaзaч (рассказать)</i> <i>нaёнке (на ёлке)</i> <i>сeзa (сестра)</i></p>
Nieprawidłowości w łącznej i rozdzielnej pisowni, m.in. nierozdzielanie słów funkcyjnych (przyimków i spójników) lub rozdzielanie przedrostków (agrammatyzmy)	<p><i>в ступить (вступить)</i> <i>oт пpавляeт (отправляет)</i> <i>бeз пoрядoк (беспорядок)</i> <i>с тaдиoн (стадион)</i> <i>пo втoрять (повторять)</i> <i>шeс нaдцaть (шестнадцать)</i> <i>у пpажнeниe (упражнение)</i> <i>нa пишy (напишу)</i></p>

	<p><i>и интересный (интересный)</i> <i>за помнить (запомнить)</i> <i>под нимают (поднимают)</i> <i>о хотню (охотно)</i> <i>по дарок (подарок)</i> <i>всехстран (всех стран)</i> <i>скем (с кем)</i> <i>переднами (перед нами)</i> <i>унего (у него)</i> <i>зарекой (за рекой)</i> <i>напочту (на почту)</i> <i>безбилета (без билета)</i> <i>втечение (в течение)</i></p> <p><i>Он пошёл кврачу, по тому что за болел. (Он пошёл к врачу, потому что заболел.)</i> <i>Тема: Из жизни студентов (Из жизни студентов)</i> <i>навсюжизнь (на всю жизнь)</i> <i>мненравится (мне нравится)</i> <i>потелевизору (по телевизору)</i> <i>от веты навопросы (ответы на вопросы)</i> <i>за учивание на изусть (заучивание наизусть)</i> <i>Накого ты по хож? (На кого ты похож?)</i></p>
Mylenie liter – odpowiedników głosek zbliżonych fonetycznie	<p><i>иасто (часто)</i> <i>скасал (сказал)</i> <i>узе (уже)</i> <i>поряток (порядок)</i> <i>на мажине (на машине)</i> <i>здедали (сделали)</i> <i>оццом (отцом)</i> <i>нед дома (нет дома)</i> <i>сопака (собака)</i> <i>авкуст (август)</i> <i>алвавит (алфавит)</i> <i>одкуда (откуда)</i></p>
Nieprawidłowy podział wyrazów na sylaby	<p><i>рисова – ть (рисовать)</i> <i>комн – ата (комната)</i> <i>поед – ут (поедут)</i> <i>кабин – ет (кабинет)</i> <i>поех – ала (поехала)</i> <i>расс – казать (рассказать)</i></p>
Nieprawidłowy zapis będący skutkiem upodobnień (asymilacje, antycypacje, postpozycje)	<p><i>прижожая (прихожая)</i> <i>спокойно (спокойно)</i> <i>тетерь (теперь)</i> <i>бубет (будет)</i> <i>Шаиа (Саиа)</i> <i>в опереди (в очереди)</i></p>
Nieprawidłowy zapis <i>и-й</i> , liter jotowanych <i>я, е, ё, ю</i> i zmiękczeń	<p><i>европейский (европейский)</i> <i>поэзия (поэзия)</i> <i>у мои (у моей)</i> <i>пойграть (поиграть)</i> <i>люблю (люблю)</i> <i>ецьо (еиць)</i> <i>бялогия (биология)</i></p>

	<p><i>пятьорка (пятёрка)</i> <i>длинная (длинная)</i> <i>место (место)</i> <i>стоит (стоит)</i> <i>язык (язык)</i> <i>пионер (пионер)</i> <i>сколико (сколько)</i> <i>моя (моя)</i> <i>хочю (хочу)</i> <i>тиотиа (тётя)</i> <i>у семьи (у семьи)</i></p>
--	--

Inne błędy, mogące świadczyć zarówno o zaburzeniach funkcji wzrokowo-przestrzennych, jak i słuchowo-językowych, w tym słuchu fonematycznego

Zapis fonetyczny	<p><i>што (что)</i> <i>децтво (детство)</i> <i>лежко (легко)</i> <i>еиць (еиць)</i> <i>аиыпка (ошибка)</i> <i>пажалста (пожалуйста)</i> <i>цастливый (счастливый)</i> <i>лежыт (лежит)</i> <i>писачь (писать)</i> <i>в каторам (в которм)</i> <i>сонце (солнце)</i> <i>каво (кого)</i></p>
Różny sposób zapisu tego samego wyrazu	<p><i>вчём: в чом (в чём)</i> <i>ету: эму (ему)</i> <i>сарь: цар: сар (царь)</i> <i>субота: соббота (суббота)</i> <i>узе: иже: уже (уже)</i></p>

Utrzymująca się tendencja u uczniów z dysortografią do pisowni fonetycznej oraz różny sposób zapisu tego samego wyrazu może świadczyć o trudnościach z kojarzeniem wyrazów pokrewnych słowotwórczo (jeśli trudności dotyczą pisowni wyrazów wynikającej z zasady morfologicznej), ale problemy te mogą być również spowodowane słabą pamięcią, percepcją i uwagą wzrokową (jeśli dotyczą pisowni wyrazów, wynikającej z zasady historycznej i semantycznej). Również błędy polegające na zamianie kolejności liter mogą świadczyć zarówno o zaburzeniach percepcji i pamięci wzrokowej, jak i słuchowej. Zamiany w postaci lustrzanych odbić wyrazu (*wór – rów*) są charakterystyczne dla dysleksji typu wzrokowo-przestrzennego, wszelkie inne zamiany kolejności liter w wyrazach są przejawem trudności w dysleksji typu słuchowo-językowego.

▼ Jak należy sprawdzać i poprawiać prace pisemne uczniów z dysortografią?

W przypadku dzieci młodszych najlepszą formą poprawy błędu jest zaklejenie wyrazu paskiem papieru (lub wymazanie korektorem) i napisanie poprawnej formy. Jeśli nauczyciel nie ma takiej możliwości (brak czasu, duża liczba błędów), to powinien przekreślić błąd lub wyraz (najlepiej krzyżykami) i nad nim napisać poprawną formę. Przekreślenie (zamazanie) zapobiega utrwalaniu się w pamięci dziecka dwóch form zapisu tego samego wyrazu – poprawnej i błędnej. Nie powinno się również zapisanego wyrazu (ani litery) ekspozować przez otoczenie kółkiem i podkreślanie, gdyż utrwała to błąd i sprzyja zapamiętaniu, szczególnie wtedy, gdy używa się do tego czerwonego koloru. Czasami stosuje się również poprawę przez umieszczenie na marginesie znaku informującego, że w danej linijce jest błąd, który uczeń powinien odszukać i poprawić. Także ten sposób w odniesieniu do dzieci dysortograficznych budzi wątpliwości i nie sprawdza się, bo przez ważne przyglądanie się dziecku wyrazom, może dojść do utrwalenia się w jego świadomości nieprawidłowego zapisu, a na dodatek dziecko przejawia czasem tak duży zakres trudności, że odszukanie przez nie wyrazu źle zapisanego jest praktycznie niemożliwe – każde słowo musiałoby ono sprawdzić w słowniku. Często też uczniowie z dysleksją nie potrafią zauważyć błędów, które popełnili, chociaż umieją utworzyć słowo akustycznie, a potem powiązać je z wizualnym obrazem. Nie mają w pamięci całych słów, tylko za każdym razem składają je litera po literze i kiedy piszą szybko, opuszczają litery lub części wyrazów.

W takim przypadku łatwiej jest im napisać wyraz od nowa niż znaleźć błąd. Zdarza się również, i to nierzadko, że są zaskoczeni, że w wyrazach, których pisownię dobrze opanowali, zrobili błędy (Jędrzejowska, Jurek 2003).

▼ Czym charakteryzuje się pismo dysgraficzne?

Pismo uczniów z dysgrafią charakteryzuje się:

- ▶ nieczytelnością,

- ▶ deformacjami liter,
- ▶ różnym położeniem liter w wyrazie,
- ▶ różnym kierunkiem nachylenia liter,
- ▶ zachwianą, nieprawidłową proporcją,
- ▶ nieprawidłowym połączeniem liter lub jego brakiem (pismo niepowiązane),
- ▶ częstymi skreśleniami i przeróbkami,
- ▶ drzeniem,
- ▶ wychodzeniem poza linie lub niedociąganiem do niej,
- ▶ zbyt silnym lub zbyt słabym naciskiem pióra, długopisu,
- ▶ występowaniem na kartce plam, dziur, kleksów, zagiętych rogów,
- ▶ wolnym tempem,
- ▶ trudnościami w rozplanowaniu tekstu,
- ▶ trudnościami w wyrobieniu sobie własnego podpisu (Jędrzejowska, Jurek 2003).

▼ Jaki wpływ na funkcjonowanie uczniów z dysleksją rozwojową mają często występujące u nich zaburzenia uwagi?

Uczniowie z dysleksją rozwojową bardzo często wykazują deficyty uwagi wzrokowej i/lub słuchowej (Jaźwińska 1995, Borkowska 2000, Mihilewicz 2001, Elliott, Place 2000, Weyhreter 2001 i in.). Uwaga ma znaczący wpływ na przebieg innych procesów poznawczych, takich jak np. zapamiętywanie czy spostrzeganie. Są to procesy decydujące o postępach w uczeniu się. Deficyty uwagi powodują trudności w zakresie:

- ▶ selekcji, czyli oceny cech napływającej informacji, a następnie dokonania na podstawie tej oceny wyboru materiału właściwego i wyłączenia informacji nieistotnych,
- ▶ koncentracji, czyli umiejętności skupienia się na danej czynności,
- ▶ przełączania uwagi w momencie, gdy pojawiają się inne ważne aspekty,
- ▶ ukierunkowania czynności, czyli kontrolowania i sprawdzania swoich działań po to, by zapobiec powstawaniu błędów,
- ▶ syntezy, aby cała informacja ułożyła się w zrozumiałą całość,
- ▶ apercepcji, czyli włączenia nowych elementów percepcyjnych do już istniejących,
- ▶ przetwarzania informacji,
- ▶ umiejętnego wykorzystania informacji.

Uczniów z deficytami uwagi trzeba wcześniej informować, czego będą się uczyli. Należy im powtarzać polecenia i zapisywać je na tablicy (można wzmocnić polecenia kodem obrazkowym), a w miarę potrzeby udzielać dodatkowych wskazówek. Ważne, by tacy uczniowie siedzieli blisko nauczyciela, kontrolującego ich pracę. Eliminuje się (lub chociaż ogranicza) w ten sposób dodatkowe bodźce mogące dekoncentrować dzieci. Warto zaznaczyć, że nauczyciel powinien dopilnować, aby ważne informacje i polecenia zostały zapisane w zeszytach ucznia.

Z zaburzeniami uwagi wiążą się trudności z działaniem sekwencyjnym. Przejawiają się one w różnych sytuacjach – na przykład dziecko ma kłopoty z zapamiętaniem planu zajęć, korzystaniem z zegarka, kalendarza, przejawia trudności w wykonaniu złożonej instrukcji, w nauce alfabetu, tabliczki mnożenia, zapamiętywaniu dat, odtwarzaniu chronologii wydarzeń. Dla dzieci, u których stwierdza się zaburzenia w działaniu sekwencyjnym należy organizować dodatkowo ćwiczenia poprawiające ten aspekt rozwoju, polegające na porządkowaniu, segregowaniu i grupowaniu informacji. Służą temu m.in. metody mnemotechniczne, czyli sposoby usprawniające pamięć albo ułatwiające zapamiętywanie na zasadzie skojarzeń (Baddeley 1998, Ganczarska 2003).

W zapamiętywaniu sekwencji pomocne może okazać się wykorzystanie muzyki (np. śpiewany alfabet), rymowanek, kolorów, symboli, rysunków, planów, rozkładów i przepisów, które skutecznie porządkują działania ściśle według przyjętego schematu.

Warto prowadzić dla takich dzieci specjal-

ne ćwiczenia zarówno w zakresie korygowania, jak i kompensowania deficytów uwagi. Systematyczne stosowanie ćwiczeń poprawiających koncentrację uwagi może złagodzić trudności dziecka w tym zakresie i doprowadzić do wypracowania własnych mechanizmów kompensacyjnych.

Dzieci z zaburzeniami uwagi często zachowują się w sposób bardzo uciążliwy dla otoczenia. Są niezwykle ruchliwe, nie mogą usiedzieć na miejscu, wykazują nieustanny niepokój, nie potrafią poczekać na swoją kolejkę, przeszkadzają, udzielają odpowiedzi zanim usłyszą do końca pytanie, ciągle gubią różne przedmioty, są chaotyczne i nieorganizowane w działaniu. Ale bywa, że te same dzieci mają momenty „wyłączania się”, przysypiania z otwartymi oczami, sprawiają wrażenie, jakby nie słyszały, co się do nich mówi, nie reagują na polecenia. Spowodowane jest to *astenizacją*, czyli wyczerpaniem układu nerwowego.

























Należy takim uczniom pomóc w ukierunkowaniu aktywności, jasno formułować cele, które na początku nie mogą być zbyt odległe w czasie. Później należy stopniowo utrudniać zadania oraz wydłużać czas ich realizacji. Dzieci z zaburzeniami uwagi na ogół z powodu swoich zachowań otrzymują negatywne komunikaty o sobie zarówno ze strony nauczycieli, rodziców, jak i rówieśników. Dlatego ważne jest, aby stwarzać sytuacje wzmacniające ich poczucie własnej wartości i poprawiające samoocenę (Jurek, Jędrzejowska 2003).

Oto przykłady ćwiczeń koncentracji uwagi z doskonaleniem percepcji wzrokowej i pamięci bezpośredniej, jakie stosuje się w pracy z uczniami dyslektycznymi. W ćwiczeniach tych wykorzystano cyrylicę.

► **Ćwiczenie koncentracji uwagi, percepcji wzrokowej, pamięci bezpośredniej i szybkości przetwarzania informacji**

Jaka to litera?

Każdy z poniższych zegarów symbolizuje jedną literę. Wpisz możliwie szybko odpowiednie litery pod symbolami.

											
Ц	Г	Л	Ё	Й	Ж	Щ	Э	Ф	Д	Ы	П
											
.....

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

► **Ćwiczenie percepcji wzrokowej i koncentracji uwagi**

W tym ćwiczeniu litery znajdujące się po lewej stronie zostały powtórzone jeszcze raz w tej samej linijce. Zadanie polega na jak najszybszym odnalezieniu i zakreśleniu powtórzonych liter. Czas wykonania: 4 minuty.

<i>дбд</i>	<i>ббд</i>	<i>бдд</i>	<i>ббб</i>	<i>ддд</i>	<i>дбд</i>	<i>бдб</i>	<i>дбб</i>
<i>тпп</i>	<i>ттт</i>	<i>птт</i>	<i>тпт</i>	<i>ппт</i>	<i>тпп</i>	<i>птт</i>	<i>ппп</i>
<i>ьъы</i>	<i>ьъь</i>	<i>ьъь</i>	<i>ьыы</i>	<i>ьъь</i>	<i>ьыы</i>	<i>ыъь</i>	<i>ьъы</i>
<i>брр</i>	<i>брб</i>	<i>ббб</i>	<i>ббр</i>	<i>рбр</i>	<i>рбб</i>	<i>ррр</i>	<i>брр</i>
<i>вбв</i>	<i>вбв</i>	<i>вбб</i>	<i>вбб</i>	<i>бвв</i>	<i>бвб</i>	<i>ввв</i>	<i>ббв</i>
<i>дбб</i>	<i>дбд</i>	<i>дбб</i>	<i>бдб</i>	<i>бдд</i>	<i>ддб</i>	<i>ддб</i>	<i>ддд</i>
<i>рвр</i>	<i>ррв</i>	<i>рвв</i>	<i>врр</i>	<i>врр</i>	<i>ввв</i>	<i>ррр</i>	<i>рвр</i>
<i>аао</i>	<i>аоа</i>	<i>аоо</i>	<i>ааа</i>	<i>аао</i>	<i>оаа</i>	<i>ооа</i>	<i>ооо</i>
<i>аяа</i>	<i>аяя</i>	<i>аая</i>	<i>аяя</i>	<i>ааа</i>	<i>яаа</i>	<i>аяа</i>	<i>аяа</i>
<i>есе</i>	<i>есс</i>	<i>сее</i>	<i>ссс</i>	<i>еес</i>	<i>есе</i>	<i>есс</i>	<i>еее</i>
<i>ëеë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ëëë</i>
<i>зэе</i>	<i>ззз</i>	<i>езз</i>	<i>ззе</i>	<i>зез</i>	<i>зээ</i>	<i>зее</i>	<i>зэе</i>
<i>ипи</i>	<i>пип</i>	<i>пип</i>	<i>пип</i>	<i>ипи</i>	<i>ипп</i>	<i>ппп</i>	<i>ипи</i>
<i>тптт</i>	<i>тпип</i>	<i>иптп</i>	<i>тптт</i>	<i>тпипп</i>	<i>иптпип</i>	<i>иптпт</i>	<i>тптт</i>
<i>ийй</i>	<i>ййй</i>	<i>ййй</i>	<i>ийй</i>	<i>ййй</i>	<i>ийй</i>	<i>ййй</i>	<i>ийй</i>
<i>ици</i>	<i>ици</i>	<i>цип</i>	<i>цип</i>	<i>ипи</i>	<i>цип</i>	<i>ици</i>	<i>цип</i>
<i>иципи</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ипип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ипип</i>	<i>ицип</i>
<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>	<i>ицип</i>
<i>хжжж</i>	<i>хжж</i>	<i>хжж</i>	<i>хжжж</i>	<i>жжж</i>	<i>жжжж</i>	<i>хжж</i>	<i>хжжж</i>
<i>эзэ</i>	<i>эзэ</i>	<i>зээ</i>	<i>ззз</i>	<i>зэз</i>	<i>зээ</i>	<i>эзэ</i>	<i>эзз</i>
<i>иич</i>	<i>чип</i>	<i>чип</i>	<i>ици</i>	<i>ипи</i>	<i>ччч</i>	<i>чич</i>	<i>иич</i>
<i>ëйй</i>	<i>ëйë</i>	<i>ëйë</i>	<i>ëйй</i>	<i>йëë</i>	<i>ëëë</i>	<i>ййй</i>	<i>ëëй</i>
<i>плп</i>	<i>плл</i>	<i>лпп</i>	<i>ппп</i>	<i>ппл</i>	<i>ллл</i>	<i>лпп</i>	<i>плп</i>
<i>ддф</i>	<i>дфф</i>	<i>дфд</i>	<i>ддд</i>	<i>ффд</i>	<i>ффф</i>	<i>ддф</i>	<i>ффд</i>

ЯКЯ	<i>КЯК</i>	<i>ЯКК</i>	<i>ЯЯК</i>	<i>ЯЯЯ</i>	<i>КЯЯ</i>	<i>ЯКЯ</i>	<i>ККК</i>
ОСС	<i>СОС</i>	<i>СОО</i>	<i>ОСО</i>	<i>ССО</i>	<i>ООО</i>	<i>ССС</i>	<i>ОСС</i>
ЕЭЕ	<i>ЕЕЭ</i>	<i>ЕЭЭ</i>	<i>ЕЕЕ</i>	<i>ЕЭЕ</i>	<i>ЭЭЕ</i>	<i>ЭЭЭ</i>	<i>ЭЭЭ</i>
БФФ	<i>ФБФ</i>	<i>ФББ</i>	<i>ФФБ</i>	<i>ФФФ</i>	<i>БФФ</i>	<i>ББФ</i>	<i>БББ</i>
ИЦЦ	<i>ИИИ</i>	<i>ИЦЦ</i>	<i>ЦИЦ</i>	<i>ЦЦИ</i>	<i>ЦЦЦ</i>	<i>ИЦИ</i>	<i>ИИЦ</i>
РВВ	<i>ВРВ</i>	<i>РВВ</i>	<i>РВР</i>	<i>РРВ</i>	<i>РРР</i>	<i>ВВР</i>	<i>ВВВ</i>
ЛЛЛ	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>
ОЮО	<i>ОЮО</i>	<i>ООЮ</i>	<i>ЮОЮ</i>	<i>ЮОЮ</i>	<i>ЮОЮ</i>	<i>ОЮЮ</i>	<i>ООО</i>
ТТТ	<i>ГТТ</i>	<i>ГТТ</i>	<i>ГТТ</i>	<i>ТТТ</i>	<i>ТТТ</i>	<i>ТТТ</i>	<i>ГТТ</i>
ЛДД	<i>ДДЛ</i>	<i>ЛДЛ</i>	<i>ЛЛЛ</i>	<i>ЛЛД</i>	<i>ЛДД</i>	<i>ДДД</i>	<i>ДЛЛ</i>
УЧЧ	<i>УЧУ</i>	<i>УУУ</i>	<i>ЧКЧ</i>	<i>ЧЧЧ</i>	<i>ЧУЧ</i>	<i>ЧЧУ</i>	<i>УЧЧ</i>
НИН	<i>НИИ</i>	<i>НИИ</i>	<i>ИИИ</i>	<i>ННН</i>	<i>НИИ</i>	<i>НИН</i>	<i>ИИИ</i>

► **Jakie metody stosuje się w pracy z uczniami z dysleksją rozwojową?**

Za najważniejsze i poparte zarówno wynikami badań naukowych (Bogdanowicz 1997, 2004); jak i sprawdzone w codziennej praktyce z uczniami przejawiającymi trudności w czytaniu i pisaniu uważa się metody polisensoryczne, angażujące jednocześnie kilka zmysłów, wykorzystujące bodźce wzrokowe, słuchowe i kinestetyczno-dotykowe. Metody wielozmysłowe są oparte na integracji procesów percepcyjno-motorycznych (Bogdanowicz 1997, 2004; Maas 1998). W nauczaniu dzieci dyslektycznych metody polisensoryczne znakomicie uzupełniają mnemotechnika, wykorzystująca bodźce wyobrażeniowo-pamięciowe. Należy wyraźnie podkreślić, że trudności w czytaniu i pisaniu nie można traktować jako jednorodnego zjawiska, ponieważ każde dziecko ma problemy innego rodzaju i wymaga stosowania w nauczaniu odmiennych metod. Ważne są także preferencje dziecka w zakresie sposobów uczenia się (meta-poznanie) (por. Nicolson, Fawcett 1995; Elliott, Place 2000; Dyrda 2004). Styl uczenia się preferowany przez osoby z dysleksją rozwojową jest określany jako holistyczny, konkretny, intuicyjny, wizualno-przestrzenny, indukcyjny, syntetyczny i dywergencyjny, oznaczający zdolność do generowania kilku rozwiązań (Wszeborowska-Lipińska 1997).

Wielu autorów zaleca dla uczniów dyslektycznych ćwiczenia z zakresu kinezylogii edu-

kacyjnej, gdyż uważają, że pomagają one zwiększyć koncentrację i koordynację. Ćwiczenia takie – ich zdaniem – odblokowują połączenia między lewą i prawą półkulą mózgową i umożliwiają ich harmonijną współpracę (Hannaford 1998; Dennison 2002; Masgutowa 2002). Wielu innych autorów uważa jednak kinezylogię edukacyjną za metodę kontrowersyjną, ponieważ nie została ona potwierdzona naukowo. Odnotowano do tej pory jedynie kilka przypadków, w których nastąpiła krótkotrwała poprawa, być może na skutek sugestii i wiary w rezultaty. Sceptycy twierdzą, że metoda ta zyskała popularność, ponieważ jej twórcy stosują terminologię medyczno-psychologiczną, a to budzi nadzieje rodziców i nauczycieli (Meidinger 1995; Selikowitz 1999; Neuhaus 2003).

Z całą pewnością nie należy traktować tej metody jako podstawowej, a jedynie jako wspomagającą terapię. W swojej praktyce spotkałam przypadki, kiedy rodzice zbyt mocno uwierzyli, że dzięki kinezylogii edukacyjnej ich dziecko będzie uczyło się szybko, chętnie i skutecznie, rozczarowali się jednak, przyznając, że zmarnowali ważne lata w życiu swojego dziecka, które należało poświęcić przede wszystkim na wykonywanie ćwiczeń w czytaniu i pisaniu.

► **Jakie ćwiczenia są szczególnie ważne w nauczaniu uczniów dyslektycznych?**

Problemy uczniów dyslektycznych w głównej mierze są spowodowane deficytami

językowymi zarówno na poziomie fonologiczno-ortograficznym, syntaktycznym, jak i semantycznym. W językach flekcyjnych ważną rolę odgrywa także moduł morfologiczny. Jeśli zaburzony jest pierwszy poziom, czyli występują trudności z przetworzeniem dźwięków na litery, to na kolejnych poziomach również pojawiają się problemy, np. uczeń z powodu trudności w dekodowaniu wyrazu nie może dotrzeć do jego znaczenia. W nauczaniu uczniów z dysleksją stosuje się przede wszystkim *ćwiczenia usprawniające funkcje językowe* (Bogdanowicz 2002, 2004; Krasowicz-Kupis 1999, 2003; Maurer 2003 i in.). Ćwiczenia takie są dla nich bardzo wskazane, ponieważ rozwijają one:

- ▶ świadomość fonologiczną,
- ▶ słuch fonematyczny,
- ▶ płynność słowną,
- ▶ zdolności słowno-skojarzeniowe,
- ▶ zdolności tworzenia konstrukcji składniowych,
- ▶ umiejętności szybkich transformacji składniowych,
- ▶ zdolności semantyczne, poszerzające zasób słownictwa,
- ▶ umiejętności poprawności językowej,
- ▶ umiejętności stosowania wyrazu najtrafniejszego,
- ▶ umiejętności szybkiego wyszukiwania synonimów, antonimów, homonimów,
- ▶ umiejętności sprawnego operowania słownictwem.

► Na czym polegają ćwiczenia usprawniające funkcje językowe uczniów dyslektycznych?

Do ćwiczeń usprawniających funkcje językowe, zarówno w aspekcie fonologicznym, morfologicznym i syntaktycznym oraz rozwijających aspekt semantyczny i komunikację językową, należą:

- ▶ budowanie schematów i modeli dźwiękowej struktury wyrazu (schemat uwzględnia liczbę głosek, a model – podział na samogłoski i spółgłoski),
- ▶ określanie nagłosu, wygłosu i śródgłosu w wyrazach,
- ▶ ćwiczenie analizy (*słowo = s-t-o-w-o*) i syntezy słuchowej (*s-t-o-w-o = słowo*),

- ▶ wyodrębnianie pierwszej, drugiej, trzeciej, ostatniej sylaby w wyrazach,
- ▶ wykłaskiwanie, wytupywanie, wystukiwanie ołówkiem na blacie ławki (z jednoczesnym wymawianiem) sylab w podanych wyrazach,
- ▶ określanie głoski, która różni dwa wyrazy,
- ▶ tworzenie nowego wyrazu przez zmianę głoski,
- ▶ tworzenie wyrazów zaczynających się daną głoską,
- ▶ różnicowanie takich samych sylab w szeregu innych,
- ▶ wyodrębnianie wyrazu ukrytego w innym wyrazie,
- ▶ tworzenie nowego wyrazu przez zamianę kolejności liter,
- ▶ tworzenie nowego wyrazu przez zamianę kolejności sylab,
- ▶ tworzenie nowego wyrazu przez dodanie głoski na początku, w środku, na końcu wyrazu,
- ▶ zapisywanie wyrazów na podstawie słuchowego rozpoznawania głosek,
- ▶ różnicowanie wyrazów identycznych i podobnie brzmiących,
- ▶ tworzenie wyrazu z głoską opozycyjną, np. pod względem dźwięczności,
- ▶ utrwalanie ciągów słownych, ćwiczenie pamięci słuchowej (np. dni tygodnia, nazwy miesięcy, kolejność liter alfabetu),
- ▶ wymyślanie słów różnej długości (np. dwu-, trzy-, czterosylabowych),
- ▶ kończenie słów,
- ▶ przekształcanie słów,
- ▶ tworzenie łańcuszka wyrazów, należących do tych samych części mowy,
- ▶ odgadywanie, który wyraz zniknął z szeregu eksponowanych uprzednio słów,
- ▶ odnajdywanie w szeregu wyrazów takiego, który nie rymuje się z pozostałymi,
- ▶ odgadywanie zaszyfrowanych wyrazów,
- ▶ układanie wyrazów z podanych liter,
- ▶ tworzenie słów zaczynających się na tę samą literę,
- ▶ tworzenie słów mających to samo zakończenie,
- ▶ tworzenie określeń do podanych wyrazów,
- ▶ tworzenie z podanego słowa innych wyrazów,
- ▶ wymienianie rzeczy i pojęć, które mają wspólną cechę (np. można o nich powiedzieć, że są proste),

- ▶ tworzenie par słów (dobieranie słowa kojarzącego się z danym pojęciem),
- ▶ układanie *scrabble* (na stronie <http://www.kurnik.pl/> znajduje się interaktywna odmiana tej gry pod nazwą *literaki* w wersji polskiej i angielskiej z opisem zasad obu tych językach)
- ▶ rozwiązywanie zagadek, rebusów, krzyżówek,
- ▶ tworzenie wyliczanek i układów literowych (anagramów),
- ▶ tworzenie ciągów logicznych łączących się słów,
- ▶ wyszukiwanie słowa, które nie pasuje do szeregu pozostałych, np. pod względem przynależności do części mowy,
- ▶ dobieranie wyrazów należących do tych samych części mowy,
- ▶ wymyślanie słów o przeciwstawnym znaczeniu (tworzenie antonimów),
- ▶ wyszukiwanie słów, które brzmią tak samo, a oznaczają coś innego (tworzenie homonimów),
- ▶ poszukiwanie jednakowych liter w szeregu eksponowanych wyrazów,
- ▶ zakreślanie jednakowych części w wyrazach,
- ▶ tworzenie rodziny wyrazów,
- ▶ grupowanie wyrazów należących do tej samej rodziny,
- ▶ porównywanie par wyrazów i określanie, czy należą one do tej samej rodziny,
- ▶ kończenie zdań,
- ▶ zmienianie kolejności słów w zdaniu,
- ▶ uzupełnianie zdań brakującymi słowami,
- ▶ określanie cech rzeczy, zwierząt i ludzi,
- ▶ wymyślanie porównań,
- ▶ układanie zdań, w których każde słowo zaczyna się daną głoską,
- ▶ układanie pytań i zdań przeczących,
- ▶ uzupełnianie podanych sekwencji przez dopisanie brakującego elementu (ćwiczenia w tworzeniu analogii),
- ▶ określanie, czy wypowiedź jest prawdziwa, czy nie.

Oto przykłady ćwiczeń w języku rosyjskim, usprawniających funkcje językowe i percepcję wzrokową uczniów z dysleksją rozwojową:

Rozróżnianie wyrazów mających litery o podobnym kształcie	Tworzenie wyrazów przez zamianę kolejności liter	Tworzenie wyrazów stanowiących swoje lustrzane odbicia
порт – торт	врать – рвать	год – дог
купить – курить	город – гордо	кот – ток
быть – выть	есть – сеть	сел – лес
иди – иду	лиса – сила	лет – тел
мыло – мило	куст – стук	дом – мод
полка – палка	адрес – среда	сон – нос
учи – уши	атлас – салат	луг – гул
плати – плоты	волос – слово	рот – тор
били – были	рост – сорт	рад – дар
дуэт – дует	марка – рамка	он – но
вози – возы	товар – автор	от – то
посветить – посвятить	право – повар	Рим – мир
примерять – примирять	тело – лето	дал – лад
седеть – сидеть	кот – кто	порт – троп

Tworzenie wyrazów przez zmniejszenie liczby liter	Tworzenie wyrazów różniących się dźwięcznością spółgłosek	Rozróżnianie wyrazów podobnych
окно – оно	визит – висит	чай – час
голова – глава	луг – лук	лист – аист
учебник – ученик	бить – пить	цвет – свет
уголь – угол	дом – том	лиса – лица
сталь – стал	день – тень	точка – точно
шесть – шест	игра – икра	парта – карта
выход – вход	дело – тело	рука – река
опять – пять	кость – гость	пишет – ищет
спутник – путник	молод – молот	белка – булка
шутка – утка	свезти – свести	подарок – порядок
олень – лень	лезть – лесть	чистый – честный
завтрак – завтра	коза – коса	страшный – старший
семья – семь	жаль – шаль	сочетание – сочинение
поездка – поезд	Дон – тон	осень – очень – олень
шумный – шум	жить – шить	вечер – вчера – врача
переводчик – перевод	даю – таю	дом – дам – дым
вкусный – вкус	жар – шар	стал – стол – стул
столица – стол – сто	кружить – крушить	пить – петь – пять – путь

W jaki sposób należy wprowadzać słownictwo na lekcjach języka obcego dla uczniów z dysleksją rozwojową?

Należy pamiętać, że uczniowie z dysleksją bardzo często mają zaburzenia bezpośrednio pamięci słuchowej, czyli tzw. *pętli fonologicznej*. Krótkotrwała pamięć fonologiczna specjalizuje się m. in. w nabywaniu języka. Badania naukowe wykazały, że izolowane deficyty w tym zakresie zaburzają zdolności uczenia się obcego słownictwa (Baddeley 1998; Gamon, Bragdon 2003). Ograniczenia pętli fonologicznej u osób dyslektycznych można skutecznie zrekomensować. Służą temu m.in. opisane w literaturze przedmiotu metody mnemotechniczne, zarówno wyobrażeniowe, jak i werbalne, takie jak: łańcuszek, haki, pokój rzymski (*loci*),

mapa skojarzeń, czy – jako metoda pomocnicza – technika słów zastępczych z podwójnym kodowaniem, która stanowi zabezpieczenie przed utratą informacji (zob. Yates 1977; Baddeley 1998; Ganczarska 2003). Zakodowane w pamięci długotrwałej *logogeny* (informacje werbalne) i *imageny* (informacje wizualne), dzięki połączeniu słowa z obrazem ułatwiają reprodukcję informacji. Interaktywność skojarzeń zwiększa skuteczność zapamiętywania. Metody te pomagają poznawać i zapamiętywać znaczenie obcych słów, natomiast ich wymowę można wyćwiczyć w następstwie wielokrotnego głośnego powtarzania. Praca korekcyjna z uczniami z nieprawidłowym funkcjonowaniem pętli fonologicznej polega na wykonywaniu ćwiczeń pamięci werbalnej, które – jak pokazuje praktyka – są w stanie stopniowo zwiększyć jej pojemność.







Bardzo często u osób z dysleksją oprócz zaburzeń krótkotrwałej pamięci słuchowej, rozpoznaje się deficyty słuchu fonematycznego. Zaburzeń tych nie należy mylić z niedosłuchem pochodzenia obwodowego. Dzieci niedosłyszające źle odbierają dźwięki płynące ze zbyt dużej odległości, ale jeżeli już je usłyszą, potrafią je na ogół prawidłowo analizować i syntetyzować. Natomiast dzieci z zaburzeniami słuchu fonematycznego słyszą poszczególne dźwięki bardzo dobrze bez względu na odległość, ale z potoku dźwięków mowy nie potrafią wychwycić ich wszystkich po kolei i prawidłowo zróżnicować (Spionek 1975). Dla nauczyciela oznacza to, że w fazie prezentacji leksyki powinien zwolnić tempo wypowiedzanych słów i zwrotów, a nawet wymawiać je hiperpoprawnie (przesadnie poprawnie), tak aby uczniowie dyslektyczni mogli percypować ten materiał we właściwy sposób. W trakcie wielokrotnych ćwiczeń można stopniowo przechodzić do wypowiedzi w normalnym tempie, aby uczniowie przyzwyczajali się do naturalnej wymowy. Nie należy też zabraniać im korzystania na lekcjach języka obcego z dyktafonów, gdyż dzięki nim mogą w domu wielokrotnie przesłuchiwać wybrane fragmenty lekcji. Mają również możliwość odtworzenia własnych wypowiedzi i porównania ich z wzorcowymi wypowiedziami nauczyciela. Pozwala im to na eliminowanie błędów. Uczniowie z dysleksją powinni też uczyć się słownictwa obcojęzycznego z kaset dołączonych do podręczników. Metoda ta pomaga im w skutecznym opanowaniu sprawności rozumienia ze słuchu, co również korzystnie wpływa na ich postępy w mówieniu.

Nowe wyrazy należy objaśniać za pomocą:

- ▶ polskiego odpowiednika,
- ▶ kontekstu,
- ▶ w formie opisowej,
- ▶ podania synonimu lub antonimu,
- ▶ obrazka,
- ▶ tworzenia związków z nowym wyrazem.

Słownictwo należy utrwalać we wszystkich rodzajach pamięci: słuchowej, artykulacyjnej, wzrokowej, kinestetycznej i dotykowej. Nową leksykę warto połączyć ze znaną uczniom z poprzednich lekcji.

Prawidłowa kolejność wprowadzania i utrwalania słownictwa jest następująca. Uczeń powinien:

- ▶  usłyszeć nowe słowo,
- ▶  zobaczyć je,
- ▶  spróbować skojarzyć je z podobnymi, które już zna,
- ▶  powtórzyć je,
- ▶  wyobrazić je sobie,
- ▶ *c-a-t* przeliterować je,
- ▶  napisać je,
- ▶ } utworzyć z nim związki wyrazowe i zastosować je w zdaniach.

Opanowanie poprawnego zapisu wyrazów jest bardzo trudne dla uczniów z dysortografią. Każdy język obcy ma swoją specyfikę, odmienny system fonologiczny. Im większa różnorodność grafo-fonemowa w danym języku, tym większą stanowi on trudność dla osób dyslektycznych. Przykładem może być tu język angielski, który ma wyjątkowo nieregularną i nietransparentną pisownię: operuje się w nim 26 literami do utworzenia symboli aż 44 głosek (np. głoskę „i” czy „e” zapisuje się na wiele różnych sposobów). W języku tym jest ponadtrzydziestokrotnie więcej grafemów do opanowania niż w języku włoskim, w którym do graficznego przedstawienia 25 fonemów służą zaledwie 33 grafemy. Umożliwia to prawidłowe odczytanie każdego słowa, nawet jeśli czytający go nie rozumie. Dlatego też przeciętny włoski sześciolatek już po półrocznej nauce czyta dość płynnie i nie popełnia zbyt wielu błędów, a dziecko angielskie jeszcze po trzech latach nauki czyta wolno i często się myli (Leutwyler 2001). Duża zbieżność pisowni z wymową istnieje też w języku hiszpańskim, greckim, fińskim czy ukraińskim. Są one łatwiejsze do opanowania dla osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisanii. Język ukraiński, chociaż ma wyjątkowo przejrzystą ortografię, nie jest jednak łatwy dla polskich dzieci dyslektycznych, które mają zaburzenia przetwarzania wzrokowo-przestrzennego. Szczególne trudności sprawia im pisownia i czytanie w tym języku, gdyż jest on oparty na odmiennym od naszego alfabecie – cyrylicy. Jeszcze więcej trudności mają z opanowaniem języka rosyjskiego, gdyż rosyjska ortografia nie należy do najłatwiejszych. Tu dochodzą jeszcze problemy z użyciem twardych i miękkich zna-


ków, które dla uczniów z zaburzeniami przetwarzania wizualnego są trudne do rozróżnienia. Dlatego też niezwykle ważną rolę w nauczaniu poprawnej pisowni uczniów dyslektycznych stanowią *ćwiczenia relacji głoska – litera*. Badania naukowe wykazały, że takie ćwiczenia, prowadzone z wykorzystaniem specjalnie opracowanych do tego celu materiałów i pomocy, bardzo korzystnie wpływają na opanowanie ortografii przez uczniów dyslektycznych (Nijakowska 2003).

Pojęcie „zapis” w stosunku do osób z dysleksją należy traktować umownie. Często sprawdzają się tak niekonwencjonalne metody zapamiętywania pisowni wyrazów, jak np.:

- ▶ w przypadku problemów z rozróżnianiem liter o podobnym kształcie (np. b–p) pisanie palcem na plecach dziecka. Metoda ta jest szczególnie zalecana dla dzieci z pamięcią kinestetyczną, gdyż oddziaływanie na receptory czuciowe – komórki nerwowe skóry powoduje, że impuls przez rdzeń kręgowy dociera do mózgu (Dryden, Vos 2000),
- ▶ pisanie palcem w powietrzu,
- ▶ pisanie palcem na ławce,
- ▶ pisanie palcem na tacy, której powierzchnia jest pokryta warstwą drobnej kaszy lub mokrego piasku (warto wykonywać tę czynność zarówno ćwicząc kilkakrotne pisanie po śladzie, jak i powtarzając zapis na wygładzonej za każdym razem powierzchni – Bogdanowicz 1989; Fischer-Tietze 2003),
- ▶ pisanie metodą kalkowania (Bogdanowicz 2000),
- ▶ układanie wyrazu z liter przestrzennych (np. drewnianych, plastikowych, z papieru ściernego lub gąbki) i obwodzenie palcem po wykonanym napisie,
- ▶ pisanie światłem latarki na suficie,
- ▶ wyklejanie napisu plasteliną i obwodzenie wyrazu palcem,
- ▶ obwodzenie palcem napisu na powierzchni perforowanej (zob. Dembińska-Wola, Chrzanowska-Boruszewska 1999),
- ▶ łączenie liter wykropkowanego wyrazu,
- ▶ pisanie ze zróżnicowaniem kolorystycznym sylab (np. stosując różnobarwne zakreślacze),
- ▶ pisanie wyrazów z wyróżnieniem liter, które w danym słowie sprawiają trudności przez użycie koloru, powiększenie, rozjaśnienie pi-

sakiem fluorescencyjnym, czy wykorzystanie symboli itp. Na przykład:

Przykłady: WAHAĆ SIĘ, BOHATER,

trójkąt dla  i kwadrat dla .

POWIERZCHNIA.

Ćwiczenia takie pomagają w doprowadzeniu do automatyzacji zapisu wyrazów z trudnością ortograficzną. Kształcenie integracji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, będącej podstawą tworzenia się nawyków ortograficznych, czyli pisanie bez uświadamiania sobie reguł, jest celem pracy z dzieckiem dysortograficznym. „*Pisownia najlepiej utrwała się w końcach palców. To pamięć o tym, jak przesuwiał się ołówek piszący słowo, decyduje o jego prawidłowym napisaniu*” (Cripps, Peters, za: Dryden, Vos 2000). Dzieje się tak dlatego, że pamięć kinestetyczna przetwarzana przez mózdzek jest jedną z najskuteczniejszych form zapamiętywania.

W nauczaniu uczniów dyslektycznych szeroko wykorzystuje się też pisanie z pamięci. Wyobrażenia wizualne, słuchowe i kinestetyczne, które powstają w czasie pisania z pamięci, korzystnie wpływają na rozwijanie spostrzegawczości, uwagi i świadomości ortograficznej (Polański 1995, Jurek 2001). Warto też stosować metodę, dotyczącą tworzenia i utrwalania obrazów wzrokowych wyrazów „oczami wyobraźni”, opracowaną i wprowadzoną przez Z. Saduś (2003).

Kiedy nowe słownictwo jest zapisane, można przystąpić do dalszych ćwiczeń. Zaczynamy od ćwiczeń imitacyjno-reproduktywnych, które przygotowują do fazy operowania słownictwem, a następnie przechodzimy do ćwiczeń manipulacyjnych, np. o charakterze transformacji.

Pracę nad tekstem powinna poprzedzać semantyzacja nowej leksyki oraz prezentacja zdań wzorcowych. Przy odczytywaniu tekstu przez nauczyciela lub odtworzeniu nagrania należy uczniom z dysleksją umożliwić również odbiór wzrokowy treści i pozwolić na korzystanie z podręcznika. Jest to szczególnie istotne przy stosowaniu tych reguł wymowy, w których konieczne jest porównanie graficznego obrazu słowa z odpowiadającą mu strukturą brzmieniową.

Przedstawione metody są trudne do realizacji na lekcjach przeznaczonych dla całej klasy (grupy), dlatego też warto organizować dla uczniów dyslektycznych dodatkowe zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, ukierunkowane na naukę języków obcych i prowadzone przez przygotowanych do tego nauczycieli.

▼ **Jak należy uczyć gramatyki języka obcego uczniów z dysleksją rozwojową?**

Nauczanie gramatyki uczniów z dysleksją rozwojową powinno odbywać się w sposób indukcyjny: zjawiska morfosyntaktyczne należy wprowadzać odpowiednio dobierając przykłady ilustrujące dany problem, a zadaniem uczniów będzie znalezienie zależności i sformułowanie reguły. Przebieg tego procesu powinien być umiejętnie kierowany przez nauczyciela. Warto wyeksponować zjawisko analogii, uświadamiające uczniom możliwość stosowania w praktyce poszczególnych struktur. Aktywne zaangażowanie w samodzielne odkrywanie zasad i tworzenie własnych przykładów pozwala na trwałe i skuteczne opanowanie form gramatycznych.

Można także w nauczaniu gramatyki stosować algorytmy w postaci graficznej. Pytania muszą być sformułowane w sposób jasny i jednoznaczny.

Materiał gramatyczny może być również wprowadzany za pomocą wykresów, tabel, rysunków, diagramów, mediatorów, symboli. Ważną rolę spełniają ramki, strzałki, podkreślenia, czcionka o różnym kroju i grubości, kolory (świetnie sprawdzają się tu pisaki fluorescencyjne). Jeśli graficzne reprezentacje struktur będą dostatecznie przejrzyste i funkcjonalne, z pewnością pomogą one uczniom dyslektycznym w opanowaniu gramatyki. Typowe bowiem dla nich jest myślenie obrazowe (uczniom uczącym się w sposób dedukcyjny bardziej odpowiadają komentarze gramatyczne w formie reguł podanych przez nauczyciela).

Podczas prezentacji materiału należy zestawiać zjawiska gramatyczne języka polskiego ze zjawiskami gramatycznymi charakterystycznymi dla języka obcego, czyli wskazywać różni-

ce i podobieństwa podczas wprowadzania nowych struktur. Pozwala to na zapobieganie błędom interferencyjnym. Ćwiczenia translacyjne należy prowadzić w relacji: język polski → język obcy. Przy utrwalaniu materiału zaczynamy od ćwiczeń imitacyjnych, wdrażających ucznia do wypowiedzania danej struktury, potem przechodzimy do substytucji, czyli powtarzania tej samej struktury gramatycznej z coraz to innymi przykładami, a następnie do transformacji, polegającej na przekształcaniu zdania według wskazanego wzoru.

Skutecznym sposobem wprowadzania form gramatycznych są również rozmówki na tematy dotyczące uczniów. Bezpośrednie zaangażowanie ich w sytuację pozwoli na lepsze zrozumienie przez nich danych struktur. Forma taka aktywizuje uczniów, pomaga w świadomym uchwyceniu zjawisk gramatycznych w komunikacji. Znajomość gramatyki powinna pomagać w rozumieniu i tworzeniu własnych wypowiedzi.

▼ **Jakie ćwiczenia w czytaniu stosuje się dla uczniów z dysleksją?**

Do ćwiczeń doskonalących techniki czytania przez uczniów z dysleksją rozwojową należą:

- ▶ ćwiczenia w rozpoznawaniu relacji: głoska – litera,
- ▶ ćwiczenia czytania metodą sylabową, wykorzystującą różnicowanie kolorystyczne sylab lub przez zaznaczanie łuków pod sylabami,
- ▶ ćwiczenia fonetyczno-akcentuacyjne na wyizolowanych wyrazach,
- ▶ ćwiczenia poszerzające pole widzenia z wykorzystaniem tablic literowych i piramid wyrazowych – trening widzenia peryferyjnego,
- ▶ ćwiczenia eliminujące fonetyzację,
- ▶ ćwiczenia antyregresyjne z wykorzystaniem zestawów wyrazów podobnych do siebie, służących do ich szybkiego różnicowania,
- ▶ ćwiczenia utrzymujące właściwy rytm czytania,
- ▶ ćwiczenia wykorzystujące zjawisko antycypacji,
- ▶ ćwiczenia imitacyjne z wykorzystaniem zapisu magnetofonowego lub CD,
- ▶ ćwiczenia w czytaniu chóralnym.

▼ **Jakie ćwiczenia w rozumieniu czytanego tekstu stosuje się w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową?**

Do ćwiczeń doskonalących rozumienie czytanego tekstu należą:

- ▶ ćwiczenia doskonalące koncentrację uwagi,
- ▶ ćwiczenia doskonalące selekcję i grupowanie informacji,
- ▶ ćwiczenia doskonalące szybkość przetwarzania informacji,
- ▶ ćwiczenia rozszerzające zasób słownictwa w sposób kontekstowy, jak i bezkontekstowy:
 - ▲ tworzenie synonimów,
 - ▲ sporządzanie list wyrazów na podstawie obrazka,
 - ▲ sporządzanie słowniczków tematycznych,
 - ▲ ćwiczenia morfologiczne – tworzenie wyrazów pokrewnych słowotwórczo;
- ▶ ćwiczenia w czytaniu syntetycznym:
 - ▲ ćwiczenia rozwijające umiejętność wyszukiwania w tekście słów kluczowych,
 - ▲ ćwiczenia rozwijające umiejętność wyszukiwania w tekście zdań, zawierających podstawowe myśli,
 - ▲ czytanie fragmentaryczne z odszukaniem informacji, zrelacjonowanej przez nauczyciela,
 - ▲ czytanie z podziałem na role,
 - ▲ czytanie tekstu podzielonego logicznie na akapity i referowanie treści po przeczytaniu każdego akapitu,
 - ▲ odczytywanie fragmentu tekstu stanowiącego odpowiedź na sformułowane przez nauczyciela pytania,
 - ▲ redagowanie tytułów do ustalonych fragmentów tekstu,
 - ▲ redagowanie planu czytanego tekstu,
 - ▲ określanie na podstawie treści tekstu, czy podana informacja jest prawdziwa,
 - ▲ uzupełnianie dialogów,
 - ▲ czytanie specjalnie opracowanych tekstów – w pełnej wersji i z lukami,
 - ▲ ukierunkowanie procesu czytania przez wcześniejsze zasygnalizowanie przez nauczyciela pytań, zagadnień, problemów, na które należy zwrócić uwagę,
 - ▲ czytanie tekstu i udzielanie odpowiedzi na

pytania (zamknięte, a następnie otwarte) testu, służącego do sprawdzenia stopnia rozumienia czytanych treści,

- ▲ porządkowanie fragmentów tekstu zgodnie z chronologią zdarzeń,
- ▲ wyrażanie własnej oceny na temat przeczytanego tekstu,
- ▲ układanie dialogu z rozsypanki replik na podstawie schematu.

▼ **Jakie ćwiczenia do nauczania rozumienia mowy i mówienia w języku obcym stosuje się w nauczaniu uczniów dyslektycznych?**

Do ćwiczeń do nauczania rozumienia mowy i mówienia należą:

- ▶ ćwiczenia słuchu fonematycznego,
- ▶ ćwiczenia werbalnej pamięci słuchowej,
- ▶ ćwiczenia rytmu wypowiedzi,
- ▶ ćwiczenie intonacji,
- ▶ ćwiczenie akcentuacji,
- ▶ ćwiczenia strategii słuchania,
- ▶ ćwiczenia w rozumieniu i interpretacji komunikatów,
- ▶ ćwiczenia syntetyczne:
 - ▲ zadawanie pytań,
 - ▲ udzielanie odpowiedzi na zadane pytanie,
 - ▲ uczestnictwo w dialogu w związku z konkretną sytuacją,
 - ▲ inscenizacja dialogowego fragmentu tekstu,
 - ▲ przeprowadzanie wywiadów,
 - ▲ organizowanie „konferencji prasowych”,
 - ▲ przekazanie informacji lub komunikatu,
 - ▲ opis konkretnego wycinka rzeczywistości,
 - ▲ wyrażenie swoich uczuć czy poglądów,
 - ▲ przekazanie treści przeczytanego tekstu,
 - ▲ tworzenie własnego tekstu przez odniesienie przeczytanego tekstu do analogicznych sytuacji,
 - ▲ modyfikowanie dialogu-wzorca, zgodnie z poznanym materiałem morfosyntaktycznym i leksykalnym,
 - ▲ twórcze opracowanie nowego zakończenia tekstu (dopisywanie zakończenia tekstu lub jego zmiana).

Jakie pomoce dydaktyczne wykorzystuje się w nauczaniu dzieci dyslektycznych?

1. Pomoce usprawniające funkcje wzrokowe na materiale nieliterowym:
 - ▶ łamigłówki, układanki, rozsypanki, puzzle,
 - ▶ domina i gry dydaktyczne,
 - ▶ dobieranki obrazkowe, loteryjki geometryczne.
2. Pomoce usprawniające funkcje wzrokowe na materiale literowym, sylabowym i wyrazowym:
 - ▶ tablice alfabetyczne, układanki literowo-cyfrowe, alfabet ruchomy, klocki literowe, alfabet wyłoczony na powierzchni perforowanej,
 - ▶ rozsypanki literowe, sylabowe i wyrazowe,
 - ▶ loteryjki graficzne, loteryjki wyrazowe, wyrazowo-zdaniowe i sylabowe,
 - ▶ plansze z wyrazami podobnymi graficznie,
 - ▶ suwaki sylabowe,
 - ▶ zestawy liter podobnych graficznie.
3. Pomoce usprawniające percepcję słuchową:
 - ▶ przestrzenne schematy struktur czasowo-rytmicznych,
 - ▶ graficzne schematy dźwiękowej struktury wyrazu, zdania,
 - ▶ loteryjki obrazkowe (nazwy obrazków zaczynających się i kończących na samogłoski i spółgłoski),
 - ▶ domina obrazkowe do klasyfikowania w kolejności alfabetycznej nazw obrazków,
 - ▶ plansze obrazkowe, zagadki obrazkowe, loteryjki obrazkowo-sylabowe, loteryjki obrazkowe do różnicowania par głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych.
4. Pomoce kształtujące koordynację wzrokowo-słuchową:
 - ▶ alfabet obrazkowy, albumy obrazkowe dla poszczególnych liter,
 - ▶ rebusy.
5. Pomoce kształtujące sprawność manualną i koordynację wzrokowo-ruchową:
 - ▶ szablony figur geometrycznych, szablony liter,
 - ▶ stemple figur geometrycznych,
 - ▶ materiały do ćwiczeń graficznych,
 - ▶ wzory liter do ćwiczeń w pisaniu.
6. Pomoce służące doskonaleniu techniki czytania:
 - ▶ rozsypanki sylabowe,
 - ▶ suwaki do utrwalania czytania sylaby otwartej (zakończony samogłoską) i zamkniętej (zakończony spółgłoską),
 - ▶ loteryjki do tworzenia wyrazów dwusylabowych, harmonijki sylabowe,
 - ▶ domina obrazkowo-wyrazowe,
 - ▶ zestawy wyrazów jednosylabowych,
 - ▶ loteryjki z wyrazami podobnymi graficznie,
 - ▶ suwaki i zegary do łączenia sylaby otwartej z sylabą zamkniętą,
 - ▶ rozsypanki zdaniowe,
 - ▶ rozsypanki wyrazowo-sylabowe z trudnościami ortograficznymi,
 - ▶ tablice literowe i liczbowe,
 - ▶ piramidki wyrazowe.
7. Pomoce do ćwiczeń ortograficznych:
 - ▶ rozsypanki wyrazowe i literowe,
 - ▶ pary wyrazów z głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi,
 - ▶ zestawy obrazków z podpisami zawierającymi ortogramy,
 - ▶ loteryjki ortograficzne,
 - ▶ domina obrazkowo-wyrazowe,
 - ▶ tablice ortograficzne,
 - ▶ bingo ortograficzne,
 - ▶ pamięciowo-wzrokowy słownik ortograficzny.
8. Programy komputerowe, np. *Dyslektyk 2*.



Dysleksja – kalendarium wydarzeń

- 1896** - opisano pierwszy przypadek dysleksji w *British Medical Journal*. Opis dotyczył 14-letniego chłopca, który mimo dobrych możliwości intelektualnych nie mógł nauczyć się czytania. Lekarz ogólny W. Pringle Morgan, który zbadał chłopca, określił jego trudności terminem *wrodzona ślepotą słów*.
- 1900 i 1917** – zostały opublikowane pierwsze monografie na temat dysleksji. Autorem publikacji był szkocki lekarz okulista dr J. Hinshelwood. Wysunął on tezę o dziedziczności dysleksji. Po raz pierwszy użył terminu dys-

leksja wrodzona (*congenital dyslexia*) na określenie trudności w uczeniu się dzieci. Do tej pory stosowano termin *dysleksja* jedynie w przypadkach utraty zdolności do czytania u osób dorosłych. Prace J. Hinshelwooda przyczyniły się do wyodrębnienia *dysleksji rozwojowej* jako jednostki nozologicznej.

1925 – amerykański neurolog i psychiatra dr S.T. Orton (1879-1949) przedstawił pierwszą teorię dotyczącą powstawania zaburzeń czytania. Wskazał w niej na istnienie związku między nieprawidłową lateralizacją a dysleksją. Zaobserwował, że wśród dzieci z dysleksją częściej występuje leworęczność, niezborność ruchów, zaburzenia orientacji w przestrzeni, opóźnienie w nabywaniu mowy, a także przypadki jąkania. Zaproponował też zastąpienie terminu *dysleksja wrodzona*, stosowanym do dziś – *rozwojowa*. S. T. Orton jest uznawany za jednego z pionierów badań nad dysleksją.

1937 – w Polsce ukazał się biuletyn *Trudności w nauce czytania i pisania*, zredagowany przez R. Uzdańską. Wcześniej w latach 20.-30. opublikowano artykuły kilku autorów na ten temat.

1938 – S. Baley zamieścił w swoim podręczniku *Psychologia wychowawcza w zarysie* podrozdział poświęcony trudnościom w czytaniu i pisaniu, które określano wtedy mianem *legastenii* (termin ten jest nadal używany w literaturze niemieckojęzycznej).

1939 – dr A. Strauss i dr H. Werner opublikowali charakterystykę dzieci z trudnościami w uczeniu się, w której podkreślili różnorodność problemów, występujących przy zaburzeniach tego typu i konieczność zindywidualizowania programu nauczania dla tych uczniów.

1949 – założono pierwszą organizację, zajmującą się problematyką dysleksji – The Orton Dyslexia Society. Dziś jest to Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (*International Dyslexia Association* – IDA), działające przy Harvard Medical School w Bostonie.

1959 – termin *dysleksja* znalazł się w tytule artykułu A. Drath i stopniowo coraz częściej zaczął pojawiać się w polskiej literaturze przedmiotu.

1965 – powstała pierwsza w Polsce monografia na temat zaburzeń rozwojowych. Została

ona opracowana przez H. Spionek. Jeden z rozdziałów autorka poświęciła trudnościom w czytaniu i pisaniu. Praca ta zapoczątkowała diagnozowanie dysleksji rozwojowej w polskich poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

1968 – Międzynarodowy Kongres Neurologów w Dallas opracował definicję dysleksji.

1977 – przepisy prawne w Stanach Zjednoczonych umożliwiają pomoc dzieciom dyslektycznym. Na diagnozę, terapię i specjalne programy badawcze dotyczące dysleksji w USA wydaje się od tej pory ponad 15 mld dolarów rocznie.

1987 – z inicjatywy 8 państw Europy: Belgii, Danii, Francji, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Holandii i Niemiec powstało Europejskie Towarzystwo Dysleksji (*European Dyslexia Association* - EDA). Obecnie siedziba EDA znajduje się w Szwajcarii.

1990 – z inicjatywy prof. dr hab. M. Bogdanowicz powstało Polskie Towarzystwo Dysleksji (PTD), które zostało zarejestrowane w 1991 r. jako organizacja o zasięgu ogólnopolskim. PTD weszło w skład EDA. Siedziba Zarządu Głównego PTD znajduje się w Gdańsku. Obecnie PTD liczy 63 oddziały [<http://dysleksja.univ.gda.pl/>].

1992 – Międzynarodowy Kongres Neurologów w Waszyngtonie wystąpił do Światowej Organizacji Zdrowia o rejestrację dysleksji jako jednostki nozologicznej. Dysleksja rozwojowa została zatwierdzona przez WHO w Genewie jako specyficzne zaburzenia czytania i pisania.

1993 – Europejskie Towarzystwo Dysleksji ogłosiło rok 1993 rokiem *Wczesnego rozpoznawania dysleksji*. W Polsce Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało przepis dotyczący uczniów dyslektycznych, w którym użyto sformułowania „nauczyciel może uwzględnić trudności ucznia”.

1994 – Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (IDA) sformułowało nową definicję dysleksji, obowiązującą do dziś.

1999 – MEN wydało rozporządzenie, w którym użyto sformułowania „nauczyciel jest zobowiązany obniżyć wymagania w stosunku do ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się”. W aktualnych przepisach

słowo „obniżyć” zostało zamienione na „dostosować”. Oznacza to, iż nauczyciel, który stosuje łagodniejsze kryteria oceniania dla uczniów z dysleksją, ma prawo wymagać od nich większego wkładu pracy w porównaniu do innych uczniów (np. przez zadawanie im dodatkowych ćwiczeń, które mogą pomóc im w przewyżczeniu trudności).

2002 – EDA zorganizowało I Europejski tydzień świadomości dysleksji.

2003 – w ramach II Europejskiego tygodnia świadomości dysleksji w Gdańsku odbyła się I Ogólnopolska Konferencja Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

2004 – w ramach V Programu Ramowego Unii Europejskiej w Warszawie odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa *Dysleksja: od badań układu nerwowego do praktyki z udziałem naukowców z całego świata*, zajmujących się neurobiologicznym podłożem dysleksji.

Bibliografia:

Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: WSiP.

Baddeley A. (1998), *Pamięć. Poradnik użytkownika*, Warszawa: Prószyński i S-ka S.A.

Bednarek D. (2003), „Specyficzne trudności w czytaniu w świetle najnowszych badań”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 25, s. 78-93.

Boder E (1973), „Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns” w: *Developmental Medicine and Child Neurology*, nr 15, s. 193-199.

Bogdanowicz M. (2001), „Dysleksja- mistrzyni paradokśów” w: *Charaktery*, nr 1, s. 36-38.

Bogdanowicz M (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Bogdanowicz M. (1992), *Leworęczność u dzieci*, Warszawa: WSiP.

Bogdanowicz M. (1989), *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa: WSiP.

Bogdanowicz M. (2000), „Metoda kalkowania Grace Fernald”, w: *Jak pomóc dziecku z dysortografią*, Zielona Góra: ODN.

Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin: Wydawnictwo Populamonaukowe Linea.

Bogdanowicz M. (2003a), „Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole”, w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Bogdanowicz M. (2002), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz M. (2003b), „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu”, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Bogdanowicz M. (2001), *Trudne litery*, Gdańsk: Wydawnictwo „Fokus”.

Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.

Borkowska A (2000), „Problemy diagnozy różnicowej między nadpobudliwością psychoruchową a zaburzeniami przetwarzania słuchowego”, w: *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, red. A. Borkowska, E. M. Szepletowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Bower J. M., Parsons L. M. (2003), „Mały wielki mózdzek”, *Świat Nauki*, nr 9, s. 58-65.

Dembińska-Wola M., Chrzanoska-Boruszewska M (1999), *Popatrz, dotknij, powiedz*, Warszawa: WSiP.

Dennison P. (2002), „Fizyczny aspekt organizacji mózgu”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, Kineziologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Nauka radosnego uczenia się*, wydanie specjalne, red. W. Brejnak, Warszawa, nr 21, s. 12-17.

Dryden G., Vos J. (2000), *Revolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.

Dyrda J., (2004), *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa: WSiP.

Fischer-Tietze R. (2002), *Nie ma głupich dzieci. Jak dochodzi do zaburzeń w nauce i jak temu zaradzić*, Kielce.

Gamon D., Bragdon A. (2003), *Ucz się szybciej, zapamiętaj więcej*, Warszawa: Wydawnictwo Medium.

Ganczarska M. (2003), „Mnemotechnika w terapii ucznia z dysortografią”, w: *Dysleksja rozwojowa – rozpoznanie problemu i praca z uczniem dysfunkcyjnym*, red. E. Jędrzejowska, Opole: Opolskie Studium Oświaty Dorosłych ANDRAGOG.

Gorzelał M. (red. 2001), „Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych”, *Języki Obce w Szkole*, nr specjalny 7/2001.

Hannaford C. (1998), *Zmysłne ruchy, które doskonałą umysł – podstawy kineziologii edukacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Medyk.

Horgan J. (1997), „Komputer lekarstwem na trudności w czytaniu”, w: *Świat Nauki*, nr 1, s. 62-63.

Irlen H. (1991), *Reading by the Colors*, Nowy Jork: Avery Publication Group INC.

Jaźwińska Z. (1995), „Badania poziomu funkcjonowania uwagi w procesie percepcji wzrokowej dzieci dyslektycznych” w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 4.

Jędrzejowska E., Jurek A. (2003), „Diagnoza i terapia dysleksji rozwojowej”, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Jurek A. (2002), „Dysleksja a języki obce”, w: *Modelowe*

- Nauczanie. *Opolski Przegląd Edukacyjny*, nr 1, s. 42-45.
- Jurek A. (2003), „Dysleksja rozwojowa w świetle nowych uregulowań prawnych. Przepisy i ich interpretacja”, w: *Dysleksja rozwojowa – rozpoznanie problemu i praca z uczniem dysfunkcyjnym*, red. E. Jędrzejowska, Opole: Opolskie Studium Oświaty Dorosłych ANDRAGOG.
- Jurek A., Jędrzejowska E. (2003), „Dysleksja a zaburzenia uwagi”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 24, s. 151-154.
- Jurek A. (2001), *Nie - razem czy osobno? Zeszyt ćwiczeń do nauki ortografii dla uczniów gimnazjum i liceum*, Opole: Wydawnictwo Oświatowe „Promyk”.
- Kądziałowa D. (2003), „Aleksja i agrafia u pacjentów neurologicznych”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 25, s. 57-67.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. red. (2000), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Krakowian B. (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa: WSiP.
- Krasowicz G. (1997), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawnicza Handlowa Antoni Dudek.
- Krasowicz- Kupis G. (2003), „Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji”, w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Krasowicz- Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Leutwyler K (2001), „Scientists Explain Rates of Dyslexia”, *Scientific American*, 16 March.
- Maas V., (1998), *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PZWS.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: PZWS.
- Masgutowa S. (2002), „Gimnastyka mózgu – metoda łatwego i radosnego uczenia się”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, Kineziologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Nauka radosnego uczenia się*, wydanie specjalne, red. W. Brejnak, Warszawa, nr 21, s. 4-9.
- Maurer A. (2003), „Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej”, w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Meidinger H. (1995), „Kinesiology – eine neue Therapieform in der Schule?”, w: *Report Psychologie*, Monachium, nr 10.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o dysleksji czyli specyficznych trudnościach w nauce, Warszawa 1999.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych, Warszawa 2000.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Neuhaus C. (2003), *Dziecko nadaktywne*, Warszawa: Bauer-Weltbild Media Sp. K. KDC.
- Nicolson R. I. and Fawcett A. J. (1995), “Dyslexia is more than a phonological disability”, w: *Dyslexia* nr 1.
- Nijakowska J. (2003), „Efektywność autorskiego programu nauczania języka angielskiego usprawniającego czytanie i pisanie uczniów z dysleksją rozwojową”, w: *Dysleksja rozwojowa – rozpoznanie problemu i praca z uczniem dysfunkcyjnym*, red. E. Jędrzejowska, Opole: Opolskie Studium Oświaty Dorosłych ANDRAGOG.
- Opolska T. (1997), *Pokonujemy trudności w czytaniu i pisaniu. Przegląd metod pracy korekcyjno-kompensacyjnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Polański E. (1995), *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa: WSiP.
- Ponczek R. (2001), „Pomoc i poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w świetle nowych uregulowań prawnych. Przepisy i komentarze”, w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 18, s. 15-40.
- Reid G. (1998), *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*, Chichester: Wiley.
- Saduś Z. (2003), *Jak pomóc uczniowi w nauce ortografii? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Opole: Wydawnictwo Oświatowe „Promyk”.
- Sawa B. (1999), *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa: WSiP.
- Selikowitz M. (1999), *Dysleksja*, Warszawa: Prószyński i S-ka S.A.
- Shaywitz S. E. (1997), „Dysleksja”, w: *Świat Nauki*, nr 1, s. 58-65.
- Skibińska H. (2001), *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Słodownik-Rycaj E. (2001), *Gry i zabawy językowe. Jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ZAK.
- Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.
- Stein J. (2001), „Neurobiologiczne podłoże dysleksji rozwojowej”, wykład wygłoszony w czasie XIV Ogólnopolskiej Konferencji nt. *Trudności w czytaniu i pisaniu*, Gdańsk.
- Tomaszewska A. (2001), *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weyhreter H. (2001), *Zaburzenia koncentracji u dzieci*, Warszawa: Bauer-Weltbild Media Sp. z o.o. Sp. K.KDC.
- Wszeborowska- Lipińska B. (1997), „Dysleksja a zdolności i style uczenia się” w: *Psychologia Wychowawcza*, nr 4.
- Yates F. A. (1977), *Sztuka pamięci*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Zakrzewska B. (1999), *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Warszawa: WSiP.
- Zimbardo P. G. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<http://www.dysleksja.waw.pl/>
<http://dysleksja.univ.gda.pl/>
<http://www.cke.edu.pl/podstrony/egzaminy/egzdos.html>
<http://www.men.waw.pl/>
<http://www.ortograffiti.pl/>
<http://www.redukacja.prv.pl/>
<http://www.bpp.com.pl/pol/index.html>

<http://www.ortofrajda.pl>
<http://republika.pl/terapiapedagogiczna/>
<http://www.almolho.republika.pl/index0.htm>
<http://republika.pl/dysortografia/>
<http://www.sadus.net>
<http://samo.prv.pl>

(czerwiec 2004)

Sebastian Chudak¹⁾

Poznań

Der Schwarzfahrer, Lola rennt, Good Bye, Lenin!,... Zastosowanie materiałów audiowizualnych na lekcjach języka niemieckiego (możliwości – problemy – propozycje)

Wybór materiałów nauczania i pomocy dydaktycznych jest bezsprzecznie jedną z najważniejszych decyzji, jakie musi podjąć każdy nauczyciel – szczególnie zaś nauczyciel języka obcego²⁾. Niezależnie od tego, czy przygotowuje on szkolone lekcje czy też np. pozaszkolne kursy językowe, to podejmując decyzję o wyborze takich czy innych materiałów musi wziąć pod uwagę wiele aspektów, jak np. możliwości i stopień zaawansowania językowego uczniów, ich potrzeby językowe i zainteresowania³⁾. Jednak nawet jeśli nauczyciel ma dobre rozeznanie potrzeb czy też możliwości swoich uczniów, to dokonanie ostatecznego wyboru materiałów nie jest łatwe. Przyczyną tego jest przede wszystkim ogromna różnorodność zarówno podręczników, jak i materiałów pomocniczych (zestawów dodatkowych ćwiczeń, słowników, gramatyk, gier, nagrań audio i wideo itd.).

Wybór podręcznika kursowego – jakkolwiek trudny i zależny od wielu aspektów – wydaje się być jednak pod pewnymi względami

łatwiejszy od wyboru materiałów uzupełniających. Dzieje się tak m.in. dlatego, że publikowane są listy podręczników rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁴⁾ dla różnych typów szkół i różnych poziomów nauczania, w czasopiśmie dla nauczycieli można znaleźć recenzje podręczników (przede wszystkim nowych publikacji)⁵⁾, w literaturze fachowej są dostępne listy kryteriów (pytań kontrolnych)⁶⁾, które można wziąć pod uwagę dokonując wyboru a przez wydawnictwa są organizowane prezentacje wydawanych przez nie materiałów oraz warsztaty pracy, w trakcie których nauczyciele mają możliwość zapoznania się z nowościami wydawniczymi.

Materiały uzupełniające natomiast łatwiej jest wprawdzie ocenić pod względem ich przydatności w procesie nauczania języka obcego, gdyż „*materiały takie pełnią zazwyczaj dwie bardzo konkretne funkcje (...) – funkcję motywującą i funkcję kompensacyjną. Oznacza to, że dostarczają one dodatkowego, interesującego mate-*

¹⁾ Autor jest doktorantem Wydziału Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz lektorem DaF przy Lektorat Deutsch als Fremdsprache für Ausländer przy Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

²⁾ por. Huneke/Steinig (2002:178).

³⁾ por. np.: Neuner/Hunfeld (1993:87), Komorowska (2002:37).

⁴⁾ por. „Wykaz podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego dopuszczonych do użytku szkolnego do 10 marca 1999 r.”, <http://www.men.waw.pl/>

⁵⁾ Pamiętać należy jednak o tym, że recenzje zawierają wprawdzie niejednokrotnie wiele interesujących uwag o danym podręczniku ale oceny w nich zawarte różnią się znacznie od siebie. Wynika to z tego, że większość recenzentów opisuje i ocenia tylko pewne wybrane aspekty recenzowanej pozycji, bądź też czyni to ze swojej subiektywnej perspektywy (por. Ciepielewska 200:67). Dlatego też wszelkie recenzje należy traktować z pewnym dystansem i posługiwać się nimi jedynie jako pomocami w samodzielnych poszukiwaniach.

⁶⁾ por. np.: Heyd (1991:259), Komorowska (2002:42).

riału różnego typu zwiększając atrakcyjność zajęć i uzupełniając ewentualne braki podręcznika kursowego” (Komorowska 2002:43). Mówiąc o materiałach uzupełniających ma się jednak zwykle na myśli zestawy ćwiczeń lub testów gramatycznych oraz leksykalnych, słowniki, dodatkowe lektury. Stosunkowo rzadko pojawiają się natomiast w kontekście rozważań nad użyciem takich właśnie materiałów konkretne propozycje wyboru, a przede wszystkim zastosowania w sytuacji lekcyjnej materiałów audiowizualnych, których liczba jest – jeśli weźmie się pod uwagę wszystkie dostępne (jak programy telewizyjne, filmy, reportaże), a nie tylko spreprowane dla celów dydaktycznych (jak telewizyjne kursy językowe) – prawie nieograniczona, co zdecydowanie utrudnia ów wybór.



Pro i kontra

Materiały audiowizualne mają przede wszystkim tę zaletę, że otwierają nowy wymiar w czasie lekcji. Dzieje się tak dzięki temu, że przenoszą one świat języka docelowego do sali lekcyjnej i dają uczniom szeroki wgląd⁷⁾ w ową – być może obcą im – rzeczywistość a przez to ułatwiają (lub wręcz pozwalają) opanować sztukę prawidłowego interpretowania reakcji językowych rozmówców i właściwego (adekwatnego) reagowania na bodźce językowe⁸⁾. Uzupełniają one bowiem komunikację językową o elementy komunikacji niewerbalnej (gestykulacja, mimika itd.).

Użycie takich materiałów jest ponadto niezwykle motywujące. Według Brandi (1996: 149) wynika to szczególnie z tego, że media audiowizualne odgrywają w życiu codziennym

większości uczniów dużą rolę, są dla nich atrakcyjne i w związku z tym już samo pojawienie się ich na lekcji powoduje u nich wzrost zainteresowania oraz skupienie uwagi. Potwierdza to Kaupp (2003:23), która pisze: „*Es besteht ein großer Nachholbedarf für junge Menschen im Bereich des Mediums Film. Filme sind schon für Kinder ein faszinierendes Mittel zur Unterhaltung und Lernorganisation.*” Dodaje ona jeszcze: „*Es besteht aber ein enormes Defizit hinsichtlich des Wissens, mit dem man Filme beurteilen kann. Was unterscheidet einen guten und einen schlechten Film? Welche formale Sprache verwendet der Film? (...) Welche Inhalte werden über die Bildersprache transportiert?*” Pamiętać jednak należy o tym, że – jak piszą Huneke i Steinig (2002:180) – szczególnie zbyt częste użycie podczas lekcji nowoczesnych mediów nie powoduje automatycznie poprawienia motywacji uczniów oraz że ma ono sens tylko w połączeniu z dobrze zaplanowanymi zadaniami.

Z technicznego punktu widzenia nagrania wideo⁹⁾ są stosunkowo łatwe w obsłudze, mogą być zatrzymywane, powtarzane dowolną ilość razy w części (poszczególne sekwencje filmowe a nawet pojedyncze obrazy) lub w całości, z dźwiękiem i bez, w połączeniu z napisami¹⁰⁾, w zwolnionym tempie (tryb „*slow-motion*”). Jedynym możliwym problemem może być brak odpowiedniego odtwarzacza wideo lub DVD.

Negatywny wpływ na chęć pracy z materiałami wideo może mieć z pewnością fakt, że jego odpowiednie przygotowanie do celów dydaktycznych jest związane z dużym nakładem pracy. Dobrze wybrane i metodycznie opracowane nagrania będą z pewnością służyć przez wiele lat i być używane na zajęciach na różnych poziomach zaawansowania. Nie tylko bowiem

⁷⁾ por. Huneke/Steinig (2002:180) – „*Noch (...) übernehmen Medien im Fremdsprachenunterricht eine Vermittlungsfunktion, denn über sie haben die Lerner authentischen Zugang zur Zielsprache und zu deren Kulturraum. In nicht deutschsprachigen Ländern ist dies meist sogar der einzige Zugang, der ihnen neben dem Unterricht offen steht.*”

⁸⁾ Heyd (1991:192).

⁹⁾ W przypadku prezentowania w trakcie zajęć lekcyjnych nagrań wideo (niezależnie od tego, czy są to audycje telewizyjne nagrane z użyciem magnetowidu czy też nagrania wypożyczone lub zakupione (kasety VHS, płyty DVD) należy zwrócić konieczną uwagę na zachowanie praw autorskich.

¹⁰⁾ W przypadku napisów (*Untertitel*) szczególnie dobrze sprawdzają się nagrania na płytach DVD, gdyż są one zwykle w takowe wyposażone. Zastanawiając się nad zakupem materiałów na tym nośniku należy zwrócić jednak uwagę na to, w jakich językach jest dostępna ścieżka dźwiękowa. Zdarza się bowiem w przypadku płyt DVD nabywanych w Polsce, że jest ona dostępna w języku angielskim a tylko napisy są oferowane w innych językach. Dlatego też najlepszym rozwiązaniem wydaje się być nabywanie takich materiałów w czasie pobytów za granicą, bądź za pośrednictwem licznych sklepów internetowych (np. www.amazon.de, www.bol.de itp.).

uczniowie zaawansowani są w stanie zrozumieć treść oglądanego materiału. Obraz towarzyszący dźwiękowi, mimika i gestykulacja osób mówiących są dodatkowymi elementami ułatwiającymi zrozumienie również uczniom średnio zaawansowanym czy też nawet początkującym. Każda prezentacja materiału wideo musi być jednak dobrze przemyślana i przygotowana (odpowiednie wprowadzenie do tematu, zadania i ćwiczenia, karty pracy itd.). Niewłaściwym podejściem – albo wręcz stratą czasu lekcyjnego – jest zaś zakładanie, że wystarczy pokazać sam film a uczniowie jakoś go rozumieją. Optymalnym rozwiązaniem jest – jak pisze Kepser (2000:628) – wypracowanie zestawu zadań składającego się z modułów, które można dowolnie łączyć w zależności od aktualnych potrzeb. Taki system nie powstanie zapewne przy pierwszej próbie pracy z danym materiałem. Będzie on raczej wynikiem dłuższej refleksji i zdobytego doświadczenia.

Szczególnie istotny wydaje się być pierwszy z wyżej wymienionych argumentów. Przekazanie wiedzy kulturo- względnie krajoznawczej jest przecież jednym z głównych celów¹¹⁾ nauczania języków obcych a jej opanowanie, warunkiem osiągnięcia pełnej kompetencji językowej. Bez opanowania pewnego zasobu wiadomości na temat kręgu kulturowego języka docelowego i świadomej refleksji nad podobieństwami czy różnicami, uczeń nigdy nie będzie w stanie całkowicie prawidłowo zachowywać się w sytuacjach komunikacyjnych, w których się znajdzie. Film wydaje się być wręcz idealnym medium do osiągnięcia wszystkich tych celów, ponieważ „über Filme werden viele Inhalte vermittelt: soziale Probleme einer multikulturellen Gesellschaft, zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Geschlechterrollen, der Stellenwert der Familie und Peer group, Identitätsmuster, Liebe, Glück und Unglück, Lebensziele, Traumkisches, usw.“ (Kaupp 2003:23).

Kłopotów przy pracy z tego rodzaju materiałami przysparza fakt, że większość z nich przekracza ramy czasowe typowej lekcji. Rzadko który film trwa bowiem 45 lub mniej minut. Z tego powodu do pracy w ramach zajęć szkol-

nych najlepiej nadają się filmy krótkometrażowe, reportaże, fragmenty programów informacyjnych czy klipy reklamowe. O wiele trudniejsza będzie natomiast praca z typowym filmem fabularnym, który trwa zwykle nie mniej niż 90 minut. Tu potrzeba już co najmniej całych dwóch godzin lekcyjnych dla samego tylko zapoznania się z treścią materiału filmowego. Dlatego też dłuższe filmy nadają się raczej do pracy w ramach większego projektu, na zajęciach pozalekcyjnych lub kursach językowych, gdzie dysponuje się większą liczbą godzin lekcyjnych, którymi można swobodnie dysponować nie ryzykując jednocześnie niezrealizowania oficjalnego programu nauczania.



Kryteria wyboru

Jak pisze Komorowska (2002:44) w odniesieniu do materiałów kulturoznawczych, do których zaliczają się niewątpliwie również oryginalne nagrania audiowizualne, szczególnie ważne jest ich:

- ▶ dostosowanie do poziomu językowego nauczanej grupy,
- ▶ atrakcyjność z punktu widzenia ucznia.

Do obu tych kryteriów koniecznie należy też dodać pytanie o wartość / przydatność danego materiału, jako uzupełnienia materiału podręcznikowego.

Pamiętać trzeba też i o tym, że materiały jakkolwiek powinny być dopasowane swoim poziomem językowym do stopnia zaawansowania uczniów, to jednak powinny też zawierać dostateczną ilość nowego materiału językowego. Treści w nich zawarte powinny być natomiast na tyle otwarte, aby dawały szerokie możliwości do pracy z nimi (różne możliwości interpretacji czy wykorzystania jako bazy do ćwiczenia różnych umiejętności językowych)¹²⁾.

Według Brandi (1996:15) decydując o wyborze nagrania audiowizualnego należy przede wszystkim zastanowić się nad tym, jakie jego aspekty są szczególnie interesujące pod względem możliwości zbudowania wokół nich

¹¹⁾ por. np.: Heyd (1991:45ff.), Komorowska (2002:15).

¹²⁾ por. Huneke/Steinig (2002:181).

sytuacji komunikacyjnej na lekcji. Można zatem wziąć pod uwagę aspekt:

- ▶ krajoznawczy / kulturoznawczy,
- ▶ językowy,
- ▶ porównawczy (kontrast między krajem języka docelowego a krajem pochodzenia uczniów),
- ▶ techniczny (technika filmowa).

Przejścia między wymienionymi aspektami są płynne. Z pewnością należy jednak zastanowić się nad możliwościami ich oddzielenia i wykorzystania dla celów lekcyjnych.



Praca z nagraniami wideo

Niezwykle istotnym aspektem pracy z materiałem wideo jest dobre przygotowanie do niego odpowiednich zadań, aby zapobiec pasywnemu „konsumowaniu” go przez uczniów, którzy mogą go odebrać – fałszywie interpretując intencje nauczyciela – tylko jako rozrywkę lub swoistą przerwę w regularnych zajęciach.

Zadania takie można podzielić – podobnie jak w przypadku pracy z nagraniami audio¹³⁾ – na trzy grupy:

1. Zadania przed prezentacją nagrania.
2. Zadania w trakcie prezentacji nagrania.
3. Zadania po zakończeniu prezentacji nagrania.

Brandi (1996:18)¹⁴⁾ wymienia następujące możliwości przygotowania do oglądania materiału filmowego:

- ▶ Prezentacja ścieżki dźwiękowej (muzyki, odgłosów, fragmentów dialogów), której celem jest pobudzenie wyobraźni uczniów, zebranie ich skojarzeń (np. w formie asocjogramu na tablicy), dyskusja o możliwościach połączeń prezentowanego dźwięku z obrazem, stawianie hipotez o przebiegu akcji lub treści filmu, z którego pochodzi prezentowana ścieżka dźwiękowa. Tego rodzaju ćwiczenia szczególnie dobrze sprawdzają się w przypadku materiału audio, który wyraźnie sugeruje treść filmu (np. film kryminalny, przygodowy).

- ▶ Rozmowa na temat poruszany w materiale filmowym połączona z zebraniem skojarzeń uczniów w formie asocjogramu lub tzw. *mind-map*.
- ▶ Prezentacja materiałów wizualnych (fotografii, *storyboards*, plakatów, wybranych scen jako tzw. *stop-klatka*) połączona z zestawieniem, podobnie jak w punkcie powyżej, wyników rozmowy na ich temat w formie asocjogramu. Szczególnie w przypadku uczniów początkujących interesującym pomysłem jest posłużenie się wymienionym *storyboard*, który stanowi swoistą historyjkę obrazkową do filmu. Omówienie jej i zebranie odpowiedniego słownictwa z pewnością ułatwi uczniom zrozumienie treści filmu.

- ▶ Prezentacja tekstu w formie transkrypcji samych dialogów lub całego tekstu (tj. dialogów i didaskaliów (dodatkowych informacji o sile głosu, gestykulacji, tle akcji) połączona, np. z próbą charakterystyki występujących osób, podanie tzw. słów-kluczy i próba odtworzenia na ich podstawie treści filmu.

Zadania w trakcie projekcji są związane z:

- ▶ Uważną obserwacją oglądanego obrazu w celu późniejszego (szczegółowego) omówienia lub skomentowania pokazanych (wybranych) ujęć filmowych.
- ▶ Płaszczyzną językową lub treścią filmu, to jest zawartym w nim słownictwem czy też pokazwanymi wydarzeniami, które uczniowie mają za zadanie na przykład uzupełnić na przygotowanych wcześniej kartach pracy. Najlepszą formą jest tu diagram bądź tabela. Obie te formy dzięki swej przejrzystości pozwalają na szybkie i wygodne wykonanie zadania w trakcie oglądania.
- ▶ Aspektami techniki filmowej. Zadania tego typu – ponieważ stawiane są laikom – muszą być sformułowane w sposób prosty i dla wszystkich zrozumiały. Można więc zapytać, np. o perspektywę, z której jest wykonywane nagranie (np. perspektywa żaby – *Froschperspektive* – lub z lotu ptaka – *Vogelperspektive*), ruch kamery, rodzaje ujęć – *Totale*, *Halbtotale*, *Nahaufnahme* i wpływ wszystkich jej elementów na odbiór przez widza.

¹³⁾ por. np.: Komorowska (2002:134) – Techniki poprzedzające słuchanie, towarzyszące słuchaniu i następujące po wysłuchaniu tekstu.

¹⁴⁾ por. Heyd (1991:194).

Po zakończeniu prezentacji możliwe jest natomiast:

- ▶ Opisanie przypuszczalnego ciągu dalszego obejrzonej sekwencji filmowej.
- ▶ Praca z listą pytań (Fragebogen, Check-Liste) dotyczących wydarzeń, faktów pokazanych w materiale filmowym lub osób w nim występujących.
- ▶ Opracowanie recenzji obejrzanego materiału.
- ▶ Ustosunkowanie się do recenzji obejrzanego filmu, dyskusja nad zawartymi w niej ocenami.

Przykład: *Der Schwarzfahrer* (reż. Pepe Danquart, 1992, 12 minut, czarno-biały)

Jak pokazuje doświadczenie jednym największych problemów związanych z użyciem filmów podczas lekcji jest ich długość. Z tego też powodu najlepiej nadają się do celów dydaktycznych filmy krótkometrażowe. Za dobry przykład może tu posłużyć film *Der Schwarzfahrer*. Cała jego akcja skupia się praktycznie wokół dwóch osób: starszej pani i młodego czarnoskórego mężczyzny. W ciągu trwającej około 8 minut głównej sceny, rozgrywającej się w tramwaju, owa kobieta wygłasza monolog, w którym wylicza wszystkie swoje sądy o przyjeżdżających do Niemiec obcokrajowcach, a także o siedzącym obok niej mężczyźnie:

- ▶ „Flegel, warum setzen Sie sich nicht woanders hin? Es gibt doch genug freie Plätze hier“.
- ▶ „Jetzt kann man schon nicht mehr Straßenbahn fahren, ohne belästigt zu werden“.
- ▶ „Wer von unseren Steuern profitiert, könnte sich wenigstens anständig benehmen“.
- ▶ „Als ob man sich nicht an unsere Sitten anpassen könnte“.
- ▶ „Warum kommt ihr überhaupt alle hierher? Hat euch denn jemand eingeladen?“
- ▶ „Wir haben es alleine geschafft. Wir brauchen keine Hottentotten, die uns nur auf der Tasche herumliegen“.
- ▶ „Jetzt, wo wir selber so viele Arbeitslose haben. Dann arbeiten sie alle noch schwarz“.
- ▶ „Als ob das jemand kontrollieren könnte, wo von denen einer aussieht wie der andere“.
- ▶ „Man müsste wenigstens verlangen können, dass sie ihre Namen ändern, bevor sie zu uns

kommen. Sonst hat man ja gar keinen Anhaltspunkt“.

- ▶ „Im übrigen riechen sie penetrant. Aber das kann man ja schließlich nicht verbieten“.
- ▶ „Als ob nicht die Italiener und Türken schon genug wären. Jetzt kommt auch noch halb Afrika“.
- ▶ „Das wäre früher nicht passiert, dass alle reindürfen zu uns“.
- ▶ „Mein Hans sagte immer: »Lassen wir einen rein, dann kommen sie alle, die ganze Sippschaft““.
- ▶ „Die vermehren sich ja wie die Karnickel da unten, alle quer durcheinander“.
- ▶ „Kein Wunder, dass die da alle Aids haben, die kriegen wir nie wieder los“.
- ▶ „Wenn das jetzt so weiter geht bei uns, gibt's bald nur noch Türken, Polen und Neger hier“.
- ▶ „Man weiß ja schon bald nicht mehr, in welchem Land man lebt“.
- ▶ „Ich trau' mich ja schon nicht mehr auf die Straße, wenn's dunkel wird. Man liest ja so viel in der Zeitung“.
- ▶ „Na ja, wir haben uns jedenfalls einen Hund angeschafft, als man den Türken die Wohnung unter uns gegeben hat. Man kann ja nie wissen“.
- ▶ „Sozialfall, von wegen, die wollen alle nicht arbeiten“.

Jej monolog przerywa w pewnym momencie kontrola biletów. Główna bohaterka siedzi trzymając swój bilet przygotowany do kontroli, a wtedy jej czarnoskóry towarzysz podróży wyjmuje go z jej ręki i zjada. Sam zaś pokazuje kontrolerowi swój bilet. Starsza pani jest zmuszona opuścić pojazd. Prawdziwym „gapowiczem” jest jednak ktoś inny...

Film – choć krótki – jest bogaty w treść i stwarza tym samym wiele możliwości do pracy z nim. Przed jego prezentacją można przede wszystkim wyjaśnić znaczenie tytułu, omówić fotografię pokazującą obu głównych bohaterów, podjąć próbę ich scharakteryzowania, wyjaśnić nieznaną uczniom słownictwo (wskazując przede wszystkim na pejoratywny wydźwięk słowa „Neger”¹⁵⁾, pojawiającego się w jednej z wypowiedzi głównej bohaterki) a następnie podjąć próbę postawienia hipotez, co do jego treści.

¹⁵⁾ Neger der; -s, -; ein Mensch, dessen Haut dunkel oder schwarz ist und der einem Volk angehört, das (ursprünglich) aus Afrika kommt – Schwarzer / Weißer, Indianer, Asiate. Statt „Neger” verwendet man heute oft „Schwarzer” (besonders in politischem Zusammenhang), weil Neger oft als beleidigend empfunden wird. (c) 1999 Langenscheidt.



16)

Następująca później prezentacja filmu może przebiegać w różny sposób, zależnie od planowanych zadań lub poziomu językowego grupy, na przykład:

- ▶ Po pokazaniu pierwszych kilku minut filmu można poprosić uczniów o scharakteryzowanie pojawiających się w obejrzanym fragmencie postaci lub grup osób.
- ▶ Po prezentacji filmu w wersji bez dźwięku można poprosić uczniów o napisanie dialogu prowadzonego między głównymi bohaterami filmu i dopiero po omówieniu dialogów, pokazać film powtórnie w wersji z dźwiękiem.

Po projekcji całego filmu rozmowa o nim może być kierowana takimi na przykład pytaniami:

- ▶ *Welche Stereotypen / Vorurteile gibt es in dem Film?*
- ▶ *Welche Einstellungen gegenüber den Ausländern werden hier deutlich? Was ist das typische an diesen Urteilen?*
- ▶ *Wie verhalten sich die anderen Personen / Fahrgäste in der Straßenbahn? Wer reagiert positiv? Wer reagiert negativ? Wie ist dieses Verhalten zu beurteilen?*
- ▶ *Wie reagieren die Fahrgäste als die alte Dame die Straßenbahn verlassen muss?*
- ▶ *Wer ist der Schwarzfahrer? Wie weiß man das?*
- ▶ *Der Film wurde 1992 gedreht. Warum ist er schwarz-weiß?*

Jak widać na podstawie tekstów monologu głównej bohaterki oraz powyższych przykładów pytań do dyskusji, film *Der Schwarzfahrer*

dostarcza materiału, który można wykorzystać w różny sposób analizując jego różne aspekty (od językowego przez kulturoznawczy – obraz metropolii – Berlin – i jej mieszkańców – gatunkowy – komedia – do filmowo-technicznego – dramaturgia filmu krótkometrażowego, ruch kamery, ujęcia tła i aktorów, użyta muzyka, sposób gry aktorów) i pracując z uczniami na różnych poziomach zaawansowania, gdyż nawet pokazany uczniom jako niemy, ma tak silną wymowę, że jest dobrym punktem wyjściowym do pracy na lekcji. Będzie on z pewnością doskonałym uzupełnieniem cyklu tematycznego o stereotypach i uprzedzeniach czy też obcokrajowcach w Niemczech, który pojawia się przecież w wielu podręcznikach do nauki języka niemieckiego.

Materiały pomocnicze do pracy z nagraniami wideo

Przygotowanie lekcji z użyciem materiału filmowego może przysporzyć trudności nie tylko natury technicznej (trudny dostęp do magnetowidu i telewizora czy też nawet samych nagrań¹⁷⁾, ale również z powodu braku odpowiednich materiałów dydaktycznych (teksty, ćwiczenia). Te ostatnie są jednak w większości przypadków stosunkowo łatwe do znalezienia.

Bogatym źródłem materiałów pomocniczych jest w dzisiejszych czasach przede wszystkim Internet¹⁸⁾. Premierze praktycznie każdego filmu towarzyszy dziś otwarcie poświęconej mu strony internetowej, np.:

- ▶ *Good Bye, Lenin!* (reż. Wolfgang Becker, 2003) – www.79qmDDR.de.
- ▶ *Sonnenallee* (reż. Leander Haußmann, 1999) – <http://www.sonnenallee.de>.
- ▶ *Der Schuh des Manitu* (reż. Michael Herbig, 2001) – <http://www.der-schuh-des-manitu.de>.
- ▶ *Das Experiment* (reż. Oliver Hirschbiegel, 2001) – <http://www.dasexperiment.de>.
- ▶ *Lola rennt* (reż. Tom Tykwer, 1998) – <http://www.lola-rennt.de>.
- ▶ *Vaya Con Dios* (reż. Zoltan Spirandelli, 2002) – <http://www.vayacondios-derfilm.de>.

¹⁶⁾ scena z filmu *Der Schwarzfahrer*.

¹⁷⁾ por. przypis 10.

¹⁸⁾ por. Chudak (2003).

- ▶ *Luther* (reż. Eric Till, 2003) – <http://www.luther-film.de>.
- ▶ *Der Untergang* (reż. Oliver Hirschbiegel) – <http://www.deruntergang-special.film.de>.

Na wspomnianych stronach WWW można znaleźć m.in. informacje o treści filmów, fotosy, wywiady z aktorami lub reżyserem. Większość znalezionych w ten sposób zdjęć czy też tekstów można skopiować i następnie samodzielnie, w łatwy sposób przerobić, za pomocą edytora tekstu na potrzebne ćwiczenia czy karty pracy.

Wiele informacji można znaleźć poza tym na stronach poświęconych tematyce filmowej, na przykład:

- ▶ <http://www.kino.de>.
- ▶ <http://www.film.de>.
- ▶ <http://www.artechock.de/arte/archiv/index.htm>.

Dobrym uzupełnieniem jest też z pewnością literatura fachowa związana z filmem, jego historią czy technikami filmowymi, na przykład:

- ▶ Nils Borstnar, Eckhard Pabst, Hans J. Wulff: *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*, Utb Verlag, 2002.
- ▶ Werner Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, Utb Verlag, 2002.
- ▶ Michael Töteberg: *Metzler Film Lexikon*, Metzler Verlag, 1995.

Bogata jest również oferta gotowych materiałów przygotowanych z myślą o użyciu ich dla celów lekcyjnych. Jako przykład może tu posłużyć wydawana przez bońską *Bundeszentrale für politische Bildung* seria *Filmheft*¹⁹⁾. Jeden z ostatnio wydanych zeszytów został poświęcony ubiegłorocznemu szlagierowi kinowemu *Good Bye, Lenin!*²⁰⁾. Można w nim znaleźć obok licznych zdjęć i streszczenia również dokładny protokół poszczególnych scen filmu, charakterystyki głównych postaci, komentarz o tzw. języku filmu (sposób narracji, prowadzenie kamery, kluczowe sceny, włączenie elementów filmu dokumentalnego do filmu fabularnego). Dodat-

kowym atutem jest lista pogrupowanych tematycznie pytań do filmu. Autorka zadbała także o informacje dodatkowe na temat *Alltag in der DDR* (*Ostprodukte, Trabant, Wohnen im Plattenbau, Junge Pioniere, „Aktuelle Kamera, Datsche*) i umieściła w zeszycie chronologiczny spis wydarzeń historycznych od czerwca 1989 do października 1990, życiorysy W. Lenina i pierwszego niemieckiego kosmonauty S. Jähna oraz liczne wskazówki dotyczące literatury uzupełniającej.

Literatura fachowa dla nauczycieli języka niemieckiego dostarcza równie dobrze przygotowanych i inspirujących propozycji. Za przykład może tu posłużyć choćby artykuł J. Kepser (2000:617), w którym autorka opisuje możliwości pracy z filmem *Lola rennt* (reż. Tom Tykwer, 1998, 72 minuty). Korzystając z jej szczegółowo opisanych propozycji można, w zależności od możliwości czasowych i struktury grupy, wypełnić pracą ze wspomnianym filmem od jednej do pięciu godzin lekcyjnych, stosując film jako uzupełnienie omawianego aktualnie tematu (np. rodzina, podział ról społecznych, życie w wielkim mieście, konflikty międzypokoleniowe, życiorys) lub wykorzystując go jako podstawę projektu lekcyjnego²¹⁾. Projektem takim mogłoby być, na przykład:

- ▶ Dla uczniów początkujących lub średnio zaawansowanych – przygotowanie prezentacji (np. w formie plakatu) na temat ulubionego filmu lub aktora²²⁾.
- ▶ Dla uczniów średnio zaawansowanych lub zaawansowanych – seminarium filmowe, którego cel może stanowić na przykład zapoznanie się z historią kina niemieckiego²³⁾ lub z wybranym okresem historii Niemiec (np. zjednoczenie NRD i RFN²⁴⁾). W ramach takiego przedsięwzięcia uczniowie mieliby możliwość samodzielnego wyboru filmów i przygotowania ich prezentacji.

¹⁹⁾ Zeszyty ze wspomnianej serii mogą być zamawiane nieodpłatnie (lub przy zamówieniu większej liczby egzemplarzy pod warunkiem opłacenia kosztów przesyłki) bezpośrednio na stronie internetowej *Bundeszentrale für politische Bildung* – www.bpb.de (e-mail: info@bpb.de).

²⁰⁾ Kaupp (2003).

²¹⁾ Temat projektów lekcyjnych jest szeroko opisany w literaturze metodycznej; por. np. *Fremdsprache Deutsch 4. Unterrichtsprojekte*, Heft 4 /April 1991, Klett Verlag Edition Deutsch.

²²⁾ por. Propozycja Goethe Institut w *Kaleidoskop – Alltag in Deutschland*: <http://www.goethe.de/z/50/alltag/stil/07g.htm> (wywiad *Kino ist zu teuer* oraz wywiady o ulubionych filmach i aktorach).

²³⁾ por. *em Brückenkurs* (Lehrerhandbuch), Max Hueber Verlag, Ismaning, 1997-2000, s. 58, lub *Licht-Spiele. Die Deutschen und das Kino* <http://www.swr.de/100deutschejahre/folgen/04/index.html>

²⁴⁾ por. Kaupp (2003).

Materiały audiowizualne a podręczniki do nauki języka niemieckiego

Stosunkowo rzadkim zjawiskiem jest nadal włączanie przez autorów podręczników do treści w nich zawartych, materiałów audiowizualnych. Ilość tego typu propozycji wydaje się być odwrotnie proporcjonalna do ilości materiałów audio, których obecność jako integralny element współczesnych podręczników językowych jest oczywista. Trudno byłoby wręcz znaleźć nowo wydany podręcznik, do którego nie byłaby załączona kasetka lub płyta CD z nagraniami.

I tak w podręczniku *Stufen International 1-3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch* (Anne Vorderwülbecke / Klaus Vorderwülbecke, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1995-1997) znajdziemy zaledwie jedną wzmiankę o możliwości użycia filmu w celu uzupełnienia tematu omawianego w jednym z rozdziałów (*Stufen International 1*, 8. Mobil zum Ziel, S. 108-123). Autorzy polecają tu omówiony wyżej film *Der Schwarzfahrer*. Wzmianka o filmie pojawia się w części rozdziału, w której zwykle są zestawiane propozycje dodatkowych projektów, gier i zadań uzupełniających treści zawarte w poprzedzającym rozdziale. Interesujące jest tu szczególnie to, że autorzy podręcznika polecają film, który swoim poziomem trudności językowej znacznie przewyższa treści zawarte w rozdziale, do którego nawiązuje. Na dodatek wyraźnie widać też, że jedynie tytuł dobrze wkomponowuje się w kontekst rozdziału, w którym jednym z poruszanych tematów jest podróżowanie bez biletu środkami komunikacji miejskiej. Film *Der Schwarzfahrer* pokazujący nietolerancyjne zachowanie wobec obcokrajowców i uprzedzenia do nich zdecydowanie lepiej pasowałby do jednego z późniejszych rozdziałów (*Stufen International 3*, 25. Vorurteil, S. 74-87) trzeciej części podręcznika, adresowanej do uczniów o wyższym poziomie kompetencji językowej. Odpowiedniej wskazówki na darmo tu jednak szukać. Sytuację poprawia jedynie stosunkowo otwarcie sformułowana propozycja pracy z filmem:

„Spielen Sie diesen Film zuerst zweimal ohne Ton ab. Stoppen Sie den Film mehrmals beim zweiten Durchlauf, und sammeln Sie an der Tafel Re-

demittel: Was sagen die Personen möglicherweise? Sehen Sie sich dann den Film mehrmals mit Ton an. Sammeln Sie anschließend Reaktionen der Gruppe auf den Film. Diskutieren Sie über Situation und mögliche Reaktion in den Heimatländern” („*Stufen International 1*”, s. 123).

Całkowitym przeciwieństwem wspomnianego wyżej podręcznika jest natomiast *em* (Max Hueber Verlag, Ismaning, 1997-2000). Już w pierwszej jego części (*em Brückenkurs*) przeznaczonej dla uczniów średnio zaawansowanych można znaleźć pięć propozycji filmów, które są każdorazowo umieszczone w zeszytce ćwiczeń (*Arbeitsbuch*) w rubryce *Videotipp*. Znajdziemy tu następujące tytuły: *Papa ante portas* (reż. Lorient, s. 11), *Herbstmilch* (reż. Joseph Vilsmeier, 1989, s. 27), *Rossini – oder die mörderische Frage, wer mit wem schlief* (reż. Helmut Dietl, 1996, s. 64), *Jenseits der Stille* (reż. Caroline Link, 1996, s. 76), *Out of Rosenheim* (reż. Percy Adinos, 1987, s. 91). Pozostałe dwie części podręcznika również nas nie zawiodą. W *em Hauptkurs* autorzy polecają kolejnych pięć tytułów: *Himmel über Berlin* (reż. Wim Wenders, s. 32), *Kaspar Hauser* (reż. Peter Sehr, 1993, s. 49), *Yasemin* (reż. Hark Bohm, 1987/88, s. 65), *Die unendliche Geschichte* (reż. Wolfgang Petersen, s. 92), *Schtonk* (reż. Helmut Dietl, s. 105); a w *em Abschlusskurs* cztery: *Abgeschminkt* (reż. Katja von Garnier, 1992, s. 26), *Schwarzfahrer* (reż. Pepe Danquart, 1992, s. 48), *M – Eine Stadt sucht einen Mörder* (reż. Fritz Lang, 1931, s. 54), *Kleine Haie* (reż. Sönke Wortmann, 1992, s. 76).

Największą zaletą *em* jest jednak nie tylko to, że zamieszczono tu wskazówki, które filmy są warte włączenia w program prowadzonego przez nas kursu. Największym plusem jest to, że wybrane przez autorów podręcznika filmy są stosunkowo dobrze (w niektórych przypadkach wręcz doskonale) dopasowane do tematów rozdziałów, w których się pojawiają. Wszystkie propozycje połączono ponadto umiejętnie czy to z informacjami o ich treści i fotosami czy to ćwiczeniami gramatyczno-leksykalnymi odnoszącymi się do problemów gramatycznych omawianych w rozdziale. Tych ostatnich wydaje się jednak być trochę zbyt mało. Brak ten można jednak w łatwy sposób uzupełnić przygotowując samodzielnie zadania i ćwiczenia związane z filmem.

Jako przykład może posłużyć proponowany w drugim rozdziale *em Brückenkurs* film *Herbstmilch* (s. 27).

związane z tym zagadnieniem zadania. Ich uzupełnieniem (a może wręcz integralną częścią) jest wspomniany wyżej *Videotipp*. Film Josepha Vilsmaiera *Herbstmilch*,

25)

LEKTION 2

Herbstmilch → **GRAMMATIK**
Lesen Sie die folgende Inhaltsangabe und ergänzen Sie die passenden Modalverben im Präsens.

Videotipp

HERBSTMILCH

**Deutschland 1989 Regie Joseph Vilsmaier Autor Peter Steinbach
Frei nach den gleichnamigen Lebenserinnerungen der Bäuerin
Anna Wimschneider
Darsteller Dana Vavrova, Werner Stocker, Eva Mattes, Renate Grosser**

„Herbstmilch“ ist die Lebensgeschichte der Bäuerin Anna Wimschneider aus einem Dorf in Niederbayern. Ihre Mutter stirbt sehr früh und hinterlässt eine neunköpfige Familie. Es ist ganz selbstverständlich, dass die achtfährige Tochter Anna alle Pflichten im Haushalt übernimmt. Sie kochen, waschen, putzen, im Stall arbeiten und sich um die Geschwister kümmern, obwohl sie selbst noch ein Kind ist. Sie gerne Krankenschwester werden, das aber nicht, weil Schulbildung nach Meinung des Vaters für Mädchen unwichtig ist. Erst als sie mit achtzehn Albert kennen lernt, scheint ihr Leben wieder einen Sinn zu bekommen. Weil dieser so schöne Geschichten erzählen, heiratet sie ihn. Jedoch ist ihr Leben als Ehefrau auch nicht besser als das bei ihrem Vater. Ihr Ehemann drei Tage nach der Hochzeit als Soldat in den Krieg ziehen, und so bleibt Anna allein zurück. Anna jetzt in Alberts Familie ebenso hart auf dem Feld arbeiten und leidet unter ihrer Schwiegermutter, die sie tyrannisiert. Nach der Geburt ihres ersten Kindes sie sich nicht um das Kind kümmern, weil sie den ganzen Tag über arbeiten Erst nach Kriegsende kehrt Albert zurück und endlich für sie ein anderes Leben beginnen. Anna Wimschneider hat die Geschichte ursprünglich für ihre Enkel aufgeschrieben. Dann hat ein Verlag sie veröffentlicht. Der Regisseur Vilsmaier, der aus Niederbayern kommt, interessierte sich für den Text, da sein Großvater darin erwähnt wurde. Er verfilmte die Lebenserinnerungen zu einem Stück Zeitgeschichte.



Tematem rozdziału jest szeroko pojęta „rodzina”. W podręczniku kursowym (s. 21-32) zestawiono typowe słownictwo związane z tematem (*Wortschatz: Menschliche Beziehungen*), umieszczono wywiad z „typową” niemiecką rodziną (*Interview: Eine deutsche Familie*), teksty o stylu życia młodzięży w Niemczech (*Wie leben junge Erwachsene?*), wywiady z młodymi kobietami na temat ich życiowych planów związanych z założeniem rodziny, dziećmi i karierą zawodową (*Interview: Berufsseminar*). Poruszony został też problem adopcji, wychowania dzieci i opieki nad nimi (*Erziehungsurlaub, Erziehungs-geld, Tagesbetreuung*). Jednym z dwóch problemów gramatycznych omawianych i ćwiczonych w rozdziale są czasowniki modalne. Omówione jest ich znaczenie i koniugacja. Zarówno w podręczniku, jak i w zeszyście ćwiczeń umieszczono

opowiadający historię życia osieroczonej w wieku ośmiu lat dziewczyny, która po śmierci matki przejmując opiekę nad dziewięcioosobową rodziną, jest doskonale wkomponowany w ciąg tematyczny rozdziału. Dodatkowym atutem jest przerobione na ćwiczenie gramatyczne streszczenie treści filmu, które – podobnie jak i ćwiczenia do innych filmów – może być wykonane również przez uczniów, którzy go nie obejrżeli.

Koncepcja autorów podręcznika jest bardzo otwarta, daje dużo swobody w pracy z proponowanym materiałem. Polecane filmy można bowiem potraktować jako materiał uzupełniający i fakultatywny, z którym uczniowie pracują samodzielnie, wybierając te filmy, które wydają się im interesujące. Wszystkie nagrania można bowiem zebrać w ramach tzw.

warsztatu pracy językowej (*Lernwerkstatt / Selbstlernzentrum*), w którym każdy chętny ma możliwość wypożyczenia i obejrzenia wybranego materiału. Oferta ta może też być uzupełniona o dodatkowe teksty (np. recenzje), a przede wszystkim ćwiczenia z kluczem do ich rozwiązania. Te ostatnie mogą być przygotowane zarówno przez nauczyciela, jak i przez samych uczniów. Tym sposobem można przyczynić się do realizowania ostatnio coraz bardziej popularnej idei autonomizacji procesu uczenia się języka obcego.

Interesującym pomysłem jest też poświęcenie tematowi filmu jednego z rozdziałów podręcznika (*em Brückenkurs*, 6. Film, s. 69-80). Uczniowie mają okazję poznania nie tylko słownictwa związanego z tematem (np.: *das Drehbuch, der Drehbuchautor, der Kostümdesigner, der*

25) *em Brückenkurs Arbeitsbuch*, s. 27.

Maskenbildner, der Regisseur, der Schauspieler, der Stummfilm, der Zeichentrickfilm, die Probeaufnahme), postaci aktorki Merlene Dietrich czy też jednego z klasycznych filmów kina niemieckiego (*Der blaue Engel*, reż. Joseph von Sternberg, 1930), ale przede wszystkim dzięki licznym i różnorodnym ćwiczeniom, rozwinać strategie pracy z materiałem audiowizualnym, jak np.:

- ▶ zbieranie (np. w formie asocjogramów) słownictwa związanego z tematem filmu,
- ▶ formułowanie przypuszczeń co do treści filmu na podstawie fotosów lub plakatów,
- ▶ praca z leksykonem filmowym, recenzjami filmów, życiorysami aktorów,
- ▶ wyrażanie własnych opinii o obejrzanym filmie (interpretacja, recenzja, dyskusja).



Wnioski

Praca z materiałami audiowizualnymi podczas lekcji – choć niełatwa i czasochłonna – będzie z pewnością ciekawym urozmaicheniem i wartościowym uzupełnieniem każdego kursu językowego. Mimo pewnych trudności związanych z wyborem bądź przygotowaniem, może ona też na dłuższą metę stać się ułatwieniem pracy nauczyciela. Dobrze dobrane i zdyktowane materiały mogą być bowiem używane przez wiele lat. Nawet jeśli nie będą one zawsze używane bezpośrednio na lekcji a tylko

będą wchodzić w skład klasowej biblioteki mediów, będą spełniać i tak ważną funkcję, gdyż będą dawać uczniom możliwość wyboru materiału do samodzielnej pracy. Z pewnością zaś będą się także przyczyniać do wzrostu motywacji uczniów, przyzwyczajonych na co dzień do obcowania z mediami takimi jak telewizja czy film.

Bibliografia:

- Brandi, Marie-Luise (1996), *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen, Fernstudieneinheit 1*, Berlin: Langenscheidt.
- Chudak, Sebastian (2003), „World Wide Web jako źródło interesującego i wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego”, w: *Języki Obce w Szkole*, 3/2003.
- Ciepielewska, Luiza (2000), „Die Bedeutung der Lehrwerk-analyse für den modernen Fremdsprachenunterricht” w: *Glottodidactica XXVIII*, Poznań: AMU Press, s. 65.
- Heyd, Gertraude (1991), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Kaupp, Cristina Moles (2003), *Good Bye, Lenin! Wolfgang Becker, BR Deutschland, Filmheft*; Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Druckverlag Kettler, Bönen.
- Kepper, Jutta (2000), „Lola rennt – Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht” w: *DAAD/Fachverband DaF* (Hg.): *Info DaF*, Nr. 6 /27. Jg. /2000, s. 617-629.
- Komorowska, Hanna (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*, Berlin: Langenscheidt.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans Werner (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin; Erich Schmidt Verlag.

(maj 2004)

Mariola Madzia¹⁾
Rybnik

Projekt na lekcjach języków obcych. Dydaktyczny i wychowawczy aspekt metody

We współczesnym nauczaniu języków obcych szczególnie nacisk jest kładziony na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Nie oznacza to oczywiście, że poprawność językowa jest zaniedbywana, jednakże w dobie zachodzących w świecie zmian, potrzeba porozu-

mienia się w języku obcym oraz znajomość kultury krajów sąsiednich staje się elementem nadrzędnym.

Doskonałym narzędziem metodycznym, pozwalającym na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych jest projekt. Jest to jeden z najlep-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Rybniku.

szych sposobów zapewnienia uczniom praktycznego użycia języka obcego zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Projekty – to, według doświadczonego metodyka J. Harmera – „dłuższe, realizowane przez grupę uczniów prace, wymagające przeprowadzenia badań i sprawozdania”. Produkt końcowy jest tu najważniejszym elementem, to jemu jest podporządkowane świadome użycie języka obcego.

Oczywiście realizacja projektów w krajach, gdzie użycie języka obcego jest naturalne, wynikające z „zanurzenia” w innej rzeczywistości, przynosi najwięcej wymiernych korzyści, jednakże istnieje szeroka gama projektów, które nie wymagają tego typu bezpośredniego kontaktu. Obecnie szeroki dostęp do zagranicznej telewizji, radia, Internetu i publikacji obcojęzycznych sprzyja rozwojowi sprawności językowych, a różnorodność typów projektu pozwala na wybór w danych warunkach najkorzystniejszego i najbardziej efektywnego.

Oprócz wartości merytorycznej i językowej projekt ma również niekwestionowaną wartość społeczną, zakłada bowiem dużą samodzielność realizujących go zespołów. Celem projektu jest rozwijanie umiejętności dobrego działania w zespole, współpracy z innymi, przemyślane go podejścia do realizacji zadań, podejmowania decyzji i odpowiedzialności. Istotny jest więc zarówno efekt projektu, jak i sposób, w jaki jest on realizowany, a w szczególności zaangażowanie poszczególnych członków zespołu w przebieg wspólnego działania.

Przez dobrowolność wyboru zadania i sposobu jego wykonania, projekt zapewnia indywidualny rozwój uczniów, wychodzi naprzeciw ich zainteresowaniom, pozwala ujawnić ich zdolności i umiejętności. Dobrze realizowany projekt daje uczniom możliwość budowania własnej tożsamości, pozwala stworzyć między rówieśnikami relacje oparte na szacunku i akceptacji.

Pracę nad projektem należy dobrze zaplanować, w uzgodniony sposób zrealizować, a następnie podsumować. Do najważniejszych etapów realizacji projektu należy:

- ▶ zainicjowanie projektu, wybór jego tematu,
- ▶ dyskusja i podjęcie decyzji co do istoty projektu, jego założeń i formy,
- ▶ opracowanie planu realizacji projektu, podział obowiązków,

- ▶ wykonanie projektu,
- ▶ podsumowanie – publiczna prezentacja,
- ▶ ocena dokonana przez zespół (podsumowanie realizacji, wywiązania się z poszczególnych zadań, stopień osiągnięcia celu),
- ▶ ocena realizacji projektu przez opiekuna (nauczyciela) i pozostałych uczniów.

Niezmiernie ważny jest moment podsumowania, rzetelnej i rzeczowej oceny. To podsumowanie nadaje sens całej formalnej stronie projektu i czyni go cennym instrumentem wychowawczym.

Ze względu na omówiony szeroko aspekt społeczny pracy nad projektem, rolą nauczyciela nie jest bezpośrednio angażowanie się w jego realizację. Jego funkcja to dyskretne czuwanie nad prawidłowym przebiegiem pracy oraz udzielanie niezbędnych wskazówek, pełnienie roli „źródła informacji”, „rzeczoznawcy”. Innymi słowy, nauczyciel powinien być zawsze gotowy do niesienia pomocy, zarówno w sferze merytorycznej, jak i językowej. Jego zadaniem jest motywowanie uczniów do działania, zachęcanie, wskazywanie ciekawych źródeł informacji i kształtowanie w uczniach poczucia celowości ich pracy.

Jako nauczycielka języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym, od kilku lat z powodzeniem stosuję metodę projektu na swoich zajęciach. Mogę z satysfakcją stwierdzić, że włączenie tego aktywizującego elementu do procesu dydaktycznego w ogromnym stopniu stymuluje rozwój zainteresowań uczniów oraz pogłębia ich kompetencję językową. Po zatwierdzeniu planu projektu (lub sporządzeniu narzędzi badawczych – w przypadku ankiety czy kwestionariusza) uczniowie pod merytoryczną i językową opieką nauczyciela, pracują nad jego wykonaniem.

Projekty realizowane przez moich uczniów są najczęściej pracami monograficznymi z dziedziny kulturoznawstwa krajów anglojęzycznych (*Wielka Brytania, Irlandia, Szkocja, Australia itd.; Historia Wielkiej Brytanii, USA; System polityczny, Monarchia Brytyjska, Historia muzyki, Historia sztuki, Słynni Brytyjczycy i Amerykanie, Tradycje i święta, Edukacja, Sport, Literatura itp.*) lub lingwistyki (*Różnice między brytyjską i amerykańską wersją języka angielskiego, Przysłowia, Idiomy itp.*) Mogą jednak również doty-

czyć innych tematów (*Ekologia, Technologia komputerowa, Zwierzęta, Słynne mosty itp.*). Oczywiście to tylko niektóre z propozycji, lista tematów jest bardzo długa.

Uczniowie wykonują różne rodzaje projektów: krótko- i długoterminowe (od dwóch tygodni do całego roku szkolnego – w przypadku uczniów szczególnie zainteresowanych językiem angielskim, realizujących indywidualny tok nauczania), wykonywane w parach i grupowo, w formie krótkiej (kilkustronicowej) lub obszerniejszej (planszowej, zeszytowej), pisemnej i dźwiękowej, tradycyjnej i multimedialnej. Corocznie każdy uczeń realizuje dwa – trzy projekty, niektóre z nich kończą się prezentacją, a bezwzględnie wszystkie są eksponowane.

Podczas ubiegłorocznego obozu naukowego we Włoszech²⁾ uczniowie realizowali inny rodzaj projektu (*Włoska kultura – tradycje, zwyczaje, kuchnia, taniec, muzyka; Włosi i Polacy – stereotypy, relacje, stosunki kulturowe dawniej i dziś*), którego podstawowym elementem był wywiad. W tym celu uczniowie przed wyjazdem na obóz konstruowali kwestionariusze i przeprowadzali badania pilotażowe. We Włoszech, za pomocą przetestowanych narzędzi uzyskiwali informacje, które następnie poddawali analizie i interpretacji. Efektem pracy były pisemne (planszowe) raporty, zawierające statystyki oraz wykresy opatrzone komentarzem. Ten rodzaj projektu uważam za wyjątkowo cenny, ponieważ wymagał praktycznego użycia języka angielskiego w czasie przeprowadzanych wywiadów.

Projekty mają wartość naukową i estetyczną, wymagają bowiem odpowiedniej oprawy

plastycznej. Są również nieocenionym materiałem dydaktycznym szeroko wykorzystywanym przeze mnie na zajęciach. Obecnie moja pracownia jest wyposażona w wartościowe pomoce naukowe, będące rezultatem pracy uczniów; posiadam około kilkudziesięciu dużych planszowych monografii i kilkaset mniejszych pozycji poglądowych.

Należy zaznaczyć, że projekt jest także źródłem wiedzy o samych twórcach, ich zainteresowaniach, sposobie pracy, umiejętnościach i zdolnościach oraz znakomitą formą pracy z uczniem zdolnym, jako że często dotyczy materiału wykraczającego poza obowiązujący program szkolny. Projekt jest dla mnie nie tylko formą aktywizowania uczniów, ale również doskonałym sposobem realizacji wymagań przewidzianych w podstawie programowej, dotyczących wiedzy o kulturze krajów anglojęzycznych.

Doświadczenie, jakie posiadam w tym zakresie pozwala mi śmiało stwierdzić, że ze względu na niepodważalną wartość oraz bezcenne efekty pracy metodą projektu, zasługuje ona ze wszech miar na upowszechnienie. Gorąco zachęcam do wprowadzenia i szerokiego stosowania projektu na zajęciach, nie tylko językowych.

Bibliografia:

- J. Harmer (1991), *The Practice of English Language Teaching*, London.
D. Fried-Booth (1986), *Project Work*, Oxford: OUP.
(maj 2004)

²⁾ Patrz s. 162 w tym numerze.

Inez Łuczywek¹⁾
Łódź

Czy warto układać własny test?

W tym artykule wskażę niektóre sposoby rozwiązania problemów związanych z testowaniem i układaniem testów. Przedstawię rozumowanie zdecydowanie przemawiające za ich

tworzeniem przez nauczyciela, następnie dla przypomnienia omówię pokrótce charakterystykę testów językowych i ukażę cechy jednego z nich, tj. *testu postępu* (z ang. *progress test*).

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XLIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

Przekazać także informacje dotyczące właściwego przeprowadzenia testu oraz jego analizę wraz z wnioskami końcowymi, jakie nasunęły się po wnikliwej ewaluacji.



Dlaczego testujemy? Czy powinniśmy pisać własne testy? Jakie są cechy dobrego testu?

Istnieje wiele powodów, dla których przeprowadzamy testy, ale każdorazowo powinniśmy postawić sobie pytanie, jaki jest cel testowania danej grupy uczniów w tym a nie w innym momencie. Doświadczenie podpowiada, iż główną przyczyną testowania jest chęć sprawdzenia (lub zgodnie z dzisiejszą metodyką – zmierzenia), w jakim stopniu uczniowie opanowali zakresy językowe i sprawności, którym był poświęcony czas na lekcji. Kolejną to chęć zmobilizowania uczniów do większego wysiłku intelektualnego i w konsekwencji odniesienia przez nich sukcesu. Korzyści płyną również dla samego nauczyciela, który może w ten sposób poznać problemy uczniowskie związane z testowanym zagadnieniem, a następnie opracować odpowiednie lekcje ukierunkowane na zlikwidowanie trudności.

Aby osiągnąć powyższy cel, nauczyciel powinien konstruować własne testy, bowiem te „gotowe” nie zawsze są odpowiednie dla poziomu językowego naszych uczniów czy celu testowania. Czasami układane są tak, aby testować niewielkie, ale ważne (według autora testu) zagadnienia, a tymczasem nauczyciel chce sprawdzić swoich uczniów w szerszym zakresie. Nie ma oczywiście nic złego w korzystaniu z „gotowych” pomocy tego typu, jednak powinny one być wykorzystywane niezwykle ostrożnie. Ma rację J. B. Heaton – angielski autor wielu publikacji z zakresu testowania – który mówi: „Jednak zawsze pamiętaj, że najlepsze testy dla twojej klasy to te, które napiszesz sam”²⁾.

Dobrze jest zdać sobie sprawę z tego, iż

nie istnieje doskonały test. Błąd pomiaru może się zdarzyć w każdym teście, ale należy dążyć do tego, aby był jak najmniejszy, a nasz własny test jak najlepszy. Dlatego też powinien on zawsze odzwierciedlać to, czego uczyliśmy wcześniej i mierzyć to, o co nam chodziło. Dobry test to ten, który sprawia uczniom przyjemność i którego nie odbierają jak stresujący sprawdzian. Większość dobrych testów zawiera obok elementów obiektywnych także subiektywne. Dobry test badający osiągnięcia uczniów będzie sprawdzał poprawność językową oraz umiejętności wykorzystania języka obcego w codziennych sytuacjach³⁾.

Powyższa charakterystyka zawiera jedynie nieliczne cechy, które zaleca się uwzględnić przy tworzeniu własnego testu. Jednakże istnieją bezwzględne kryteria przesądzające o tym, czy test jest dobry czy nie: trafność (*validity*), rzetelność (*reliability*), wykonalność (*practicality*), efektywność (*backwash effect*).

Mówi się, że test jest trafny, gdy zgadza się z celami i treściami nauczania, jeżeli sprawdzi to, co ma sprawdzać. Pojęcie trafności odsłania nam wiele innych aspektów tej kwestii. Jednym z nich jest *trafność treści (content validity)*, tzn. zadania testowe powinny składać się z jednostek reprezentujących sprawności językowe, struktury gramatyczne czy zakresy leksykalne, którym wcześniej były poświęcone zajęcia dydaktyczne. Na przykład test gramatyczny musi być tak skonstruowany, aby obejmował te jednostki, które testują jedynie wiedzę gramatyczną⁴⁾, a nie elementy słownikowe lub komunikację.

Kolejnym aspektem trafności testu jest tzw. *kryterium porównawcze (criterion-related validity)*. Jest to taka cecha testu, która pozwala na porównanie indywidualnych wyników owego pomiaru z innym pomiarem wewnętrznym tego typu lub wyników całej grupy z innym pomiarem zewnętrznym. Tak pomiar zewnętrzny, jak i wewnętrzny muszą być zgodne z treściami nauczania. Dalej należy wspomnieć o *trafności konstrukcyjnej (construct validity)*, zwanej też *trafnością teoretyczną*⁵⁾, która powinna

²⁾ Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. Longman, s. 23.

³⁾ Idem.

⁴⁾ Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge Handbooks for Language Teachers.

⁵⁾ Komorowska, H. (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 24.

być zgodna z metodą nauczania. Test, część testu lub technika testowania potwierdzają w.w. cechę, jeśli dokonują pomiaru umiejętności, którą faktycznie w założeniu miały zmierzyć⁶⁾. W tym celu należy zastosować nie tylko jedno zadanie, najlepiej, gdy są one zbudowane w różny sposób. Mając na uwadze dobry test, nie należy zapominać o tzw. *trafności fasadowej*, *powierzchnowej* lub po prostu *odpowiednim wyglądzie* (*face validity*). „Mówi się, że test ma trafny wygląd, gdy na pierwszy rzut oka przekonuje nas, że zmierzy to, co ma zmierzyć”⁷⁾. Jeżeli na przykład z łatwością spostrzegamy, że test mający na celu sprawdzenie umiejętności rozumienia tekstu pisanego zawiera dużą liczbę słów kolokwialnych, które są obce naszym uczniom, wówczas nie ma on trafnego wyglądu, a więc od razu widzimy, że nie jest dobry i nie wzbudza zaufania uczniów. Trafność testu jest w przeważającej mierze zależna od jego rzetelności.

Układając test powinniśmy więc rozważyć, na ile jest on rzetelny (*reliability*), inaczej mówiąc, czy błąd pomiaru nie jest zbyt duży, przez co mógłby zniekształcić obraz umiejętności ucznia. Źródłem błędów, obok bardzo wielu innych czynników, może być metoda testowa czy cechy osób testowanych⁸⁾. Test jest więc rzetelny wtedy, gdy przeprowadzony przez innych nauczycieli, w innym czasie i z inną grupą uczniów (na tym samym poziomie językowym i realizującą te same treści programowe) da porównywalne wyniki. Rzetelność jest więc tą cechą testu, która pozwala określić, w jakim stopniu możemy na nim polegać. Wiele szczegółów na ten temat zostało omówionych w artykule Zofii Chłopek. Pomimo faktu, iż autorka skupia się na testach sprawności mówienia, warto zwrócić baczną uwagę na pierwszą część pracy, w której uzyskujemy odpowiedź na pytanie „Co to jest rzetelność?”⁹⁾.

Z mojej wieloletniej praktyki szkolnej

i akademickiej, a także pracy doradczej¹⁰⁾ wynika, iż uzyskanie pełnej rzetelności testu nie jest łatwe, nawet dla doświadczonych nauczycieli. W celu ułatwienia innym nauczycielom owego zadania opracowałam wcześniej wspomniany test, który może być pewnym odniesieniem do poszukiwanego, dobrego pomiaru dydaktycznego.

Tworząc test dla własnych potrzeb rozważmy koniecznie jego *wykonalność* (*practicality*). „Test musi być wykonalny: innymi słowy, musi być zdecydowanie łatwy do przeprowadzenia”¹¹⁾. Zatem zanim zaczniesz go układać, zadaj sobie kilka pytań: Czy Twój test będzie praktyczny? Czy wykorzystasz go w pracy z inną grupą uczniów? Czy mogą wykorzystać go inni nauczyciele? Czy łatwo jest go przeprowadzić w twoich warunkach klasowych? Czy jest tani? Czy jest przeznaczony na 45 minut (w praktyce 40 lub 30 min), czy może na cały blok lekcyjny (2 x 45 min)? Powinno się też wziąć pod uwagę arkusze odpowiedzi. Czy uczniowie będą potrzebowali dodatkowych kartek, czy może wystarczą te z zadaniami, a więc sprawdzanie będzie łatwiejsze?

Jedną z istotnych cech dobrego testu jest jego *efektywność*, tzw. *backwash effect*¹²⁾, a zatem jego wartość dydaktyczna, czyli jaki skutek wywrze na uczniach i nauczyciela. Efekt ten może być korzystny lub szkodliwy. „Jeśli zawartość testu i techniki testowania są w niezgodzie z celami kursu, wówczas test pozostawi po sobie skutek szkodliwy”¹³⁾. Jak zatem uzyskać korzystny skutek testu? Oto kilka dobrych rad: testuj tylko te umiejętności, które mają być udoskonalone przez twoich uczniów; testuj w szerszym zakresie i w sposób nieprzewidziany; wykorzystuj testowanie bezpośrednio; spraw, aby test miał odniesienie w kryteriach oceniania; respektuj cele kursu w teście osiągnięć; upewnij się, że test jest zrozumiały dla uczniów i innego nauczyciela.

⁶⁾ Hughes, A., op. cit.

⁷⁾ Ibid., s. 27

⁸⁾ Chłopek Z. (2002), *Czy testy sprawności mówienia mogą być rzetelne?*, w: „ Języki Obce w Szkole” 4/2002, s. 11.

⁹⁾ Op. cit.

¹⁰⁾ Autorka pracowała jako lektor języka angielskiego w Wyższej Szkole Morskiej w Gdyni, w Uniwersytecie Łódzkim i jako wykładowca w Politechnice Łódzkiej oraz jako doradca metodyczny w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

¹¹⁾ Heaton, J. B. (1998), *Writing English Language Tests. New Edition*. Longman, s.167.

¹²⁾ Op. cit.

¹³⁾ Hughes, op. cit., s. 1.



Test postępu

Zanim zajmę się testem postępu (*progress test*), przypomnę podstawową klasyfikację testów. Testy dzielimy ze względu na:

1. *Konstrukcję*, tj. bezpośrednie i pośrednie.
2. *Cel*, tj. test biegłości, osiągnięć, kwalifikacyjny i diagnostyczny.
3. *Sposób oceniania*, tj. subiektywny i obiektywny.
4. *Schematy interpretacyjne wyników testu*, tj. odniesione do norm oceniania i kryteriów oceniania.

Wskazany wyżej punkt drugi był kiedyś dla mnie najważniejszy w mojej praktyce szkolnej. Aby móc przeprowadzić *test osiągnięć* (*achievement test*), stosowałam najpierw *test postępu* (*progress test*), który można potraktować jako pierwszy etap, a jego ogólnym założeniem jest właśnie zmierzenie postępu, jakiego dokonali uczniowie w kierunku osiągnięcia końcowego celu kursu. Wszystkie założenia tegoż będą oparte na wytyczonych wcześniej celach poprzedniego testu. Powinien być przeprowadzany co trzy lub cztery tygodnie lub po czterech czy pięciu działach w podręczniku. Wskazują one, w jakim stopniu w stosunku do założeń kursu odnieśliśmy sukces, my jako indywidualni słuchacze kursu, my jako grupa, czy nawet cały kurs. Wspomniany wcześniej pomiar dydaktyczny bywa nazywany w języku angielskim *progress achievement test*, jest on łatwo porównywalny z testem osiągnięć przeprowadzanym zawsze pod koniec kursu – *final achievement test*. Jednym ze sposobów pomiaru postępu jest określenie celów krótkoterminowych, które ja wytyczałam co pięć rozdziałów podręcznika *Blueprint ONE*¹⁴⁾.

Informacje o teście i o testowanych

Przedstawiam omówienie budowy testu, skonstruowanego przeze mnie do powyższego podręcznika.

Cele testu: Napisałam mój test, aby zmierzyć postęp uczniów po kolejnych pięciu częściach (*Units 31–35*) podręcznika *Blueprint ONE*. Przygotowując test dla mojej grupy, chcia-

łam dowiedzieć się, co każdy uczeń już potrafi w języku obcym. Test miał być zatem zgodny z kryteriami oceniania (*criterion-referenced*). Pragnęłam sprawdzić, czy uczniowie potrafią wykonać w sposób zadowalający określone zadanie bądź zestaw zadań, czy osiągnęli określone standardy wymagań. Ponieważ moi uczniowie mieli jak zwykle bardzo dużo ocen w dzienniku, postanowiłam tym razem nie dawać im kolejnej, lecz przedstawić wyniki w punktach i w procentach. Poinformowałam ich o tym na wstępie. W ten sposób miałam ich zachęcić do większego wysiłku, a tych, którzy otrzymaliby słabe wyniki, nie pogrążyć niepowodzeniem. Miałam nadzieję, że rozwiązywanie testu sprawi im przyjemność i odbiorą ten czas jako czas nauki a nie kontroli ich poziomu wiedzy.

Kolejnym moim celem było uświadomienie uczniom ich mocnych i słabych stron, co jest szczególnie ważne przed końcowym testem osiągnięć, który miał być przeprowadzony po kolejnych pięciu, i jednocześnie ostatnich, częściach podręcznika.

Charakterystyka grupy: Testową grupą byli moi siedemnastoletni uczniowie klasy drugiej (dziś absolwenci) Liceum Ogólnokształcącego nr XLIII w Łodzi. Do czasu przeprowadzenia testu uczyłam ich od podstaw przez niecałe dwa lata. Grupa liczyła 13 osób i wszystkie były na poziomie podstawowym, kilka blisko poziomu niższego średnio zaawansowanego. Uczniowie byli niezwykle pozytywnie motywowani do nauki języka angielskiego i pracowało się z nimi bardzo dobrze, choć ich oceny nie były wysokie.

Zawartość testu: Celem tego testu było także zdiagnozowanie problemów oraz zaplanowanie cyklu lekcji, poświęconych zlikwidowaniu trudności. Test zawierał zatem również elementy diagnostyczne i obejmował cztery części:

- ▶ *Gramatykę* (5 zadań – 43 elementy),
- ▶ *Słownictwo* (3 zadania – 25 elementów),
- ▶ *Czytanie* (2 zadania – 20 elementów),
- ▶ *Pisanie* (1 zadanie).

Czas przeznaczony na wykonanie wynosił 90 minut, co stanowiło dwie lekcje 45-minutowe, rozdzielone przerwą.

¹⁴⁾ Brian Abbs, Ingrid Freebairn (1998), *Blueprint ONE*, Longman.

Typy zadań.

I. Gramatyka

Testowane są następujące elementy gramatyczne: czas teraźniejszo-przeszły, czas przeszły, wyrażenie *have got to* oraz bezokolicznik wyrażający cel. Uwzględniłam tu pięć zadań. Pierwsze składa się z piętnastu elementów, które sprawdzają techniką wielokrotnego wyboru, czy uczniowie prawidłowo rozpoznają formy gramatyczne. Jest to tzw. test z elementem odosobnionym (*discrete point test*). Zadania drugie i czwarte są zadaniami z kręgu nadawań (*production tasks*) i sprawdzają, czy uczniowie potrafią tworzyć formy gramatyczne przez uzupełnianie (zadanie drugie) i przekształcanie (zadanie czwarte). Zadanie trzecie – rozpoznanie (*recognition*) należy do kręgu odbioru, a piąte jest zadaniem integracyjnym (*integrative*), które jednocześnie sprawdza umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Ten zestaw gramatyczny wraz z ćwiczeniem dotyczącym funkcji językowych stanowi najobszerniejszą część testu, gdyż wymienione w nim elementy są najsystematyczniej wprowadzanymi w czasie lekcji.

II. Słownictwo

Ta część obejmuje słownictwo z zakresu: spożywanie posiłków poza domem, niedawne wydarzenia, doświadczenia, choroby i dolegliwości oraz to, co mamy do zrobienia. Są tu zawarte trzy zadania, a słownictwo jest testowane przez zestawy powiązanych ze sobą słów (zadanie pierwsze), test wyboru (zadanie drugie) i dopasowywanie (zadanie trzecie). Zadanie pierwsze i drugie należą do typu ćwiczeń z tzw. elementem odosobnionym, natomiast trzecie – integracyjne (oparte na tekście). Występują tu również ćwiczenia typu rozpoznawanie elementów, a to w celu uniknięcia błędów ortograficznych, które są przecież częste wśród uczniów rozpoczynających naukę języka i mogłyby powodować trudności w punktacji.

III. Czytanie

Zamieszczone są dwa zmodyfikowane teksty, które przypominają te w podręczniku ucznia. Testowanie rozumienia tekstu pisanego odbywa się przez uzupełnianie i przenoszenie informacji, tj. oczekuje się od uczniów, aby uzupełnili tabelkę na podstawie pierwszego tek-

stu oraz zaznaczyli „prawda” lub „fałsz” (z ang. T, F) na podstawie drugiego tekstu.

IV. Pisanie

Uczniowie mają napisać miły list do dobrego kolegi – mają podzielić się swoimi doświadczeniami. Podany jest początek i koniec listu, a uczniowie powinni napisać jego rozwinięcie, stosując głównie czas teraźniejszo-przeszły (*present perfect*) lub inne struktury zgodne z tematem.

Instrukcje: Wszystkie instrukcje w teście są jasne, napisane krótkimi zdaniami po polsku. Uważam, iż na etapie początkującym (*elementary-pre-intermediate*) i wczesnym średnio zaawansowanym powinny być one pisane w języku ojczystym. W moim teście pominęłam nazwy gramatyczne, z wyjątkiem zadania czwartego w części gramatycznej, gdzie podany jest czas *present perfect*, ale, jak i w innych zadaniach, jest zamieszczony przykład. Zależało mi na tym, aby nie było dwuznaczności lub niezrozumienia poleceń. Chciałam także w ten sposób pomóc tym uczniom, którzy nie odznaczają się biegłą znajomością języka angielskiego, szczególnie jeśli chodzi o rozumienie instrukcji w języku obcym.

Kryteria oceniania: Test został napisany w taki sposób, aby łatwiej go było ocenić w sposób obiektywny, a więc punktowy, co znacznie podnosi jego rzetelność. Jednak w ćwiczeniu sprawdzającym umiejętność pisania, trudno przy punktacji uniknąć pewnej dozy subiektywizmu.

Szczegółowy wykaz punktacji:

GRAMATYKA – łącznie: 50 punktów

- ▶ Zadanie 1. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (15 punktów)
- ▶ Zadanie 2. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (5 punktów)
Możliwe są połówki punktów, gdyż nie zakłócają komunikacji językowej, jednak obniżają punktację.
- ▶ Zadanie 3. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź (8 punktów)
- ▶ Zadanie 4. 2 punkty za każdą prawidłową odpowiedź. (14 punktów)
Uczeń dostaje tu po dwa punkty, gdyż wymagana jest większa kreatywność niż w innych zadaniach.
- ▶ Zadanie 5. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (8 punktów)

SŁOWNICTWO – łącznie: 25 punktów

- ▶ Zadanie 1. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (10 punktów)
- ▶ Zadanie 2. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (7 punktów)
- ▶ Zadanie 3. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (8 punktów)

CZYTANIE – łącznie: 20 punktów

- ▶ Zadanie 1. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (9 punktów)
- ▶ Zadanie 2. 1 punkt za każdą prawidłową odpowiedź. (11 punktów)

PISANIE – łącznie: 15 punktów

- ▶ Jedno zadanie: list prywatny;
W kryteriach oceniania brane są pod uwagę następujące elementy:
 - a) Trafność ujęcia tematu – stwierdzenie czy treść listu pokrywa temat wprowadzony przez ucznia. (3 punkty)
 - b) Zakres użytych struktur i prawidłowe ich stosowanie (3 punkty)
 - c) Zakres słownictwa (3 punkty)
 - d) Spójność myśli i łączniki zdaniowe (3 punkty)
 - e) Rejestr wypowiedzi: właściwy dobór stylu (3 punkty)

Suma punktów za cały test: 110



TEST – POZIOM POCZĄTKUJĄCY¹⁵⁾

GRAMATYKA

Zadanie 1.

Zaznacz kółkiem poprawną formę a, b lub c. W każdym zadaniu tylko jedna forma jest poprawna.

Przykład:

She's your friend.her?

a) *Why you like* (b) *Why do you like* c) *Why you liked*

1. I my work. I can go out now.

a) just finish b) will have finish

c) have just finished

2. Tom's sister change money.

a) have got to b) have got c) has got to

3. They came back home at 5 p.m. dinner.

a) to have b) have c) had (...)

Zadanie 2.

Uzupełnij podane wypowiedzi. Skorzystaj z wypowiedzi w języku polskim.

Przykład:

Could I have

*Czy mógłbym
prosić o ...*

..... some tissues, please?

1. Do you want? ... coś jeszcze

2. .. some mushrooms, please. Chciałbym ...

3. the fish, please. Sądzę, że wezmę

4. Thank you. And ... the bill too, please.

Czy możemy prosić ...

5. No, thank you. coffee.

Bez deseru. Jedynie ...

Zadanie 3.

Połącz kreskami pytania i odpowiedzi.

Przykład:

Would you like a glass of water?

No, I don't.

Yes, please.

1. What was the matter? Yes, I did.

2. Are you all right? I felt sick.

3. Do you feel dizzy? Oh no, I am not.

4. Did you have a headache? Yes, I do. (...)

Zadanie 4.

Podane zdania zamień na czas *present perfect*. Wykorzystaj określenia podane w ramce zamiast określić w czasie przeszłym. Każdy wyraz z ramki może być użyty dowolną ilość razy.

Przykład:

On Monday I found £5. [never] I have never found £5.

lately ever just recently

1. The Browns' neighbours went to Rio last Sunday.

2. Peter was at home at 5 p.m.

3. Did he have a new car in 1999? (...)

Zadanie 5.

Uzupełnij tekst wyrazami z ramki. Każdy wyraz może być użyty tylko raz.

Przykład:

[speaks, telephones] Tom wants to visit Mary.

telephones
He her.

has got to check in, to complete, to ask, has got to wait, has got to be, to book, to arrange, to know

Mr Brown wants to fly to Madrid. He goes into a travel agent's 1) a flight to Madrid for next Friday. He 2) in Madrid at one o'clock in the afternoon and back in London at half past ten in the evening. He would also like 3) what time he

¹⁵⁾ Dla potrzeb tego artykułu niektóre zadania zostały skrócone.

4) at the airport in London. Mr Brown takes a pen 5) the form about his flight. The travel agent telephones the airport 6) the time of Mr Brown's flight and 7) about the tickets. Mr Brown 8) for the information.

SŁOWNICTWO

Zadanie 1.

Zakreśl słowo, które nie pasuje do pozostałych.

Przykład: table, chair, (egg), sofa, bed.

- lager, ice-cream, wine, beer, mineral water,
- take away, fillet steak, prawn cocktail, fruit salad, lamb kebab,
- receive, coin, break, draw, lose, (...)

Zadanie 2.

Zakreśl kółkiem literę: a, b lub c dla słowa, które pasuje do zdania.

Przykład:

I shook his when we said goodbye.

a) alcohol, b) (hand), c) cap,

- ".....?" the doctor asked me when I told him I was feeling ill.
 - What's the time?
 - What's wrong?
 - What's it like?
- You might after eating five bars of chocolate.
 - feel sick
 - sing songs
 - lie down
- When I had athe doctor told me not to speak for two days.
 - paracetamol
 - sore throat
 - stomach-ache
- I some help. I can't do this on my own.
 - replace
 - require
 - remedy
 (...)

Zadanie 3.

Uzupełnij tekst 8 wyrazami, których pierwszą literę już podano. Liczba kresek równa się liczbie liter.

Przykład:

"Have you finished your h o m e w o r k , Tom?"

A Sad Story of a Sad Man.

One Sunday evening two men met in a London pub. One of them was very unhappy.

A: "Life is terrible. The world is really Bering," he said.
B: "Don't say that. Life is marvellous! The world is so exciting! Think about Italy. It's a wonderful country. I was there five years ago. It was a fantastic e _____ . I saw Colosseum, one of the w _____ of the world. Have you ever been there?"

A: "Oh yes. I went there last year and I didn't like it." (...)

CZYTANIE

Zadanie 1.

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie uzupełnij tabelkę.
 Hong Kong

If you go to Hong Kong by air, you will arrive at Kai Tak Airport. It is in the part of Hong Kong called Kowloon. Kowloon is one of the two big cities in Hong Kong; it is on the mainland only a few miles from the People's Republic of China. The other city is Hong Kong itself or "Hong Kong side"; this is on an island and, to get there from the mainland, you have to go on a ferry or through a tunnel under the sea.

The population of Hong Kong is over six million. 98% of these are Chinese. Its official languages are Chinese and English as it has been an English Colony since 1841.

The currency is the Hong Kong dollar and the chief industries are toys, electronics and clothes. It is also a very popular tourist place and is famous for its shopping; you can buy all sorts of things such as cameras and furniture very cheap.

Because most of the people are Chinese, Hong Kong is also a good place for Chinese cooking. There are many different kinds of Chinese cooking; Cantonese cooking, the one which you often find outside the Far East, uses rice with fresh fish, meat and vegetables.

The average temperature in Hong Kong varies from about 15 degrees Celsius in February to 28 degrees in July. The rainy season is between June and August and from July to September there are sometimes very strong winds.

Population of Hong Kong:	Cooking:
Ethnic groups (people originally from other parts of the world):	Shopping:
Airport:	Language:
Currency:	Industries:
Climate:	

Zadanie 2.

Przeczytaj uważnie informacje z ulotki turystycznej i określ zdania pod tekstem czy są prawdziwe T (True), czy fałszywe F (False), czy nie wiadomo DK (Don't know), bo takiej informacji nie było w tekście. Odpowiedzi zaznacz literami obok zdań.

Przykład: Malta is fantastic. (T)

Fantastic Malta! If you have never been there, you won't believe the peace and quiet, how beautiful Malta is, how good the weather is and how friendly the local people are. Many of them even speak En-

glish! Fly direct from Heathrow Airport to Luqa. Then luxury accommodation in a hotel or rented house. Hotel from £ 175 per week, house from £ 140.

1. Malta is noisy and crowded.
2. The weather is O.K.
3. The local people are unfriendly. (...)

PISANIE

Napisz list do kolegi, w którym przedstawisz swoje niedawne zdarzenia. Początek i koniec listu masz już napisany. Jeśli chcesz możesz zacząć od początku inaczej i napisać więcej.

23 Miodowa Street

.....

..... March

Dear Mike,

Thanks very much for your letter. It was lovely to hear from you. I'm glad you're O.K. Now I want to tell you about.....

Well, no more news for the moment, but I'll

Love

Ann

KLUCZ

GRAMATYKA

- ▶ Zadanie 1. 1c, 2a, 3a, (...)
- ▶ Zadanie 2. 1. anything else, 2. I'd like, 3. I think I'll have 4. Could/Can we have 5. No dessert. Just
- ▶ Zadanie 3.
 1. What was the matter? I felt sick.
 2. Are you all right? Oh, no. I'm not.
 3. Do you feel dizzy? Yes, I do.
 4. Did you have a headache last night? Yes, I did. (...)
- ▶ Zadanie 4. (ewentualne odpowiedzi).
 1. The Browns' neighbours have gone to Rio lately.
 2. Peter has been at home recently.
 3. Has he ever had a new car? (...)
- ▶ Zadanie 5.
 1. to book, 2. has got to be, 3. to know,
 4. has got to check in, 5. to complete, 6. to arrange,
 7. to ask, 8. has got to wait.

SŁOWNICTWO

- ▶ Zadanie 1. 1. ice-cream, 2. take away, 3. coin, (...)
- ▶ Zadanie 2. 1b, 2a, 3b, 4b, (...)
- ▶ Zadanie 3. experience, wonders, (...)

CZYTANIE

over six million;

different kinds of
 cooking, rice with

Chinese, British;

Kai Tak Airport;

Hong Kong dollar;

Temperature from 15 C in February to 28 C in July, rainy seasons from June and August, strong winds from July to September;

- ▶ Zadanie 2. 1F, 2T, 3F, (...)

fresh fish, meat, vegetables; all sorts of things; cameras, furniture; Chinese, English; toys, electronics, clothes.

PISANIE

Zadanie otwarte (patrz kryteria oceniania, s. 56).

Źródła: *Liza and John Soars (1999), Headway Elementary, Student's Book, OUP;* V. J. Cook (1988), *English for Life. Meeting People, Student's Book.. PWN;* Katalog szkoły językowej EF *Podróże Językowe, 2000.*



Sposób przeprowadzenia testu

Test pisało 12 uczniów. Zostali oni poinformowani o tym, że tylko ci, którzy chcą, otrzymają tradycyjne oceny do dziennika (tj. takie, które są zgodne z przedmiotowym systemem oceniania). Muszę przyznać, iż decyzja ta wzbudziła zadowolenie wśród uczniów i tym chętniej przystąpili do rozwiązywania zadań. Po sprawdzeniu testu wszyscy uczniowie otrzymali wyniki punktowe i szczegółowe informacje o swoich trudnościach. Wyniki w formie tabeli i grafów były (za zgodą uczniów) umieszczone na klasowej tablicy informacyjnej. Uczniowie z uznaniem wyrażali się o zastosowanym systemie punktacji i analizie wyników. Forma testu, jak i sposób jego przeprowadzenia były nowe dla moich uczniów, którzy łatwo zauważyli podobieństwo do pisemnego egzaminu maturalnego, co także chciałam osiągnąć.

Po pierwszej części – gramatyce – zostały zebrane arkusze. Między innymi dlatego, aby uniknąć ewentualnych wskazówek do kolejnej części, jaką było słownictwo. Układając test starałam się, aby takich wskazówek uniknąć. Arkusze zostały również zebrane po drugiej części i uczniowie wyszli na 10 minut przerwy. Po przerwie mieli jeszcze napisać dwie części tj. rozumienie tekstu pisanego i pisanie. Wiedzieli, że

będą kontynuować test, ale nie wiedzieli dokładnie co. Myślę, że teraz powiedziałabym im, jakie kolejne sprawności będą testowane, gdyż zbyt często trzymamy naszych uczniów w niepewności i zwiększamy ich stres. Na początku każdej sekcji uczniowie byli informowani, ile mają czasu na jej napisanie. Ważne jest, aby na ścianie w sali wisiał zegar i uczniowie mogli sami kontrolować czas. Unikniemy w ten sposób dodatkowych pytań i wprowadzania elementu niepokoju. Ostatnią częścią testu było pisanie. Zastosowałam tutaj pisanie kierowane¹⁶⁾.

Wszyscy uczniowie zmieścili się w czasie, test był naprawdę przeprowadzony płynnie i bez zakłóceń, a co najważniejsze, była to rzetelna, samodzielna praca młodzi. W celu zaoszczędzenia czasu rozkładałam arkusze dla uczniów na ich stołach, zanim weszli do klasy.

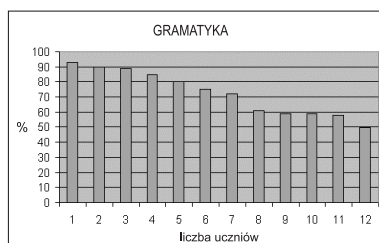
Pragnę na koniec wspomnieć o mojej ulubionej technice wprowadzanej w czasie cichej pracy, a mianowicie o nastawianiu spokojnej muzyki, np. klasycznej w tle. Tak też było i na tym teście. Należy jednak dużo wcześniej oswajać uczniów z takim elementem pracy, gdyż

początkowo będą się buntować, jednak z czasem sami zauważą, jak znacznie pomagają w koncentracji i umiła atmosferę w czasie rozwiązywania testu.

Podsumowanie wyników testu: Moi licealiści wyrażali się o teście bardzo pozytywnie i życzyli sobie, aby takich sprawdzianów było więcej. Ich postawa może świadczyć o dużej odpowiedzialności i dojrzałości. Stwierdzili, iż tego typu testy postępu dają szansę dobrego przygotowania do egzaminu końcowego – matury. Średnia ocena dla całej grupy była „dobra”, tj. bliska 80%. To, co martwiło mnie najbardziej po przeprowadzeniu testu, to fakt, iż dwóch uczniów nie wykonało zadania czwartego w części gramatycznej, a jedna uczennica otrzymała zero punktów. Dla nich ćwiczenie to było bardzo trudne, dotyczyło czasu teraźniejszo-przeszłego, który przecież nie występuje w gramatyce polskiej. Cała grupa uzyskała jedynie 53%. Na kolejnych lekcjach więcej uwagi poświęcałam temu właśnie problemowi.

ANALIZA WYNIKÓW TESTU

	Numer zadania	1	2	3	4	5	łącznie	% poprawności
	Liczba punktów za każde zadanie	15	5	8	14	8	50,0	100
	łącznie dla wszystkich uczniów	180	60	96	168	96	600,0	% uzyskanych punktów
Lp.		Uzyskane punkty						
1.	Dominika ¹⁷⁾	12	4,5	8	14,0	8	46,5	93
2.	Monika	14	4,5	8	12,0	6	45,0	90
3.	Bogdan	13	4,0	8	14,0	6	44,5	89
4.	Ilona	11	4,5	7	14,0	6	42,5	85
5.	Kamila	13	3,5	8	9,5	6	40,0	80
6.	Mirek	12	2,5	8	9,0	6	37,5	75
7.	Ala	14	4,0	5	7,0	6	36,0	72
8.	Kamil	10	2,5	8	7,0	3	30,5	61
9.	Marcin	9	4,5	8	2,0	6	29,5	59
10.	Mela	12	3,5	8	0,0	6	29,5	59
11.	Patryk	13	3,0	8	0,0	5	29,0	58
12.	Przemek	10	3,0	8	0,0	4	25,0	50
łącna suma punktów		143	44	92	89,0	68	436,0	Wynik grupy: dostateczny
% uzyskanych punktów		79	73	95	53,0	72	73,0	



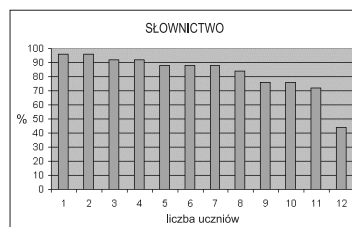
¹⁶⁾ *Języki Obce w Szkole*, op. cit., s. 22

¹⁷⁾ Dla potrzeb artykułu imiona uczniów zostały zmienione.

SŁOWNICTWO

ROZKŁAD WYNIKÓW TESTU

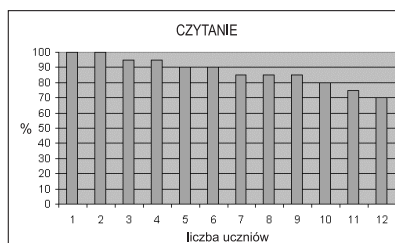
	Numer zadania	1	2,0	3	łącznie	% poprawności
	Liczba punktów za każde zadanie	10	7,0	8	25	100
	łącznie dla wszystkich uczniów	120	84,0	96	300	% uzyskanych punktów
Lp.	Uzyskane punkty					
1.	Dominika	9	4,5	8	24	96
2.	Marcin	9	4,5	8	24	96
3.	Ala	8	4,0	8	23	92
4.	Patryk	9	4,5	7	23	92
5.	Monika	9	3,5	8	22	88
6.	Bogdan	9	2,5	8	22	88
7.	Ilona	8	4,0	5	22	88
8.	Kamila	8	2,5	8	21	84
9.	Mela	9	4,5	8	19	76
10.	Przemek	9	3,5	8	19	76
11.	Kamil	6	3,0	8	18	72
12.	Mirek	7	3,0	8	11	44
Łączna suma punktów		100	70,0	78	248	Wynik grupy: dobry
% uzyskanych punktów		83	83,0	81	83	



CZYTANIE (ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO)

ROZKŁAD WYNIKÓW TESTU

	Numer zadania	1	2	łącznie	% poprawności
	Liczba punktów za każde zadanie	9	11	20	100
	łącznie dla wszystkich uczniów	108	132	240	% uzyskanych punktów
L.p.	Uzyskane punkty				
1.	Dominika	9	11	20	100
2.	Marcin	9	11	20	100
3.	Ala	8	11	19	95
4.	Patryk	8	11	19	95
5.	Monika	8	11	18	90
6.	Bogdan	8	10	18	90
7.	Ilona	8	10	17	85
8.	Kamila	8	9	17	85
9.	Mela	8	9	17	85
10.	Przemek	8	9	16	80
11.	Kamil	8	8	15	75
12.	Mirek	6	7	14	70
Łączna suma punktów		96	107	210	Wynik grupy: dobry
% uzyskanych punktów		89	81	88	

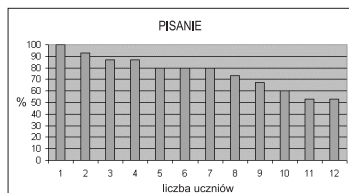


PISANIE

ROZKŁAD WYNIKÓW TESTU

	5 kryteriów	a)	b)	c)	d)	e)	łącznie	% poprawności
	Liczba punktów za każde zadanie	3	3	3	3	3	15	100
	łącznie dla wszystkich uczniów	36	36	36	36	36	180	% uzyskanych punktów
Lp.	Uzyskane punkty							
1.	Marcin	3	3	3	3	3	15	100
2.	Dominika	3	2	3	3	3	14	93
3.	Monika	3	1	3	3	3	13	87
4.	Ilona	3	2	3	2	3	13	87

5.	Kamila	3	2	2	2	3	12	80
6.	Ala	3	2	1	3	3	12	80
7.	Patryk	3	1	3	2	3	12	80
8.	Mela	3	1	2	2	3	11	73
9.	Mirek	3	1	2	2	2	10	67
10.	Bogdan	1	2	2	1	3	9	60
11.	Kamil	1	1	2	1	3	8	53
12.	Przemek	2	1	1	1	3	8	53
Łączna suma punktów		31	19	27	25	35	136	Wynik grupy: dostateczny
% uzyskanych punktów		86	53	75	69	97	76	

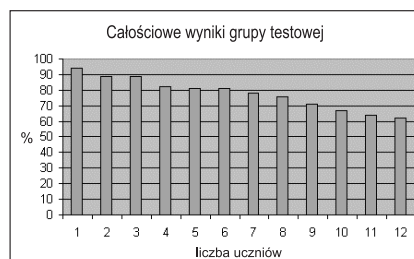
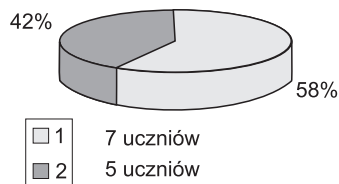


Kryteria oceniania wypowiedzi pisemnej:

- zgodność z tematem
- bogactwo struktur gramatycznych i umiejętność ich stosowania
- bogactwo leksykalne
- spójność myśli i zakres łączników zdaniowych
- rejestr językowy

WYNIKI CAŁOŚCIOWE

		łącznie	% poprawności
Liczba punktów za wszystkie zadania		110,0	100,0
Łączna liczba punktów dla wszystkich uczniów		1320,0	% uzyskanych punktów
Lp.			
1.	Dominika	103,5	94,0
2.	Monika	98,0	89,0
3.	Ilona	97,5	88,6
4.	Bogdan	90,5	82,0
5.	Kamila	90,0	81,0
6.	Ala	89,5	80,9
7.	Marcin	85,5	78,0
8.	Patryk	84,0	76,0
9.	Mela	78,5	71,0
10.	Mirek	74,5	67,0
11.	Kamil	70,5	64,0
12.	Przemek	69,0	62,0



Łączna suma punktów	1034,0	Wynik grupy: dobry
% uzyskanych punktów	78,0	

Liczba uczniów grupy testowej: 12
 Liczba uczniów, którzy uzyskali 78 % i więcej: 7
 Liczba uczniów, którzy uzyskali wynik niższy: 5

GRAMATYKA ROZKŁAD WYNIKÓW TESTU

Wnioski:

Wyniki testu nie odbiegły od innych wyników testów przeprowadzanych wcześniej. Jak widać z diagramów, najniższe osiągnięcia mieli uczniowie w tych zadaniach, w których wymagane były umiejętności analityczne i twórcze, np. zadanie czwarte w części gramatycznej, a w pisaniu kryterium b), tj. zakres i prawidłowe sto-

sowanie struktur. Te dwa typy ćwiczeń są ze sobą ściśle powiązane, a jednakowo niskie wyniki wskazywały na konieczność zajęcia się owymi trudnościami na kolejnych lekcjach. Oceniając wypowiedzi pisemne, muszę przyznać, że niektóre listy były naprawdę dobre. Przedstawione uczniom szczegółowe kryteria oceniania wypowiedzi pisemnych były im zupełnie niezbrane, ale, jak sami stwierdzili, potrzebowali ich, aby jeszcze bardziej udoskonalić technikę pisania.

Wyniki testu były szczegółowo omówione z moimi licealistami, którzy w grupach przy-

gotowali zakresy problemów, nad którymi mieli pracować pod moim okiem i samodzielnie w domu. Ponieważ od pewnego czasu respektuję autonomię ucznia, dlatego też zasugerowałam im, aby przygotowali i przeprowadzili lekcję dla swoich rówieśników na jeden z tych tematów, który w czasie testu przysporzył im najwięcej kłopotów. Lekcja przeprowadzona była metodą TBL¹⁸⁾ i dała niezwykle dobre rezultaty, co zaprocentowało znacznie mniejszą liczbą błędów w końcowym teście osiągnięć (*final achievement test*), przeprowadzonym w końcu roku szkolnego.

Uwagi końcowe

- ▶ Powyższe działania związane z przeprowadzeniem testu postępu wskazują, że faktycznie mierzy on postęp, jakiego dokonali uczniowie opanowując takie a nie inne treści programowe.
- ▶ Wyniki testu szczegółowo wskazały nauczycielowi trudności poszczególnych uczniów i określily, jakiego postępu dokonała cała grupa.
- ▶ Wyniki testu są wysokie: 73%, 83%, 88%, 76%. Wynik końcowy 78%. Zawierają się w górnych granicach skali, co świadczy o pozytywnym skutku testu postępu.
- ▶ Cel testu został osiągnięty, tzn. uczniowie zostali pobudzeni do większego wysiłku intelektualnego, a treści nauczania wprowadzone wcześniej znacznie wzmocnione.
- ▶ Test spełnił funkcję diagnozującą. Zostały określone zakresy trudności i podjęte odpowiednie kroki w celu ich wyeliminowania.

Wracając do cech dobrego testu, uważam, iż w znacznej mierze udało mi się osiągnąć:

- ▶ *Trafność* – przez wprowadzenie tych elementów, które testowały lub kontrolowały wiedzę gramatyczną; wyniki testu znajdują swoje odzwierciedlenie w kryteriach oceniania, a zadania testowe w treściach programowych odpowiednich dla tego poziomu językowego i są zgodne z zawartością podręcznika *Blueprint ONE*.
- ▶ *Rzetelność* – przez napisanie zrozumiałych i zwięzłych instrukcji; podanie tylko jednej prawidłowej odpowiedzi; rozwiązywane za-

gadnienia łatwe w ocenie i o jednakowym stopniu trudności. W moim przypadku nie możliwe było osiągnięcie pełnej rzetelności pomiaru dydaktycznego, gdyż drugi nauczyciel w mojej szkole nie wyraził chęci wnikliwego przeanalizowania testu, a uczniowie pod koniec roku szkolnego byli zbyt przepracowani, aby napisać go po raz drugi. Zaleca się napisanie testu drugi raz, przez tę samą grupę uczniów, w krótkim odstępie czasu, w którym nie miałyby miejsca proces kształcenia językowego i przed omówieniem wyników. Efekt końcowy pomiaru powinien być taki sam. Przeprowadziłam więc test ponownie, jednak w innej grupie, będącej na tym samym poziomie językowym i uzyskałam bardzo zbliżone wyniki.

- ▶ *Wykonalność* – przez staranne przygotowanie warunków do przeprowadzenia testu, z uwzględnieniem warunków szkolnych oraz celów przyświecających nauczycielowi.
- ▶ *Widoczny pozytywny skutek* – przez zachęcenie uczniów do większego wysiłku w celu wyeliminowania trudności przed końcowym testem rocznym.

Podsumowując, muszę stwierdzić, że pomysł systematycznego wprowadzania testów postępu po kilku lekcjach i wykorzystywania ich dla celów diagnostycznych wart jest promowania. Uważam też, iż można czasami pozwolić sobie na rezygnację z wystawienia tradycyjnej oceny na korzyść szczegółowej analizy testu i wnikliwej samooceny uczniowskiej z uwypukleniem ich mocnych stron i wskazaniem na słabości. Takie podejście do testowania z pewnością zyska uznanie uczniów, a nam, nauczycielom da wiele satysfakcji.

Bibliografia:

- Alderson, J. C. Clapham, C. Wall, D. (1995), *Language Tests Construction and Evaluation*, Cambridge University Press.
- Heaton, J. B. (1975), *Writing English Language Tests*. Longman Handbooks for Language Teachers.
- Komorowska, H. (1974), *Testy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Kozłowska, A. Kozuch, B. (2001), *Nauczyciel w labiryncie testów*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Szmerdt, D. (2000), *Wykłady w Studium Podyplomowym*, Uniwersytet Łódzki.

(marzec 2004)

¹⁸⁾ Patrz: Inez Łuczyniec (2002), *Dwie metody – PPPiPBL*, w: "Języki Obce w Szkole" 4/2002, s. 21. .

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Anna Janik¹⁾
Zabrze

Boże Narodzenie na biegunie polarnym, czyli wykorzystanie Internetu na lekcji języka francuskiego

Każdego roku informatycy zatrudnieni w szkołach wraz z dyrekcją starają się, w miarę możliwości finansowych, unowocześnić pracownię komputerowe kupując nowy sprzęt lub oprogramowanie, gdyż dobrze rozbudowana pracownia jest bardzo często tym, co można nazwać „przynętą” w przyciąganiu do szkół uczniów. Z pewnością we wszystkich pracowniach komputerowych dostępny jest już Internet – cybernetyczny ocean wiedzy i możliwości. Mimo tak powszechnie dostępnego łącza internetowego w szkołach, nauczyciele bardzo rzadko korzystają z możliwości zainteresowania uczniów swoim przedmiotem, jakie stwarza wykorzystanie uwielbianego przez wszystkie dzieci komputera i Internetu. Lekcje lub zajęcia pozalekcyjne w pracowni komputerowej mogą podnieść motywację uczniów do uczenia się języka obcego, dlatego zachęcam wszystkich nauczycieli do wykorzystywania najnowszych technologii komputerowych na swoich zajęciach.

Najwdzięczniejszym blokiem tematycznym do realizowania w pracowni komputerowej jest Boże Narodzenie. Obcojęzyczne wyszukiwarki oferują całą gamę gier, obrazków, tekstów o charakterze kulturowym, przepisów kulinarnych i wirtualnych pocztówek o tematyce świątecznej. Z materiałów tych można stworzyć wiele ciekawych lekcji. Przykład lekcji języka francuskiego zaproponowany przeze mnie poniżej, jest przeznaczony dla uczniów klas piątych

szkoły podstawowej, nauczanych metodą *ABC du français*. Realizacja tej lekcji w klasie czwartej jest uwarunkowana poziomem danej klasy i tygodniową liczbą godzin nauczanego języka.



Le doux temps de Noël

Czas trwania: 1 godzina lekcyjna

Poziom: klasa V szkoły podstawowej

Cele operacyjne – uczeń:

- ▶ potrafi posługiwać się technologią komputerową w zakresie łącza internetowego,
- ▶ potrafi odpowiedzieć na pytania szczegółowe dotyczące tekstu i zapisuje odpowiedzi,
- ▶ wyraża swoje życzenie za pomocą wyrażenia *je voudrais...*,
- ▶ stosuje poznane słownictwo związane ze świętami Bożego Narodzenia,
- ▶ wypowiada się zgodnie z zasadami fonetyki języka francuskiego i prawidłowo intonuje zdania,
- ▶ sprawnie posługuje się słowniczkiem językowym,
- ▶ potrafi współpracować w grupie.

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ słowniczki polsko-francuskie i francusko-polskie,
- ▶ kserokopie zadania domowego dla każdego ucznia,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzu.

- ▶ materiały ze stron internetowych: www.papanoel.free.fr, www.perenoel.com, www.jecris.com/TXT/NOEL/Ray4.html, www.vive-noel.com

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel przydziela uczniom komputery, przy których leżą już wcześniej przygotowane słowniczki i przypomina zasady zachowania w pracowni komputerowej. W przypadku niezrozumienia pojedynczych słów znajdujących się na otwieranych stronach Internetu, uczniowie korzystają ze słowniczków indywidualnie. Nauczyciel wita uczniów
2. Nauczyciel wyjaśnia cel lekcji i prosi o otwarcie dokumentu BD znajdującego się na pulpicie komputerów (by zaoszczędzić czas, proponuję uruchomić stanowiska komputerowe przed lekcją oraz zapisać komiks w formacie „obraz.GIF”).

CHLACÉ, GASPARD, DUET ET LES JOUETS ²⁾



Uczniowie czytają tekst komiksu indywidualnie, a następnie z podziałem na role, po czym nauczyciel zadaje uczniom pytania dotyczące treści:

- ▶ Comment s'appellent les enfants?
 - ▶ Oú sont-ils?
 - ▶ Quelle question pose la fille?
 - ▶ À quelle occasion vous recevez des jouets?
 - ▶ Quel cadeau voudriez-vous pour Noël?
3. Nauczyciel prosi o otwarcie łącza internetowego i wprowadzenie adresu zapisanego na tablicy: <http://www.perenoel.com/village/lettre/> Zadaniem uczniów jest zapisanie życzenia związanego z prezentem i wysłanie go do św. Mikołaja. Nauczyciel kontroluje poprawność zapisanego zdania.
 4. Nauczyciel prosi o wprowadzenie kolejnego adresu: <http://www.papanoel.free.fr/quiz/quiz.html> Wyjaśnia uczniom, że ich zadaniem

będzie rozwiązanie bożonarodzeniowego testu oraz zapisanie w zeszytcie odpowiedzi na następujące pytania:

- ▶ Quel est le dessert français à Noël?
- ▶ Quel arbre décore-t-on à Noël?
- ▶ Quel est le plat typique à Noël?

Po 10 minutach nauczyciel weryfikuje z uczniami test oraz sprawdza poprawność odpowiedzi na pytania przez ich głośne odczytanie przez ochotników.

5. Nauczyciel zapisuje kolejny adres internetowy, który uczniowie wprowadzają na pasek adresu: <http://www.vive-noel.com/>. Uczniowie wchodzą do domku św. Mikołaja i klikają myszką w rozrzucone przy kominku karty z literkami. Nauczyciel rozdaje uczniom karty pracy i wyjaśnia zasady gry w wisielca. Gra polega na odsłanianiu literek, aż do odkrycia właściwego wyrazu, który uczniowie za-

²⁾ <http://www.jecris.com/TXT/NOEL/Ray4.html>

pisują na karcie. Należy zwrócić uwagę, że każde złe wskazanie literki powoduje systematyczne znikanie niedźwiadka.

Przykład wypełnionej karty

n°	les mots mystères
1.	noël
2.	cadeaux
3.	renne
4.	neige
5.	étoiles
6.	cheminée
7.	guirlande
8.	lutin
9.	fauteuil
10.	traîneau
11.	lettres
12.	calendrier
13.	boules
14.	sapin
15.	lumières

6. Nauczyciel prosi o wybranie trzech wyrazów spośród wypisanej listy i o ułożenie z nimi zdań. Jeśli grupa pracuje wolno, można zadać to ćwiczenie jako pracę domową.
7. Nauczyciel rozdaje uczniom wykreślankę³⁾ i prosi, aby odnaleźli w domu ukryte hasło.

C	A	D	E	A	U
R	E	N	N	E	N
E	T	O	I	L	E
C	E	E	P	U	G
H	I	L	A	O	N
E	G	E	S	B	A

ANGE
BOULE
CADEAU
CRECHE

ETOILE
NOËL
RENNE
SAPIN



Uwagi końcowe

Wszystkie lekcje, na których wprowadzam coś nowego, czy też takie formy pracy, z którymi moi uczniowie nie zetknęli się wcześniej, staram się zakończyć krótką anonimową ankietą. Zauważyłam, że nauczyciele boją się takiego badania opinii uczniowskiej, gdyż uczniowie potrafią być bardzo szczerzy. Przecież właśnie o to chodzi, by to o czym uczniowie nie mają odwagi powiedzieć nauczycielowi, zapisali w ankiecie. Takie informacje są dla nas bardzo ważne; pozwalają nam się rozwijać, zauważać swoje błędy, uwrażliwiają na potrzeby edukacyjne uczniów.

Ankieta dla ucznia po przeprowadzonej lekcji języka francuskiego w pracowni komputerowej

- Lekcja była:
 - nudna
 - interesująca
 - średnio interesująca
 - bardzo interesująca
- Z tej lekcji:
 - a) najbardziej podobało mi się ...
 - b) nie wzbudziło mojego zainteresowania ...
 - c) można wyeliminować ...
- Po lekcji czuję się:
 - raczej zmęczony(a)
 - raczej ożywiony(a)
 - zainteresowany(a)
- Wystaw ocenę za lekcję, w której brałeś / brałaś udział w skali od 1 do 6:
- Chciałbym / chciałabym, aby lekcje francuskiego w sali komputerowej odbywały się:
 - przynajmniej 1 raz w semestrze
 - przynajmniej 2 razy w semestrze
 - częściej
- To jest miejsce na Twoje dodatkowe uwagi dotyczące lekcji.

.....

.....

.....

(sierpień 2004)

³⁾ http://universdelulue.free.fr/images_noel/motmysnoel.gif

Internet źródłem informacji o świętach Bożego Narodzenia

Każdy nauczyciel zastanawia się, jak zaplanować i zorganizować swoje zajęcia w obliczu zbliżających się świąt Bożego Narodzenia i panującej w szkołach szczególnej atmosfery. Z jednej strony chce, żeby były one ciekawe i związane z tematyką świąteczną, jednak z drugiej życzy sobie, żeby uczniowie podczas takich zajęć nauczyli się czegoś i wynieśli z nich coś wartościowego. Po wielu latach pracy dobór materiałów staje się coraz trudniejszy. Powoli zaczyna brakować świeżych pomysłów, a i czasu nie mamy za wiele, bo właśnie w grudniu żyjemy szczególnie intensywnie.

Dokładnie przed takimi dylematami stanęłam i w tym roku. Postanowiłam poszukać pomysłów w bardzo modnym w ostatnim czasie medium. W Internecie (bo o nim mowa) znalazłam ciekawe propozycje, które po dokładnym przeanalizowaniu, wykorzystałam w przygotowaniu dwustronicowego arkusza z zadaniami. Pomysł na przeprowadzenie zajęć polega na zaangażowaniu ucznia w wypełnienie wspomnianego arkusza na podstawie informacji znajdujących się pod odpowiednimi adresami internetowymi.

Poniższa propozycja zawiera również gotowe odpowiedzi w skróconej wersji dla nauczyciela. Dla urozmaicenia można zakończyć internetowe poszukiwania wykonaniem kolażu o tematyce świątecznej.

Mam nadzieję, że zaproponowany przeze mnie materiał zainspiruje i przyda się zainteresowanym nauczycielom do przeprowadzania podobnych zajęć.



WEIHNACHTSMÄRKTE ONLINE

1. Unter folgender Adresse finden Sie allgemeine Informationen über Weihnachtsmärkte in

Deutschland www.goethe.de/z/50/alltag/rituale/weih01.htm

- a. Wann werden die ersten Weihnachtsmärkte aufgebaut? (ca. vier Wochen vor dem 24.12.)
- b. Wie werden die Weihnachtsmärkte im Süden genannt? (Christkindlmärkte)
- c. Womit kann man sich auf dem Weihnachtsmarkt wärmen? (mit Glühwein)
- d. Als was sind Christkindlmärkte beliebt? (als Treffpunkt)
- e. Was kann man dort zum Essen kaufen? (u.a. Bockwurst, Schaschlik, Lebkuchen)
- f. Was kostet eine holzgeschnitzte Krippe? (zwischen 100 und 200 Euro)
- g. Was kann man beim Krippenverkäufer für seine Krippe kaufen? (Esel, Kamele, Rehe, Leitern, Strohballen, Schubkarren, Töpfe usw.)

2. Tragen Sie folgende Adresse ein: www.xmasonline.de/maerkte.php3 Unter dieser Adresse finden Sie weitere Links.

Klicken Sie demnächst auf folgende Links und beantworten Sie die Fragen:

- a. „Augsburger Christkindelmarkt“
 - ▶ Wie lange gibt es schon diesen Markt? (seit 500 Jahren)
 - ▶ Wie hieß er früher und wozu diente er? („Lebkuchenmarkt“, als Verkaufsort für Lebkuchenbäcker)
 - ▶ Was ist der Höhepunkt des Marktes? (das Augsburger Engelsspiel)
 - ▶ Was ist das Engelsspiel?
(Jeden Samstag und Sonntag erscheinen musizierende Kinder verschiedener

¹ Autorka jest nauczycielką w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie.

Nationen als Weihnachtsengel verkleidet in den Fenstern des Rathauses.)

b. „Berliner Weihnachtsmärkte“ – Wie viele Weihnachtsmärkte gibt es in Berlin? (fünfzehn)

▶ Wie viele Stände kann man in der Woche und am Wochenende auf dem Weihnachtsmarkt in der Spandauer Altstadt besuchen? (150-450)

▶ Was bildet dort den Schwerpunkt? (Kunsthandwerk)

▶ Was hat man da für Kinder vorbereitet? (besondere Angebote, z.B.: Sie können einen Wunschzettel für das Christkind abgeben)

▶ Auch auf dem Alexanderplatz gibt es ein besonderes Angebot für Kinder. Was für eins? (sechs Märchenzimmer und eine 15 mal 30 Meter große Eisbahn)

▶ Muss man, um auf dem Alexanderplatz Schlittschuh zu laufen, eigene Schlittschuhe mitnehmen? Warum ja/nein? (Nein, denn dort gibt es einen Schlittschuhverleih)

▶ Was kostet auf dem Potsdamer Platz das Eislaufen auf der größten mobilen Eisbahn Berlins? (Es ist kostenlos.)

c. „Dresdner Striezelmarkt“

▶ Wie lange gibt es schon diesen Markt? (seit 1434)

▶ Was steht im Mittelpunkt des Marktes? (der originale Dresdner Christstollen)

▶ Was ist eine besondere Attraktion des Marktes? (die größte Weihnachtspyramide der Welt)

▶ Wie hoch ist sie und in welchem Buch steht sie? (14 m, im Guinness – Buch der Rekorde)

d. Frankfurter Weihnachtsmarkt

3. Was finden Sie unter folgender Adresse www.derweg.org/mwbrauch/wheilidr.htm und was kann man damit machen? (Weihnachtslieder mitsingen)

4. Sie brauchen jetzt nur noch diese Adresse einzutragen: www.frankfurt-interaktiv.de/advent/advent.html

Unter „Weihnachts-Specials“ finden Sie einiges über Weihnachten „in aller Welt“.

▶ Welche Länder werden genannt? (die Niederlande und Flandern, Skandinavien, Italien, Frankreich, England, Russland, Amerika, Griechenland)

▶ Welches Land würde Sie besonders interessieren?

▶ Notieren Sie in Stichpunkten, was Sie über das von Ihnen ausgewählte Land erfahren haben.

5. Zum Schluss schauen Sie noch, was sich hinter dieser Adresse www.wildweb.de/weihnachten/advent/kalender.html verbirgt! (ein virtueller Adventskalender)

FROHE WEIHNACHTEN!!!

(listopad 2003)

Karolina Ziolo¹⁾
Warszawa

Koniec z teorią – o Internecie na lekcji języka rosyjskiego praktycznie

Metoda projektu polega na wykonywaniu przez uczniów pod opieką nauczyciela zadań obejmujących większą partię materiału

przez samodzielne poszukiwania. Wykorzystanie możliwości Internetu właśnie dzięki wprowadzeniu na lekcji metody projektu to dosko-

¹⁾ Autorka jest doktorantką w Instytucie Slavistyki PAN.

nały sposób na poszerzenie wiedzy uczniów i zachęcenie ich do samodzielnej pracy. Ponieważ Internet jest doskonałym źródłem informacji na każdy temat, może on stanowić podstawę projektu badawczego. Projekt przebiega w pięciu etapach: określenie tematu projektu, przygotowanie instrukcji, praca nad projektem, prezentacja projektu, ocena projektu²⁾.

Poniżej przedstawiam trzy projekty przeznaczone dla uczniów gimnazjum lub szkoły średniej, o co najmniej średnio zaawansowanej znajomości języka rosyjskiego:

Projekt nr 1: Moskwa, Petersburg – dwie stolice Rosji

Internet w tym projekcie jest niezastąpionym źródłem informacji w języku rosyjskim. W celu odnalezienia potrzebnych danych uczeń nie musi uważnie czytać tekstu, ale koncentrować się jedynie na rzeczach najważniejszych. Dzięki temu ćwiczy on umiejętność szybkiego czytania w celu wyszukiwania informacji, czyli *scanning*. Polecenia do ćwiczenia przygotowuje nauczyciel. Uczniowie muszą wiedzieć co, jak i kiedy mają wykonać. Celem projektu jest poznanie historii Moskwy i Petersburga oraz ich zażytków. Uzyskane informacje uczniowie przedstawiają w postaci folderu. Projekt jest realizowany w grupach. Każda grupa wybierze i wykona jeden z rozdziałów folderu – podtematów:

- ▶ Założyciel miasta – jego biografia i inne ciekawe informacje o nim.
- ▶ Krótka historia miasta – kiedy powstało, kiedy zostało stolicą.
- ▶ Atrakcje turystyczne – pomniki, budynki, teatry.

Każdy z podtematów dotyczy zarówno Moskwy, jak i Petersburga. Jeśli są takie możliwości techniczne, można rozważyć stworzenie wirtualnego przewodnika. Wtedy grupa uczniów powinna mieć łatwy dostęp do komputera w szkole lub w domu. Taki projekt ma wiele zalet, gdyż poza sprawnościami językowymi rozwija także informatyczne. Tym sposobem two-

zenie wirtualnych prezentacji staje się projektem „ponad” projektem o celu językowym, czyli metaprojektem. Nauczyciel przed przystąpieniem do projektu przedstawia uczniom adresy stron internetowych, które powinni wykorzystać, na przykład: www.moskva.ru; www.gov.spb.ru; www.metro.ru; W ustalonym dniu odbywa się prezentacja rozdziałów przewodnika przygotowywanych przez grupy uczniów. Prezentacja odbywa się w języku rosyjskim.

Wariant ćwiczenia: Można porównać historię Moskwy, Petersburga i Warszawy. Dzięki temu zostaje pogłębiony aspekt komunikacji międzykulturowej.

Projekt nr 2: Praca nad stroną internetową pisarzy: Aleksandra Puszkina i Mikołaja Gogola

Celem projektu jest wykonanie strony Aleksandra Puszkina i Mikołaja Gogola oraz poznanie biografii i twórczości tych pisarzy. Projekt jest realizowany w grupach. Każda grupa wybierze i wykona jedną z podstron witryny:

- ▶ Biografia Aleksandra Puszkina.
- ▶ Biografia Mikołaja Gogola.
- ▶ Twórczość Aleksandra Puszkina – najważniejsze dzieła.
- ▶ Twórczość Mikołaja Gogola – najważniejsze dzieła.
- ▶ Ciekawostki z życia i epoki Aleksandra Puszkina.
- ▶ Ciekawostki z życia i epoki Mikołaja Gogola.

Podstrony przygotowane przez uczniów muszą zawierać tytuł, treść oraz ilustracje i odnośniki do innych stron internetowych. Nauczyciel przed przystąpieniem do projektu przedstawia uczniom adresy stron internetowych, które powinni wykorzystać, na przykład: www.pushkin-town.net, www.rvb.ru/pushkin/index.htm, www.gameroom.com/pushkin, <http://pushkin.aha.ru/TEXT/map.htm>, www.tzar.ru, www.lit-tera.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12452-&ob_no=12728. Powinien także przedstawić

²⁾ Więcej: Chałas K. (2000). *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa: Nowa Era; Barteczko-Chrapek K. (2001). *Projekt jako metoda nauczania i wychowania*. Bielsko-Biała: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.

uczniom podstawowe zasady tworzenia stron internetowych, na przykład z wykorzystaniem programu FrontPage lub darmowego programu HTML-Kit, który można pobrać ze strony www.chami.com/html-kit/. Programy te lub ich odpowiedniki powinny być dostępne na szkolnych komputerach lub komputerach domowych uczniów.

Wariant projektu: Życie i twórczość Aleksandra Puszkina i Adama Mickiewicza. Dzięki temu zostanie wykorzystany element komunikacji kulturowej – uczniowie nie tylko dowiadują się o historii i kulturze Rosji, ale także mogą porównać ją z historią i dziejami Polski i dzięki temu lepiej zrozumieć.

Projekt nr 3 – Blog – życie naszej klasy

Blog to forma dziennika internetowego, w którym pod datą są zamieszczane uwagi i notatki autora oraz komentarze innych internautów. Tworzenie bloga jest dużo prostsze i wygodniejsze niż tworzenie strony WWW. Nie wymaga też znajomości języka HTML ani innych programów komputerowych. Wystarczy dostęp do sieci i wykupienie za dosłownie kilka złotych

miejsca na blogu. Serwery z blogami to, na przykład: www.blog.pl, www.blog.tenbit.pl, enlog.pl, www.blogger.com. Celem projektu jest wykonanie internetowej kroniki z życia klasy. Projekt jest realizowany w grupach w języku rosyjskim. Każda grupa w innym tygodniu uzupełnia w dzienniku wydarzenia z życia klasy, szkoły i uczniów. Każdy nowy zapis musi zawierać tytuł, datę, treść oraz ilustracje. Nauczyciel przed przystąpieniem do projektu przedstawia uczniom adresy stron internetowych, na których można założyć blog. Uczniowie wraz z nauczycielem wspólnie decydują, który serwer wybrać. Projekt może trwać cały rok szkolny. Rozwija on nie tylko umiejętność zwięzłego formułowania myśli w formie pisanej, ale także doskonali sprawność pisania.

Konstruowanie strony czy bloga może być podstawą projektu realizowanego w klasie. Rozwija to nie tylko umiejętności językowe – przede wszystkim czytanie i pisanie – ale także zdolności informatyczne, tak potrzebne w codziennym życiu. Wielką zaletą wykorzystania Internetu na lekcji języka rosyjskiego jest nie tylko interaktywność oraz możliwość znalezienia aktualnych informacji, artykułów, ale także oswojenie z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi i urozmaicenie zajęć.

(lipiec 2004)



Warto wiedzieć

Nowy miesięcznik dla osób uczących się języka angielskiego www.usinfo.pl/zoom

Zoom In On America to miesięcznik wydawany wspólnie przez Ambasadę USA w Warszawie oraz Konsulat Generalny USA w Krakowie. Powstał w lutym 2004 r. – w grudniu ukazał się 10 numer.

Zoom jest publikacją bezpłatną, dystrybuowaną w formie elektronicznej. Można zamówić prenumeratę:

▶ w formie e-maila [z załącznikiem w formacie PDF](#) (czytany przez Acrobat Leader). Są to cztery strony formatu A4 do wydrukowania lub czytania na ekranie komputera

LUB

▶ w formie e-maila [tekstowego](#) powiadamiającego jedynie o ukazaniu się kolejnego numeru *Zoom* wraz z linkiem do strony internetowej, z której można ściągnąć bieżące wydanie oraz numery archiwalne.

W każdym numerze *Zoom In On America* są zamieszczane ćwiczenia językowe, linki do ciekawych stron internetowych oraz konkurs, w którym można wygrać książkę w języku angielskim.

Adres strony internetowej *Zoom*: www.usinfo.pl/zoom

Kontakt: Anna Juda, Amerykańskie Centrum Informacji, Konsulat Generalny USA w Krakowie, ul. Stolarska 9, 31-043 Kraków, tel.: 12 424 51 38, fax 424 51 45
e-mail: KrakowAIRC@state.gov

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Dorota Sikora-Banasik¹⁾
Częstochowa

Wdrażanie do samooceny – Praca z *Moim europejskim portfolio językowym dla klas 0-III*²⁾

Samoocena jako istotny element systemu oceniania w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Od momentu wprowadzenia w życie reformy oświaty sugeruje się zmianę w systemie oceniania ucznia. Szczególnie wyraźne jest to w pierwszym etapie edukacyjnym, gdzie uczniowie uczący się w systemie zintegrowanym są oceniani opisowo. Pozwala to na przyjęcie za punkt wyjścia aktualnej fazy rozwojowej dziecka i jego dotychczasowych możliwości i umiejętności, kreśląc jednocześnie drogę dalszego jego rozwoju.

DOBRE ocenianie to takie, które dostarcza nie tylko informacji od nauczyciela lub innych oceniających, ale także uruchamia refleksję ucznia nad samym sobą. (Brzezińska, Misiorna, 1998)³⁾. Rola nauczyciela nie sprowadza się więc tylko do oceniania, ale i do stwarzania warunków do samooceny. Nauczyciel uczący w klasach młodszych szkoły podstawowej powinien więc, zwiększając u dziecka wiedzę i umiejętności, wzbudzać w nim

jednocześnie poczucie własnej kompetencji oraz poczucie własnej wartości, powstałe wskutek realistycznej oceny własnych możliwości a także wzmacniać tendencję do uczenia się metodą prób i poszukiwań oraz poprawiania własnych błędów. Powinien stwarzać uczniom warunki do samodzielnego podejmowania zaplanowanego działania i wzmacniać tendencję do samodzielnego oceniania się⁴⁾.

Samoocena jest więc bardzo znaczącym elementem całego systemu oceniania. Pozwala nie tylko na planowanie i kontrolę własnego procesu uczenia się, ale również wzmacnia samoakceptację i poczucie własnej wartości. Jest to jednakże umiejętność, którą uczniowie muszą nabyć w toku kształcenia, a następnie ją doskonalić. Samoocena rozwija się bowiem wraz z rozwojem dziecka i zależy od wielu czynników – zarówno poznawczych, jak i społecznych⁵⁾. Zadaniem więc każdego nauczyciela, także nauczyciela języków obcych, pracującego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jest wdrażanie dzieci do samokontroli i samooceny oraz pomoc w wypracowywaniu skutecznych strategii temu służących.

¹⁾ Autorka jest asystentem w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie i współautorką *Europejskiego portfolio językowego dla klas 0-III*.

²⁾ Patrz: www.codn.edu.pl/portfolio

³⁾ A. Brzezińska, E. Misiorna (1998), *Istota i sens oceniania dziecka w młodszy wieku szkolnym*, w: „Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej”, Poznań: WOM.

⁴⁾ A. Brzezińska (1994), *Edukacja poprzez aktywne uczestnictwo*, w: „Edukacja i dialog”, 9/1994, s. 24.

⁵⁾ I. Chodoń, E. Ziętkiewicz (2003), *Jak oceniać w kształceniu zintegrowanym*, Wrocław-Warszawa, Wyd. Szkolne PWN.



Znaczenie elementów samooceny we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

Według założeń polityki edukacyjnej Rady Europy⁶⁾ ciągły proces kształcenia jest warunkiem egzystencji współczesnego człowieka, który rozpoczynając się w młodszy wiek szkolny, powinien trwać całe życie. Dotyczy to również języków obcych, których znajomość jest elementem niezbędnym dla współistnienia w wielokulturowej rzeczywistości Europy i świata. Aby zapewnić ciągłość i progresję tak rozumianej edukacji językowej, potrzebne są narzędzia pozwalające oceniać, kontrolować i planować własny proces kształcenia. Jednym z takich narzędzi jest umiejętność samooceny – dostrzegania błędów i niedociągnięć: ich poprawy oraz refleksji dotyczącej własnego zaangażowania w naukę i sposobu swej pracy. Wprowadzanie elementów samooceny spełnia więc również funkcję pedagogiczno-dydaktyczną, wzmacniając motywację oraz rozwijając autonomię ucznia⁷⁾.

Wdrażanie do oceny własnych umiejętności językowych powinno zacząć się już w pierwszych klasach szkoły podstawowej i doskonalić wraz z rozwojem dziecka. Jedną z jego możliwości jest praca z formami samokontroli i samooceny proponowanymi przez *Europejskie portfolio językowe*.

Europejskie portfolio językowe składające się z trzech części: *Biografii językowej*, *Dossier* oraz *Paszportu językowego* ma być docelowo obecne w każdym etapie pracy nad kształceniem językowym i rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej uczącego się. W etapie wczesnoszkolnym praca z *Portfolio* pomaga uczniowi zrozumieć specyfikę własnego procesu uczenia się, sygnalizuje istnienie wielu strategii oraz wdraża do samodzielności i systematyczności, między innymi przez wprowadzenie kart umiejętności (*Can Do statements*) i kart sa-

mooceny. Zarówno karty umiejętności, jak i samooceny zamieszczone w *Portfolio*, powstały zgodnie z kryteriami i tabelami poziomów biegłości językowej opracowanymi przez ekspertów Rady Europy i opublikowanymi w dokumencie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*⁸⁾. W dokumencie tym zapisano standardy osiągnięć językowych w postaci trzech podstawowych poziomów biegłości (A, B i C), które podzielono jeszcze na sub-poziomy (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1 oraz C2). W obrębie wszystkich poziomów opisano szczegółowo umiejętności uczącego się w zakresie pięciu sprawności językowych: słuchania, mówienia-produkcji, mówienia-interakcji, czytania oraz pisania. Jasne i zrozumiałe kryteria pomagają nie tylko nauczycielowi oceniać ucznia, ale i samemu uczniowi – ocenić i kontrolować własny proces uczenia się języka obcego, także na etapie wczesnoszkolnym.



Karty samooceny w Moim europejskim portfolio językowym

Moje europejskie portfolio językowe, zgodnie z założeniem przyświecającym idei portfolio w ogóle, jest nastawione na osobę ucznia. Stosuje rodzaj pomiaru, w którym nawet słaby uczeń ma szansę na znalezienie obszaru, w obrębie którego osiągnął postęp. Dobrze określone cele nauczania pomagają uczniowi – współautorowi swego *Portfolio*, uświadomić sobie swoje mocne strony⁹⁾. Umożliwią także wyznaczenie konkretnych celów na najbliższy tydzień, miesiąc czy rok. Ocenie postępów i wyznaczeniu celów oraz strategii służą zamieszczone w *Portfolio* karty samooceny.

Karty samooceny pojawiają się zarówno w *Biografii językowej*, jak i w *Paszporcie językowym*. Mogą także, w zmodyfikowanej formie, przygotowane przez nauczyciela lub autorów

⁶⁾ między innymi: *Edukacja dla Europy. Raport Rady Europy* (1999), red. I. Wojnar, Warszawa: Elipsa oraz *Biała Księga Kształcenia i doskonalenia Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

⁷⁾ E. Zawadzka (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls oraz M. Pamuła (2002), *Europejskie Portfolio Językowe – opis i ocena umiejętności komunikacyjnych i językowych ucznia*, w: H. Komorowska (2002), „Ewaluacja w nauce języka obcego”, Białystok, Wyd. UwB.

⁸⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: CODN.

⁹⁾ M. Pamuła, *Europejskie...*, s. 33.

podręczników, być dołączone przez dziecko do budowanej samodzielnie dokumentacji własnej pracy w *Dossier*. Wtedy jednak będą odnosić się do konkretnych treści poruszanych na lekcjach. Karty samooceny zaś umieszczone w *Biografii* i *Paszporcie* powstały na podstawie tabel szczegółowych osiągnięć uczącego się w ramach poziomów biegłości językowej, zamieszczonych w cytowanym już *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Zorientowane na ucznia zachowują formę kategorii operacyjnych (*Potrafię-umiem*). Wielokrotnie powtórzone zestawy wypowiedzi samooceniających (w *Biografii* w ramach poszczególnych poziomów biegłości, w *Paszporcie* odnoszące się do wszystkich umiejętności językowych) dają dzieciom możliwość wielokrotnej samooceny tego samego etapu kształcenia, bądź częstszej, systematycznej oceny w krótszych odstępach czasu. Są one jednocześnie, dzięki podejściu zadaniowemu i atrakcyjnej formie, doskonałym sposobem na uatrakcyjnienie zajęć języka obcego.

Praca z kartami samooceny jako element kształcenia językowego w młodszych klasach

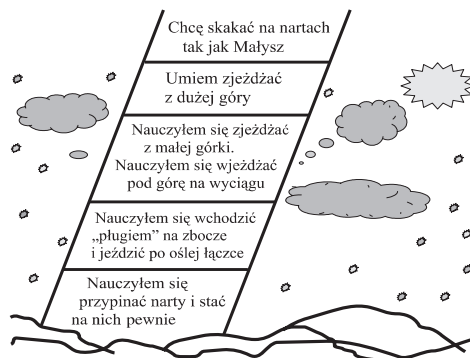
Samoocena oraz refleksja nad własną pracą i jej efektami nie jest dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym rzeczą łatwą, dlatego praca z *Portfolio* na tym etapie wymaga pomocy i zaangażowania nauczyciela. Jest rzeczą bardzo ważną, aby pierwsze zetknięcie uczniów z *Europejskim portfolio językowym* było dla nich pozytywnym przeżyciem. Samoocena nie jest umiejętnością łatwą, należy więc pomóc uczniom w zrozumieniu jej mechanizmów. Poniżej podaję dwa przykłady, jak można to zrobić.

Zajęcia na temat zrozumienia pojęć: **UMIĘJĘTNOŚCI, DOSKONALENIE UMIĘJĘTNOŚCI, UMIĘJĘTNOŚCI JĘZYKOWE**

1. Swobodne wypowiedzi uczniów na temat: Co to są umiejętności? Uczniowie podają przykłady swoich umiejętności,

odpowiadają na pytanie: Co potrafisz robić doskonale?

2. Na przykładzie podanym przez nauczyciela (jazda na nartach) uczniowie analizują proces nabywania i doskonalenia umiejętności. Nauczyciel rysuje na tablicy drabinę, gdzie notuje (słownie lub odpowiednim rysunkiem) kolejne etapy procesu nabywania umiejętności jazdy na nartach.



Na narysowanych przez siebie drabinkach uczniowie analizują swój własny proces doskonalenia jakiejś umiejętności (praca w parach).

3. Nauczyciel zadaje pytanie: Czy można doskonalić swoje umiejętności posługiwania się językiem ojczystym? Jak małe dziecko uczy się języka?

Uczniowie na szczebelkach tej samej drabinki, posługując się przykładami z życia codziennego (obserwacja młodsze rodzeństwa), omawiają „fazy procesu nabywania języka”:

Najpierw małe dziecko posługuje się samymi dźwiękami, potem składa je w sylaby, z sylab tworzy pierwsze słowa (mama, baba) itd.

4. Uczniowie wraz z nauczycielem dyskutują nad podobieństwami i różnicami procesów nabywania języka ojczystego i obcego, dochodząc do konkluzji, że posługiwanie się językiem obcym to też umiejętność, którą można doskonalić. Dyskusja powinna doprowadzić do wyodrębnienia sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), jeśli nie, nauczyciel przedstawia je dzieciom.

5. Wniosek dla uczniów: **NALEŻY DOSKONA-
LIĆ SWE UMIEJĘTNOŚCI W POSŁUGIWANIU
SIĘ JĘZYKIEM OBCYM !**

▼ **Zajęcia wprowadzające pojęcie
SAMOOCENY i wdrażające do
pracy z kartami samooceny
zamieszczonymi w „Moim
europejskim portfolio językowym”**

1. Ćwiczenie: na podłodze klasy położono kółko do hula hop. Nauczyciel pokazuje uczniom woreczek z fasolą, zadaje pytanie: Jak oceniacie swoje możliwości, czy wrzucicie woreczek do koła stojąc blisko niego? (Odpowiedź: Tak!) Czy dorzucicie do koła stojąc znacznie dalej? (Raczej tak...) Czy wcelujecie woreczkiem w środek koła stojąc bardzo daleko z zawiązanymi oczami? (Raczej nie, trzeba poćwiczyć itp.). Wykonanie kilku rzutów, aby sprawdzić, czy uczniowie prawidłowo ocenili swoje możliwości oraz sytuację, w jakiej odbywała się próba.
2. Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że właśnie dokonali samooceny. Wspólnie analizują, czy samoocena dzieci była adekwatna do ich realnych możliwości w tej konkretnej sytuacji. Zostaje uwypuklony fakt, że samoocena pomaga w osiągnięciu jakiejś umiejętności (po kilkakrotnym przećwiczeniu rzutu z zawiąza-

nymi oczami prawdopodobnie udałoby się tego dokonać).

3. Nauczyciel zadaje pytanie: Czy możemy zastosować samoocenę do określania swoich umiejętności językowych?, prosząc uczniów o podanie konkretnych przykładów.
4. Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że zawarte w *Portfolio* karty służą takiej właśnie samoocenie. Pomogą określić własne osiągnięcia (jest powód do pochwalenia się nabyciem lub udoskonaleniem którejś z umiejętności językowych), rozpoznać własne potrzeby (można zorientować się jaką umiejętnością należy ćwiczyć i w jakim zakresie), oraz wyznaczyć cele (chcę skakać na nartach jak Małysz, a z języka angielskiego /francuskiego, niemieckiego itd./ chcę ...).
5. Nauczyciel wspólnie z uczniami analizuje wybraną przez siebie kartę samooceny, pozwalając uczniom swobodnie się wypowiadać i komentować własne umiejętności, doprowadzając do dyskusji nad koniecznością przemyślanych i rzetelnych ocen. Można pomóc uczniom w analizie poszczególnych kategorii operacyjnych, podając konkretne przykłady w języku obcym.
6. Wniosek dla uczniów: **WARTO PODEJMO-
WAĆ PRÓBY SAMOOCENY WŁASNYCH
UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH**, zwłaszcza pracując z *Europejskim portfolio językowym!*
(październik 2004)

Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze

Parts of the body... inaczej

Wprowadzanie słownictwa związanego z częściami ciała to zawsze ulubione lekcje moich uczniów – czwartoklasistów. Na co dzień pracuję z podręcznikiem *Welcome*²⁾. Uczniowie na kolejnych lekcjach zapoznają się ze słownictwem związanym z częściami ciała oraz z *have got*, podróżując z bohaterami podręcznika na

planetę Ziccom. Tam spotykają różne dziwne stworki i opisują ich wygląd.

Aby utrwalić poznane słownictwo, przeprowadzam następującą lekcję. Uczniowie przynoszą do szkoły duże arkusze szarego papieru, farby, pędzle i kredki. Dzieli się na grupy 3-4 – osobowe. Każda grupa wybiera jedną osobę,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

²⁾ Elizabeth Gray, Virginia Evans (1999), *Welcome*, Express Publishing.

która kładzie się na rozłożonym na podłodze arkuszu papieru, zginając lekko nogi. Pozostali odrysowują kształt leżącej osoby. Powstaje więc kontur ciała, które następnie uczniowie „ubierają”, domalowują oczy, nos, włosy, usta itd. Gdy postać jest już narysowana (trochę jest z tym pracy, bo ma przecież wielkość dziecka), uczniowie podpisują znane im części ciała oraz nazwy ubrań. Z reguły dopytują się jeszcze o słownictwo którego nie było na lekcjach (brwi, paznokcie, broda itp.). Wcześniej oczywiście powtarzamy je, zapisujemy na tablicy, aby rysunek był bezbłędny. Następnie uczniowie nadają imię swojej narysowanej osobie.

Wieszamy te ogromne „płachty” w klasie, podziwiamy wzajemnie swoją pracę. Części ciała są powtórzone, utrwalone, praca skończona.

Innym sposobem utrwalenia słownictwa związanego z częściami ciała jest *drawing a monster*. Lekcja – zabawa trwa 45 minut. Uczniowie przynoszą pionki, kostki do gry, kredki i kartkę z bloku. Ode mnie otrzymują plansze, jedną na cztery osoby. Zanim przystąpią do gry, rysują – każdy na swojej kartce z bloku – dowolnego kształtu „ciało” dla swojego stworka. Następnie ustawiają swoje pionki na polu planszy z napisem START. Rzucając kolejno kostką, posuwają się za strzałką o tyle pól, ile wypadło na kostce.

Gdy staną np. na polu z napisem EYE – rysują oko, HEAD – głowę. Inne części ciała na planszy to *ear, nose, leg, tail, mouth*. Każdy robi tyle okrążeń swoim pionkiem po planszy, ile zdąży w ciągu mniej więcej 20 minut. Może się więc zdarzyć, że stworek będzie miał trzy głowy, pięć par oczu, jedną nogę itd. Uczniowie kolorują swojego stworka według własnego uznania. To dopiero pierwsza część lekcji (powinna trwać mniej więcej 20 minut) – przez cały czas monitorują zabawę.

Po skończonej grze uczniowie opisują swojego stworka, używając nazw części ciała, kolorów, liczebników głównych oraz *has got* i *he/she is*. Może napisać wzór opisu na tablicy:

This is my monster. His/her name is...He/she is...years old. His/her name is...He/she has got two/three ...yellow/red...heads, five/six...big/small...eyes...I like/don't like my monster. He/she is beautiful/ugly/funny...

Chętni uczniowie mogą przeczytać głośno swoje prace. Wiem, że jest zawsze dużo śmiechu, gdy porównują swoje stworki. Pod koniec lekcji zbieramy prace do oceny. Bierzemy pod uwagę poprawność opisu, a także estetykę pracy. Ocenione prace zawsze wieszam w klasie, by można je było podziwiać i utrwalać słówka.

(grudzień 2003)

Agata Łogin-Szczepańska¹⁾
Leszno

Film, tekst, program komputerowy

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Wiek szkolny jest okresem ciągłego poszerzania wiedzy o świecie, dostrzegania coraz to nowych zjawisk, rozbudzania sfery zainteresowań. Pojawienie się w planie lekcji nowych przedmiotów w klasie czwartej, a także ciągły kontakt z mediami pobudza twórcze jednostki do poszukiwania odpowiedzi na wiele pytań, wyjaśnienia różnorodnych zjawisk w świecie przyrody i życiu społecznym.

Lekcje języka obcego mogą być bądź to miejscem rodzenia się nowych zainteresowań bądź też okazją do ich zgłębiania. Przejście z „wykładowo-podręcznikowego” typu lekcji na urozmaicony różnymi źródłami i środkami, czyni je ciekawymi i motywującymi. Mówienie o swoich zainteresowaniach, czytanie fachowej literatury, analizowanie stron internetowych itp. nie jest łatwe w języku obcym, stąd na etapie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Osiecznej. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

początkowym nauki trudno sięgać do wszystkich tematów i wymagać burzliwej dyskusji, wypracowań lub skomplikowanych wywodów. Łatwo tu także popaść w przesadę, a tym samym osiągnąć efekt zupełnie odwrotny: zniechęcić lub znudzić. O pomysły i podpowiedzi warto zapytać uczniów, zaprezentować im fragmenty filmów, bajek, artykułów, zdjęcia, rekwizyty, fragmenty stron internetowych – raczej w sposób przystępny, humorystyczny lub nawet nieco tajemniczy.

Uczniów klas szóstych szkoły podstawowej zainteresował ostatnio popularny w Niemczech program *Der Löwenzahn*, emitowany w 25-minutowych odcinkach. Każdy z nich dotyczy odrębnego problemu, zaczerpniętego ze świata przyrody, techniki, zdrowia itp. Proste tematy są realizowane wieloaspektowo i bardzo interesująco. Po obejrzeniu fragmentów kilku odcinków wybraliśmy część *Die Schokolade* – już sam tytuł brzmiał zachęcająco. Przy tym komponował się z tematyką przerabianego działu – *Essen und Gesundheit*. Zabawa była „przepyszna”. Z obrazu i tekstu dowiedzieliśmy się, jak rośnie drzewo kakaowca, skąd pochodzi „bożek czekolady”, jak wygląda proces produkcyjny czekolady w fabryce i jaką rolę pełni w nim komputer, kto sprowadził ten przysmak do Europy, wreszcie jak zrobić samodzielnie czekoladę w domu, a jak wykonać *Jungkakao* (bożka czekolady) z czekolady, plasteliny i masy solnej oraz jak smakuje *Schokoladenfondue*.

Pracę nad filmem zaplanowałam na dwie godziny. Pierwszą z nich poświęciliśmy na obejrzenie całości i omówienie jego ogólnej treści. Uczniowie sami ocenili, na ile potrafią zrozumieć oryginalny film, wyrazili swoje opinie, mogli okazać emocje związane z różnymi fragmentami audycji. Humorystyczny sposób bycia narratora pozytywnie wpłynął na atmosferę w klasie i sprawił oglądającym zauważalne zadowolenie.

Druga godzinę poświęciliśmy na bardziej wnikliwą analizę filmu. Czas trwania odcinka zmusza do potraktowania jego analizy w sposób fragmentaryczny. Można w tym celu dokonać cięć i ponownego nagrania wybranych fragmentów, zważając na wartość treściową i metodyczną poszczególnych scen oraz unikając zbędnych wydłużeń i powtórzeń, nie umniejsza-

jąc atrakcyjności prezentowanego materiału.

25 minut filmu pozwala na przygotowanie różnego typu ćwiczeń do poszczególnych scen. Polecenia powinny być wyjaśniane na bieżąco przed każdą oglądaną częścią. W fazie wstępnej warto skorzystać ze sprawdzonych ćwiczeń wprowadzających, np. wyjaśnienie tytułu, przedstawienie głównej postaci lub autora, nawiązanie do ilustracji lub obrazu związanego z tematem filmu. Pamiętajmy również o zaletach tego typu materiału: film można w dowolnym momencie zatrzymać, powtórzyć fragment, można zasłonić obraz lub wyciszyć dźwięk.

Przykłady:

- 1. Ordne die Aussagen! Uföß wypowiedzi w kolejności!**
Sie bringt den Jungkakao.
Marta möchte Schokolade zum Frühstück essen.
Peter macht Frühstück.
Er bringt ein Buch.
Tante Marta kommt zum Frühstück.
Peter bringt einen Weihnachtsmann aus Schokolade.
- 2. Ergänze! Uzupełnij!**
Zur Schokolade kommen auch:
.....,und
.....
Ein Kaninchen kosteteKakaobohnen.
Ein Sklave kostete Kakaobohnen.
(hundert, Butter, tausend, Maismehl, Chilipeffer, Zucker, zehn, Vanille)
- 3. Was passiert in dem Abschnitt des Films? Co dzieje się w tym fragmencie filmu (ekran jest przysłonięty, ćwiczenie jest wykonywane na podstawie ścieżki dźwiękowej)?**
- 4. Was ist richtig, A oder B? Które ze zdań jest prawdziwe, A czy B?**
 - 1) A. Peter ist in einer Schokoladenfabrik.
B. Peter ist in einem Schokoladengeschäft.
 - 2) A. Er kauft Schokolade.
B. Er sucht Kakaobohnen.
 - 3) A. Er trinkt Kakao.
B. Er probiert Schokolade.
 - 4) A. Peter arbeitet in der Schokoladenfabrik.
B. Peter beobachtet die Schokoladenproduktion.

- 5) A. Eine Maschine macht die Schokoladenmasse.
B. Eine Maschine macht die Schokoladenbutter.
- 6) A. Er spricht mit einem Mann am Computer.
B. Er spricht mit einem Computer.
- 7) A. Er findet Kakaobohnen in einem Flugzeug.
B. Er findet Kakaobohnen in einem Lastwagen.
5. *Ergänze! Wähle alle richtigen Antworten! Uzupełnij, zaznacz wszystkie poprawne odpowiedzi!*
- 1) Peter macht: A. Kakaobohnen B. Schokoladenbutter C. Schokolade
- 2) Er gibt: A. Vanille B. Salz C. Maismehl D. Zucker E. Sahne
- 3) Er probiert: A. Schokolade B. Kakao C. Milchpulver
- 4) Es schmeckt: A. gut B. schrecklich C. nett
- 5) Peter macht den Jungkakao aus:
A. Schokolade B. Knete C. Salzteig
- 6) Der Jungkakao hat: A. Hände B. Halskette C. Handkette D. Augen

W ramach ćwiczenia podsumowującego lub jako zadanie domowe może pojawić się kilka ogólnych pytań:

- Wie heißt das Programm?
Wie heißt der Mann?
Wie ist ein Löwenzahn?
Was ist Schokoladenfondue?
Wie ist Schokolade?
Wer ist Schokolade gern?

Podobnym skarbcem popularno-naukowych informacji dla dzieci i młodzieży jest, sporokrewnione z wymienionym programem, czasopismo – miesięcznik o tym samym tytule. Mnóstwo w nim doświadczeń, zadań i instrukcji, ciekawe artykuły, zagadki, reportaże. Tematyka jest także tu tak szeroka, że nie trudno znaleźć artykułów wychodzący naprzeciw oczekiwaniom uczniów, a jednocześnie uzupełniający treści zaplanowanych w programie zajęć. W tym samym dziale klasy szóste ćwiczyły kompetencję czytania ze zrozumieniem na dwóch prostych artykułach:

1. Fühl mal, die Haut!

Die Haut ist das größte Organ des Menschen.

Sie schützt die Innereien, macht uns wasserdicht und ist ein atmendes Kleidungsstück. Außerdem reagieren ihre fast vier Millionen Sinneszellen auf Druck, Schmerz, Hitze und Kälte – Sensoren, die bei Gefahr sofort Alarm schlagen. Gute Gründe, um sich mal um die eigene Haut zu kümmern.

Fühlen und Tasten

Überall am ganzen Körper sind die Aufnahmezellen für jeden Tastsinn verteilt. Besonders dort, wo man viel Gefühl braucht, häufen sich diese Zellen, beispielsweise in den Fingerspitzen oder an den Lippen. Hier fühlst du Kälte oder Hitze gut.

Heizung an oder aus?

Der menschliche Körper funktioniert am besten bei einer Temperatur von 37 Grad. Wird es dagegen der Haut zu warm, dann bringt der feuchter Schweiß Abkühlung. Wird es aber zu kalt, bekommst du eine Gänsehaut. Durch die aufgestellten Haare „staut“ sich die Luft auf der Haut und wirkt wie eine Schutzsicht.

2. **Kamele** haben drei Augenlider. Sie schützen die Tiere bei einem Sandsturm.

Ein altes Rezept: willst du beim Zwiebelschneiden nicht weinen, sollst du vorher ein Viertel Zitrone auslutschen.

Stiere sind farbenblind. Es ist total unwichtig, welche Farbe das Tuch des Toreros hat. Die Stiere nervt das Windeln, nicht die Farbe Rot.

Zähl mal mit: Im Durchschnitt klappt ein Mensch seine Augenlider 10 Millionen Mal pro Jahr herunter.

Przepisując wybrane teksty (dysponując jednym egzemplarzem kilku numerów, a kopia ksero kolorowego pisma byłaby nieczytelna), wyróżniłam od razu słowa-klucze, które rozpoznały na lekcji ćwiczenia w sprawnym posługiwaniu się słownikiem dwujęzycznym. Ich wspólne objaśnienie pozwoliło na globalne zrozumienie tekstów. Drugą część uczniowie z powodzeniem wykonali samodzielnie w domu. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby w razie potrzeby, uprościć lub skrócić wybrany tekst. Na bardziej zaawansowanym etapie nauki można przygotować kwiz na omówiony temat, a z uczniami początkującymi porozmawiać o przeczytanych ciekawostkach nawet w języku polskim.

Popularna zabawa w „ukryte wyrazy” urozmaici prace nad słownictwem związanym z poruszonym w artykule tematem:

1.

S E H E N H A U T P
S N Ö I I A M K A H
O H R B D X S A S I
Q N E L H Ü F E T T
F H N M O A U G E Z
W Ä R M E L H F N E

2. *Uzupełnij pary wyrazów (wszystkie znajdziesz w ćwiczeniu „ukryte wyrazy”):*

hören – Ohr
fühlen –
..... – Auge
tasten –

3. *Oznacz zdania prawdziwe R, a fałszywe F:*

Stiere sehen gut alle Farben.
Schweiß bringt dem Menschen eine Abkühlung.
Kamele haben keine Augenlider.
Der Mensch klappt seine Augenlider hundert Mal pro Jahr.
Der Mensch hat Aufnahmezellen nur an Fingerspitzen.
Die Haut ist „ein atmendes Kleidungsstück”.
Man muss eine Zwiebel essen, um nicht bei dem Zitronenschneiden zu weinen.
Der Mensch funktioniert am besten bei der Temperatur von 37 Grad.
Wenn es zu warm ist, bekommen wir eine Gänsehaut.

W sferze dziecięcych zainteresowań pozostaje nadal umiłowanie do bajek, wierszy, wyliczanek i piosenek. Popularne są dziś powszechnie dostępne „readersy”, które można potraktować jako lekturę do przeczytania w domu,

a następnie bawić się popularnymi postaciami z bajek, układać na lekcji nowe ich wersje, poznawać bajkowe wyliczanki, zaklęcia, wystawiać

scenki lub wykonywać przeróżne ćwiczenia w słuchaniu (wybieranie najlepszych bajkomówców), w mówieniu (opowiadanie bajki łańcuszkiem po jednym zdaniu), w czytaniu (udawanie głosów postaci), w pisaniu (krzyżówki, wykreślanki, rebusy, uzupełnianie luk w teksach, wymyślanie dialogów).

Oryginalny tekst bajki można również skrócić lub uprościć, można przygotować jego streszczenie w punktach. Wstępnym ćwiczeniem może być ułożenie w kolejności punktów planu bajki na podstawie wysłuchanej lub przeczytanej opowieści.

An dem Tannenbaum hängen Pfefferkuchen,
Äpfel, Nüsse...
Ein kleines Mädchen geht durch die Straßen.
Es verkauft Schwefelhölzern.
Am Morgen finden die Leute das Mädchen tot.
Es hat keine Schuhe und kein Kleid an.
Durch die Hausfenster sieht es einen großen Tannenbaum.
Es hat Hunger. Es friert.
Winter. Der letzte Abend des alten Jahres.
Das Mädchen schläft ein.
Es zündet ein Schwefelhölzchen an, aber es kann sich nicht mehr erwärmen.
Es sieht auch einen Tisch mit verschiedenen Speisen.

Tekst z lukami może zawierać obrazki zastępujące symbole lub postacie bajkowe.

Es war -16°C . Es An dem kalten Abend sang ein kleines und durch die Es hatte kein und keins an. Es verkaufte Es setzte sich an eine Hauswand. Gegenüber war ein großes Durch die konnte das Mädchen einen großen mit verschiedenen Speisen sehen. Im Zimmer stand auch ein An seinen Zweigen hingen und und Es wurde immer kälter. Das Mädchen zündete ein an, aber es konnte sich nicht mehr erwärmen. Es schlief. Am Morgen fanden es die Leute tot.

Wychodząc naprzeciw technicznym upodobaniom współczesnej młodzieży, nie sposób pominąć możliwości pracy z komputerem. Na-

uka każdego tematu za pomocą programu komputerowego do nauki języka będzie ciekawsza niż kolejna lekcja przy biurku. Nawet początkujący „informatyk” opanuje szybko obsługę prostego programu do nauki języków. Tego typu praca będzie miała rzeczywiście charakter indywidualny (o ile warunki na to pozwalają). Każdy ma okazję pracować według swojego tempa, może zostać oceniony przez program, ma innego korektora niż nauczyciel, zetknie się z autentyczną wymową, spróbuje skorzystać ze słownika multimedialnego. Oprócz typowego programu do nauki języka nie trudno będzie zachęcić młodsze dzieci do zajrzenia na stronę Mikofaja (polecam: [www. weihnachtsmann-dorf.de/](http://www.weihnachtsmann-dorf.de/) oraz kirchenweb.at/). Można napisać do

niego e-maila, wpisać się do książki życzeń, wypełnić swoją metryczkę.

Rozwijanie zainteresowań konkretnej grupy wiekowej powinno znaleźć się wśród celów ogólnych stosowanych przez nas programów nauczania, a, co za tym idzie, w formie szczegółowej powinny także mieć odbicie w konkretnych treściach planu wynikowego. Często związana z zainteresowaniami uczniów tematyka, jest realizowana na podstawie materiałów pozapodręcznikowych. Powinna ona jednak być skorelowana z pozostałym, zaplanowanym materiałem.

Poszukując tego typu materiałów warto pamiętać, że nie ma trudnych tekstów. Ich przydatność i atrakcyjność będzie wynikać z typu i poziomu trudności zadań, jakie przygotowujemy.
(listopad 2004)

Grażyna Modlińska¹⁾
Kutno

Projekt edukacyjny *Санкт-Петербург 300 лет*

Wiedza kulturoznawcza i realioznawcza stanowi integralną część nauczania języka obcego. Wiadomości z tych dziedzin z pewnością uatrakcyjniają lekcje, pozwalają również poznać bliżej kraj, którego języka uczniowie się uczą.

Rok 2003 był szczególny dla Rosjan. Był to bowiem rok uroczystego jubileuszu drugiego co do wielkości miasta Rosji, a zarazem perły miast europejskich – Sankt Petersburga.

Trzechsetny jubileusz tego wspaniałego grodu odbił się głośnie echem w całym świecie. Petersburganie dołożyli wielu starań, aby ich miasto na czas obchodów jubileuszowych wyglądało imponująco.

Przygotowania do tego święta trwały wiele lat i były zakrojone na szeroką skalę (renowacja zabytków, czy odtworzenie słynnej „Bursztynowej Komnaty” w Carskim Siole). Wiadomości o tym niezwykłym jubileuszu ukazywały się w polskiej prasie i telewizji, szczególnie w okresie maj-czerwiec 2003 r.

Uczniowie na lekcjach języka rosyjskiego zaczęli zadawać pytania dotyczące miasta, chcieli

dowiedzieć się czegoś więcej o jego historii, zabytkach, chcieli po prostu zrozumieć dlaczego media poświęcają tyle uwagi tej „Wenecji Północy”. I tak zrodził się pomysł przygotowania projektu na temat *Санкт-Петербург 300 лет*.

Program nauczania języka rosyjskiego w kl. III gimnazjum przewiduje omówienie wybranych zabytków i interesujących miejsc Sankt Petersburga, a zatem projekt okazał się świetną okazją do pogłębienia wiadomości w tej dziedzinie. Nie bez znaczenia był również fakt, że młodzi widzieli zasadność pracy i wysiłku wkładanego w przygotowanie materiałów, ponieważ był to temat aktualny i szeroko dyskutowany.

Praca nad realizacją projektu trwała dwa miesiące i przebiegała w następujących etapach:
Etap wstępny:

1. Zapoznanie uczniów z zasadami metody projektu.
2. Ustalenie tematu, na jaki będą gromadzić materiały i rodzaju materiałów (fotografie,

¹ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Gimnazjum w Krośniewicach.

ilustracje, plany, mapki, wycinki prasowe, opisy, komentarze).

3. Sformułowanie i wybór tematów częściowego projektu (История Санкт-Петербурга, География Санкт-Петербурга, Достопримечательности Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург в поэзии, Пригороды Санкт-Петербурга).
4. Tworzenie zespołów.
5. Wybór lidera każdej grupy (wg uznania uczniów).
6. Ustalenie kryteriów oceniania.
7. Określenie terminów konsultacji z nauczycielem rusycystą i nauczycielami konsultantami (nauczyciel historii i nauczyciel geografii).
8. Określenie czasu, miejsca i sposobu prezentacji projektu.
9. Rozdanie kart oceny pracy grupy, samooceny, arkusza prezentacji.

Etap zasadniczy

1. Gromadzenie, porządkowanie i opracowywanie informacji.
2. Konsultowanie zebranych materiałów.
3. Ewaluacja.

Po zapoznaniu uczniów z zasadami projektu edukacyjnego, wspólnie ustaliliśmy tytuł naszego przedsięwzięcia oraz nakreśliśmy cele projektu:

- ▶ Poznanie historii, geografii, zabytków Sankt Petersburga.
- ▶ Uświadomienie roli Sankt Petersburga w rankingu najpiękniejszych miast Europy.
- ▶ Kształcenie umiejętności pracy w grupie.
- ▶ Rozwijanie umiejętności samodzielnego korzystania z tekstów oryginalnych.
- ▶ Kształcenie umiejętności organizacji pracy własnej, zbierania i hierarchizacji informacji.

Następnie poinformowałam młodzież, gdzie mogą znaleźć potrzebne materiały i jakiego rodzaju dane mogą gromadzić. Podałam uczniom adresy ciekawych stron internetowych, pomocnych w realizacji naszego zadania: www.yandex.ru, www.rambler.ru, www.hermitage.ru, www.museum.ru, www.rosjanin.pl.

Linki tych stron gwarantują skarbnicę informacji i pięknych fotografii, obrazów związanych z Sankt Petersburgiem.

Klasa przyjęła wcześniej zaproponowane tematy i uznała, że warto byłoby je zgłębić po-

znając Petersburg. Każdy z tematów opracowała oddzielna grupa. Klasa była nieliczna, więc zespoły liczyły po 3-4 osoby. Zostawiłam uczniom autonomię co do wyboru lidera grupy i podziału zadań szczegółowych. Wspólnie zaś wyznaczyliśmy kryteria oceny projektu, którymi były:

- ▶ wartość merytoryczna,
- ▶ forma przekazu,
- ▶ wykorzystanie środków technicznych,
- ▶ zaangażowanie członków zespołu,
- ▶ poprawność językowa podczas prezentacji,
- ▶ właściwe wykorzystanie czasu prezentacji.

Bardzo ważnym elementem pracy nad projektem były konsultacje z nauczycielem koordynującym, czyli ze mną, ale nie tylko. Chęć pomocy w postaci głosu doradczego w zakresie źródeł informacji i ich selekcji wyrazili nauczyciele geografii i historii.

Konsultacje odbywały się według ustalonego porządku i w terminach odpowiadających zainteresowanym. Uczestnicy projektu chętnie korzystali z konsultacji, szczególnie wtedy, gdy nie mogli sobie poradzić w surfowaniu po rosyjskich stronach internetowych, kiedy mieli kłopoty ze zrozumieniem oryginalnych tekstów rosyjskich oraz w celu przedstawienia planu swojego projektu i sprawozdania z jego realizacji.

Zdecydowaliśmy, że prezentacji efektów pracy dokonamy na zakończenie roku jubileuszowego Sankt Petersburga, czyli w grudniu i zaprosimy na nią jedną z równoległych klas III-ch oraz klasę miejscowego Liceum Ogólnokształcącego, uczącą się języka rosyjskiego.

Ostatecznie prezentacja miała miejsce 17 grudnia i trwała dwie godziny lekcyjne. Uczniowie bardzo poważnie potraktowali swoje zadanie: odpowiednio przygotowali salę lekcyjną, tzn. ustawili stanowiska prezentacji materiałów poszczególnych grup oraz miejsca siedzące dla gości. Honorowymi gośćmi byli dyrektor szkoły, nauczyciel geografii (jeden z konsultantów projektu) oraz nauczycielka języka niemieckiego – nauczyciel stażysta.

Prezentacja przebiegała według ustalonego planu. Liderzy grup zadbali o to, aby każdy z uczestników miał swoje zadanie, zarówno uczeń dobry, jak i ten, któremu nauka rosyjskiego sprawia problemy. Jak się okazało, każdy mógł się wykazać. Dowodem tego były liczne

prace wystawione na poszczególnych stanowiskach, a wśród nich albumy fotografii obiektów atrakcyjnych turystycznie, plakaty z wycinkami z gazet na temat jubileuszu, albumy wspaniałych pałaców i budowli sakralnych, schematy, mapy, herb miasta wraz z objaśnieniami, portrety Piotra Wielkiego – założyciela twierdzy nad Newą, linia czasu prezentująca kluczowe daty i wydarzenia z historii miasta, gazetka o losach tajemniczej „Bursztynowej Komnaty” z imponującymi obrazami wybranych eksponatów.

Wszystkie te prace były cennym wizualnym dodatkiem do tekstów informacyjnych, przygotowanych zarówno w języku rosyjskim, jak i polskim (celem projektu było nie tylko doskonalenie językowe, ale przede wszystkim zdobycie konkretnej wiedzy realio- i kulturoznawczej).

Podczas prezentacji pojawił się również element dramy związany z postacią Piotra I. Odpowiednio przebrany i ucharakteryzowany uczeń opowiadał w pierwszej osobie o tym, jak doszło do założenia Sankt-Petersburga. Lirycznym zaś przerywnikiem prezentacji była recytacja w oryginale fragmentów poematu *Медный всадник* Aleksandra Puszkina.

Końcowym punktem „programu” była projekcja wybranych części filmu *Прогулки по Петербургу* o Ermitażu i podmiejskich siedzibach carskich: Пушкин, Павловск, Петергоф. W zdobycie kasety zaangażowałam się osobiście. Zamówiłam ją za pośrednictwem Internetu, korzystając z adresu: kultros@wp.pl. Pozostałe źródła młodzież znalazła w zbiorach bibliotek domowych, zasobach nauczycieli konsultantów oraz w Bibliotece Miejskiej.

Nasze spotkanie z Petersburgiem zakończyliśmy krótkim kwizem przygotowanym dla gości. Mieli oni za zadanie odpowiedzieć na proste pytania dotyczące zaprezentowanego materiału. Uważni słuchacze i obserwatorzy bez trudu sobie z nimi poradzili:

- ▶ Когда был основан Санкт-Петербург?
- ▶ Кто основал город?
- ▶ На какой реке расположен Санкт-Петербург?
- ▶ Как называется один из самых больших музеев мира, который находится в Санкт-Петербурге?

- ▶ Как жители называют свой город?
- ▶ Как менялось название города?
- ▶ Где находится Янтарная комната?
- ▶ В каком пригороде Санкт-Петербурга учился Александр Пушкин?
- ▶ В каком пригороде находится самый большой парк в Европе?
- ▶ Какой пригород славится прекрасными фонтанами?
- ▶ Почему Петербург называют Северной Венецией?
- ▶ Сколько лет исполнилось Санкт-Петербургу?

Trafne odpowiedzi stanowiły element ewaluacji projektu obok ankiety, którą przeprowadziłam wśród uczniów po zakończeniu prac. Jej analiza wykazała, że projekt był atrakcyjną formą nauki dającą możliwość poszerzenia zasobu słownictwa, doskonalenia umiejętności czytania, mówienia, samodzielnego formułowania myśli w języku obcym.

Metoda ta daje możliwości wzbogacenia wiedzy realioznawczej, wiedzy z pogranicza wiedzy przedmiotów i ułatwia postrzeganie świata jako całości, a nie jako oderwane od siebie zjawiska.

Uczniowie dostrzegli też inne walory metody, a mianowicie kształcenie umiejętności selekcjonowania i hierarchizowania danych, współpracy w grupie, odpowiedzialności za powierzone zadania.

Zadowala także fakt, iż w pracy tą metodą może wykazać się każdy uczeń, nawet przyślowiowy „słabeusz” ma szansę zaistnieć w grupie. Dodatkową korzyść osobiście upatruję w tym, że uczniowie zaczęli częściej odwiedzać rosyjskie strony internetowe i chętnie wyszukują informacje na różne inne tematy. Wszystkie materiały zgromadzone w trakcie realizacji projektu zostały przekazane w postaci broszury pod tytułem *Sankt-Petersburg* do biblioteki szkolnej, jako materiał dydaktyczny.

Mimo, że powyższe przedsięwzięcie wymagało dużo dodatkowego trudu, dało wiele satysfakcji i poczucie dobrze wykonanego zadania zarówno nauczycielowi, jak i uczniom.

(luty 2004)

Hospitacja diagnozująca z języka niemieckiego

Zmiany, które w szkołach podstawowych i gimnazjach przyniosła reforma edukacji spowodowały inne podejście do prowadzenia nadzoru pedagogicznego. Obok hospitacji instruktażowo-doradczej wprowadzono hospitację diagnozującą. Hospitacja diagnozująca przenosi akcent z oceny pracy nauczyciela na ocenę umiejętności uczniów. Przygotowanie hospitacji diagnozującej wymaga dużego nakładu sił wszystkich podmiotów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciel i jego uczniowie przez dłuższy czas muszą być zaangażowani w kształcenie kompetencji i umiejętności, które będą przedmiotem obserwacji, ponieważ to jest celem podstawowym tego typu hospitacji. Jest to forma pokazania efektów końcowych pracy obejmującej konkretny dział nauczania lub cykl tematyczny opracowany w danej klasie. Można na nią zaprosić gości; nie tylko dyrektora szkoły, ale i innych nauczycieli, rodziców, doradcę metodycznego czy wizytatora.

W założeniu S. Wlazły²⁾ hospitacja diagnozująca ma umożliwić postawienie diagnozy będącej odpowiedzią na pytanie: co uczniowie umieją? W jej trakcie powinniśmy więc z łatwością stwierdzić, czy dana umiejętność została przez uczniów opanowana i w jakim stopniu. Hospitację diagnozującą powinno się stosować m.in. w tych przypadkach, gdy oczekiwaną umiejętność trudno sprawdzić inaczej, np. umiejętność posługiwania się językiem obcym w formie mówionej w różnych sytuacjach. Trzeba więc tak ją przygotować, by:

- ▶ Umożliwiła obserwację osiągnięć wszystkich uczniów.
- ▶ Umiejętności obserwowane na lekcji były tymi, które są zapisane w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* jako osiągnięcia.

Pomiar będzie bardziej trafny, jeżeli będziemy badać niewielką grupę umiejętności. Aby pomiar był obiektywny, trzeba wskazać

w obrębie badanych umiejętności to, co w nich należy do poziomu podstawowego, a co do ponadpodstawowego.

Przy projektowaniu hospitacji diagnozującej należy:

- ▶ Określić zagadnienia hospitacyjne (nauczyciele w zespołach przedmiotowych określają, jakie umiejętności składowe będą podlegać obserwacji w danym roku szkolnym).
- ▶ Ustalić oczekiwania hospitacyjne – co będzie na lekcji obserwowane (umiejętności operacyjne).
- ▶ Skonstruować narzędzia.
- ▶ Przeprowadzić hospitację.
- ▶ Określić, czy proces uczenia przebiegał zgodnie z oczekiwaniami – jeżeli nie, to podjąć odpowiednie działania.

Zamiast rozmowy pohospitacyjnej preferuje się krótkie podsumowanie z uczniami, co im się udało, nad czym muszą jeszcze popracować. Uczniowie i zaproszeni goście mogą przedstawić również swoje opinie w arkuszu ewaluacyjnym, np. w karcie samooceny ucznia.

Jako przewodnicząca międzyszkolnego zespołu nauczycieli języków obcych (szkoła podstawowa i gimnazjum) przeprowadziłam w ostatnim czasie kilka hospitacji diagnozujących z języka niemieckiego. Załączam przykładowy schemat hospitacji diagnozującej wraz z opracowaną przeze mnie dokumentacją hospitacyjną. Umożliwiła mi ona określenie mocnych i słabych stron moich uczniów oraz zdiagnozowanie pracy w przyszłości.

▼ Schemat zajęć z języka niemieckiego w klasie I gimnazjum. Hospitacja diagnozująca

Termin: 28.11.2003

Nauczyciel prowadzący: Bożena Tomala

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Nieradzie i w Gimnazjum w Hucie Starej B.

²⁾ I. Dzierzgowska, S. Wlazło (1996), *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Program TERM, Radom: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr.

Tematyka zajęć edukacyjnych: *Wir sprechen etwas Deutsch* – określanie czynności ucznia

Metoda: mieszana

Formy pracy: praca indywidualna, w parach, cała klasa

Techniki pracy: pytania i odpowiedzi, krótkie samodzielne wypowiedzi uczniów, praca z kasetą magnetofonową, książką ćwiczeń i materiałami dodatkowymi

Pomoce dydaktyczne: rozsypanka słowna (formy osobowe zaimków i czasowników), domino językowe, książka ćwiczeń, karty pracy dla uczniów, plakat, kolorowe markery, karty samooceny uczniów

Oczekiwania szczegółowe: KC PW³⁾

- ▶ uczeń zna słowa w języku niemieckim, określające podstawowe czynności i nazywa je, A K
- ▶ uczeń zna formy osobowe czasowników w liczbie poj. i mn. A P
- ▶ uczeń potrafi rozpoznać czasowniki w grupie słów, B P
- ▶ uczeń potrafi zapisać czasowniki po wysłuchaniu nagrania magnetofonowego, C P

- ▶ uczeń potrafi zbudować zdanie w szyku prostym, C P
- ▶ uczeń buduje zdanie pytające przez inwersję, C R
- ▶ uczeń potrafi samodzielnie przekazać kilkudzaniową informację o sobie, C R
- ▶ uczeń potrafi przedstawić inną osobę (na podstawie słów kluczowych), D R/D
- ▶ uczeń potrafi poprawnie rozwiązywać inne zadania problemowe, w tym uzupełniać luki w tekście. D D

► ARKUSZ HOSPITACJI DIAGNOZUJĄCEJ

Imię i nazwisko nauczyciela: Bożena Tomala

Data: 28 listopada 2003

Klasa: Ib

Przedmiot: Język niemiecki

Cel główny: Sprawdzenie stopnia posługiwania się językiem niemieckim w prostych sytuacjach komunikacyjnych.

Temat lekcji: *Wir sprechen etwas Deutsch* – określanie czynności ucznia.

Zagadnienie hospitacyjne	Oczekiwane umiejętności uczniów	Obserwacja umiejętności uczniów (w skali 0 – 5)
Posługiwanie się językiem niemieckim w prostych sytuacjach komunikacyjnych.	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń zna słowa określające podstawowe czynności w języku niemieckim i nazywa je, – uczeń zna formy osobowe czasowników w liczbie poj. i mn., – uczeń potrafi rozróżnić czasowniki w grupie słów, – uczeń potrafi zapisać czasowniki po wysłuchaniu nagrania magnetofonowego, – uczeń potrafi zbudować zdanie w szyku prostym, – uczeń buduje zdanie pytające przez inwersję, – uczeń potrafi samodzielnie przekazać kilkudzaniową informację o sobie, – uczeń potrafi przedstawić inną osobę (na podstawie słów kluczowych), – uczeń potrafi poprawnie rozwiązywać inne zadania problemowe, w tym uzupełnić luki w tekście. 	

Skala: 0 – trudno zaobserwować, 1 – słabo, 2 – poniżej przeciętnej, 3 – przeciętnie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze

³⁾ KC – kategoria celu, PW – poziom wymagań

KARTA SAMOCENY UCZNIA

Lp.	Umiem, potrafię:	Nie potrafię	Słabo	Przeciętnie	Dobrze	Bardzo dobrze
1.	Nazywać słowa określające podstawowe czynności w języku niemieckim.					
2.	Znam formy osobowe czasowników w liczbie pojedynczej i mnogiej.					
3.	Rozróżnić czasowniki w grupie słów.					
4.	Zapisać czasowniki po wysłuchaniu nagrania magnetofonowego.					
5.	Zbudować proste zdanie w języku niemieckim.					
6.	Zbudować zdanie pytające.					
7.	Opowiedzieć o sobie w kilku zdaniach.					
8.	Przedstawić inną osobę na podstawie podanych informacji.					
9.	Uzupełnić test z lukami.					

UWAGA: Zaznacz X przy wybranej odpowiedzi.

Bibliografia

Funk H., Koenig M., Koithan U., Scherling T.(2002), *geni@l. Język niemiecki dla młodzieży*. Podręcznik i ćwiczenia A1, Warszawa: Langenscheidt Polska Sp.z o.o.
Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Ptak M., Świerczyńska E., Sowa-Babik H. (1999), *Program nauczania języka niemieckiego dla klas 1-3 gimnazjum w kursie podstawowym*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

(grudzień 2003)

Małgorzata Tomczyk-Jadach¹⁾
Bukowice

Układanki, krzyżówki i pająki na lekcji języka angielskiego

Na lekcjach powtórzeniowych warto czasem zaskoczyć uczniów czymś nowym, na tyle atrakcyjnym wizualnie, żeby na długo pozostało w pamięci, oczywiście łącznie z wiedzą i umiejętnościami językowymi. Poniżej chciałam przedstawić te pomysły, które sprawdziłam i bardzo spodobały się moim uczniom.



Krzyżówki

Krzyżówki zawsze budziły duże zainteresowanie, jednak szczególną przyjemność sprawa

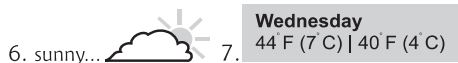
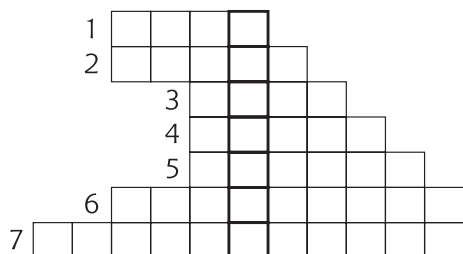
uczniom rozwiązywanie tych krzyżówek, w których zamiast opisu hasła do odgadnięcia pojawia się rysunek. To rozwiązanie okazało się bardzo pożyteczne w pracy z osobami uczącymi się pierwszy lub drugi rok, gdyż nawet uczniowie słabo znający język angielski mieli szansę wykazać się znajomością słówek, a nie byli narażeni na frustrację z powodu niezrozumienia o co chodzi w danym hasle. Jest to sposób na podawanie znaczenia hasła w języku polskim. Moim zdaniem lepszy, gdyż stwarza okazję do podjęcia próby myślenia w języku obcym bez pośrednictwa języka polskiego. Niewątpliwie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół w Bukowicach.

jednak przygotowanie krzyżówki obrazkowej jest bardziej czasochłonne i wymaga pewnego zaplecza technicznego. W tym przypadku wystarczającym zapleczem do stworzenia wszystkich poniższych pomocy okazał się komputer z pakietem MS Office (Word, PowerPoint i Excel), drukarka i płyty z gotowymi klipartami²⁾.

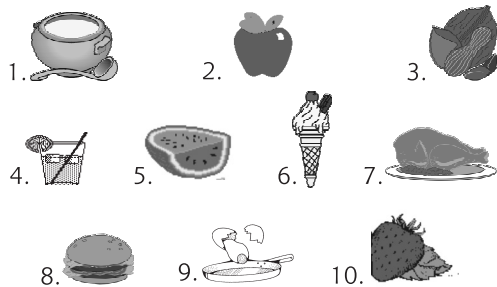
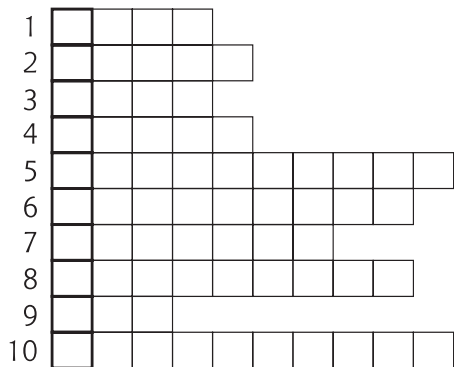
Krzyżówki z hasłem pozwalają na wprowadzenie podczas lekcji elementu rywalizacji: wygrywa ten, kto pierwszy poda hasło z zaznaczonego grubą linią pola. Właściwie możliwe jest stworzenie krzyżówki niemal na każdy temat. Może to być na przykład krzyżówka dotycząca:

► pogody:



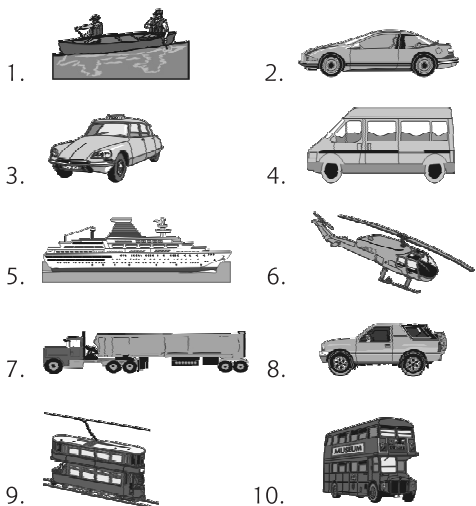
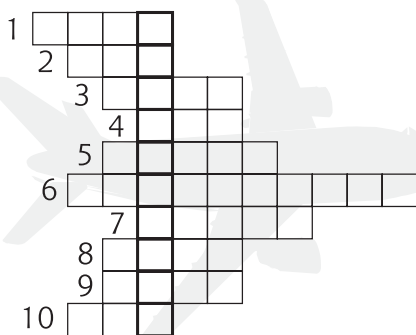
(snow, sleet, rain, storm, shower, intervals, temperature – weather).

► jedzenia:



(soup, apple, nuts, drink, watermelon, ice-cream, chicken, hamburger, egg, strawberry – sandwiches).

► środków lokocji:



(boat, car, taxi, van, ferry, helicopter, lorry, jeep, tram, bus – travellers).

²⁾ Galeria kolorowych klipartów. Część I. Exe. Wrocław; Eksplozja klipartów. Exe. Wrocław; Eksplozja kolorowych klipartów. Exe. Wrocław.



Układanki

Sztuka mówienia w języku obcym polega również na umiejętnym zastępowaniu nieznanego słowa wyrazem bliskoznacznym lub uproszczoną definicją. Po serii lekcji poświęconych domom i mieszkaniom, a także temu, co się w nich znajduje, przygotowałam dla uczniów układankę, która może pomóc im nie tylko w zapamiętywaniu słówek, lecz i w doskonaleniu sztuki posługiwania się językiem obcym bez słownika. Każdy uczeń otrzymuje tabelkę, którą po rozcięciu na linii przerywanej i prawidłowym dopasowaniu definicji do sprzętów, wkleja do zeszytu.

video recorder	is for washing dishes
photocopier	is for keeping food cold
microwave oven	is for drying clothes
telephone answering machine	is for cooking things quickly
fridge	is for working with numbers
calculator	is for washing clothes
food processor	is for copying documents
tumble dryer	is for cleaning carpets
washing machine	is for taking messages when you're out
vacuum cleaner	is for preparing food
dishwasher	is for freezing food
freezer	is for recording TV programmes

Z kolei do pracy w grupach lub parach można wykorzystać różne układanki z pociętymi karteczkami – najlepiej wydrukowane na dość sztywnym papierze, co zapobiegnie gubieniu i rozsypywaniu się karteczek. Takie układanki przygotowałam dla moich uczniów, gdy zorientowałam się, że mylą niektóre formy czasowników nieregularnych z formami czasowników regularnych (np. *want – went, feel – fill – fell*). Jednoczesne zestawienie form tych czasowników pomaga pozbyć się wątpliwości i często wywołuje u uczniów radosne zdumienie. Na przykład upewnienie się, że *found* może być bezokolicznikiem – *fundować, zakładać*, lecz i formą czasu przeszłego Simple Past – *znalazłem/znalazłeś itd.*, umożliwia uniknięcie niepewności w użyciu tych form i likwiduje intuicyjnie odczuwane poczucie braku uporządkowania wiadomości.

Wersja trudniejsza układanki, z lukami w różnych kolumnach i z czasownikami w przypadkowej kolejności, sprawdza się szczególnie w pracy z uczniami zdolnymi.

I	II	III	
Feel			
	went		
			znajdować
		filled	
			kłamać
	lay		
		wanted	
	fell		
Lay			
			fundować

feel	felt	felt	fall	fell	fallen
fill	filled	filled	lie	lied	lied
lie	lay	lain	lay	laid	laid
go	went	gone	want	wanted	wanted
find	found	found	found	founded	founded

(rozciąć po linii przerywanej)

Natomiast dla uczniów o nieco mniejszych możliwościach lepsza okazuje się wersja bardziej schematyczna, wymagająca przy podanym znaczeniu znalezienia trzech form czasownika:

I	II	III	
			czuć
			upadać
			napełniać
			kłamać
			leżeć
			kłaskać
			iść
			chcieć
			znajdować
			fundować

czuć	felt	felt	fall	opadać	fallen
fill	filled	napełniać	lie	lied	lied
lie	leżeć	lain	kłaskać	laid	laid
go	iść	gone	want	wanted	chcieć
find	found	znajdować	found	founded	founded

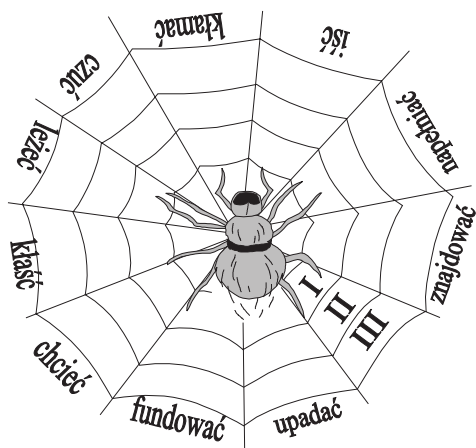
(rozciąć po linii przerywanej)

Dopasowując po raz pierwszy formy czasowników uczniowie mogą korzystać ze słowników lub tabeli czasowników nieregularnych, ponieważ pewne nieoczekiwane dla nich odkrycia chcą skonfrontować z wiarygodnym źródłem. Za drugim razem uczniowie układają karteczki bez żadnych dodatkowych pomocy.

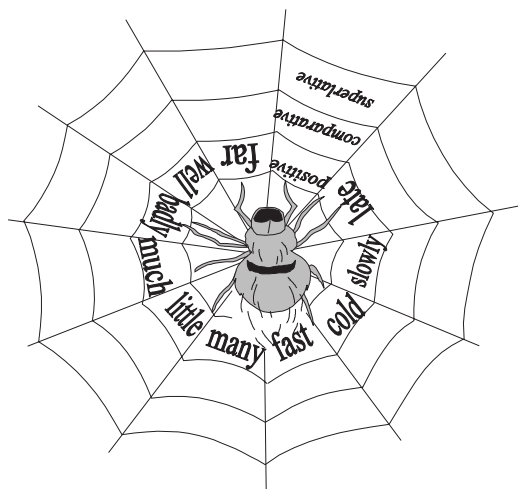


W pajęczynie

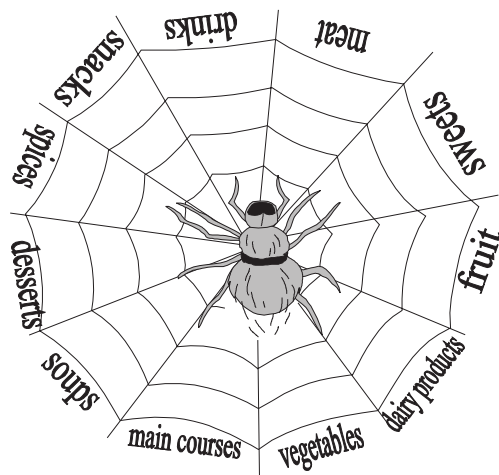
Atrakcyjniejsze wizualnie, choć bardziej pracochłonne dla nauczyciela, jest przygotowanie układanek przypominających kształtem jakiś obiekt (np. przedmiot, zwierzę, budynek, pojazd). Mnie bardzo zainspirował rysunek pająka w sieci. Wykorzystałam go najpierw do zawarcia przedstawionego powyżej materiału dotyczącego form czasowników nieregularnych. To samo zadanie, polegające na dopasowaniu odpowiednich form czasowników, jest lepiej zapamiętywane przez uczniów, gdy zamiast tabelki jako planszę do układania otrzymują pajęczynę.



Pajączek może też pomóc w utrwaleniu wielu innych zagadnień, np. stopniowania przysłówków. W zależności od potrzeb i gustów można taką pajęczynę dać uczniom jako układankę (trzeba wtedy przygotować porozcinane karteczki ze stopniem wyższym i najwyższym przysłówków), lub jako zadanie do uzupełnienia (wtedy wprawdzie nie trzeba przygotowywać karteczek do układanki, ale zapisana plansza nie nadaje się do ponownego użytku).



Przy okazji utrwalania słownictwa dotyczącego potraw i napojów logiczne wydaje się nakarmienie pająka różnymi produktami spożywczymi. Zadaniem każdego ucznia w poniższej pajęczynie jest dopisać po trzy przykłady potraw z każdej podanej kategorii.



Przedstawione powyżej przykłady wykorzystania krzyżówek, układanek i pająków na lekcjach powtórzeniowych zostały bardzo dobrze przyjęte przez moich uczniów na różnym poziomie zaawansowania językowego i w różnych kategoriach wiekowych. Mam nadzieję że okażą się wartościowe także dla innych nauczycieli poszukujących nowych pomysłów na uatrakcyjnienie lekcji.

(styczeń 2004)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Marzena Wysocka¹⁾
Katowice

Związki frazeologiczne na każdą okazję, czyli składanie życzeń w języku angielskim

Związek frazeologiczny, jak podaje *Słownik Języka Polskiego* (1981), to „ustabilizowany w danym języku związek wyrazowy, którego znaczenie nie jest sumą znaczeń jego poszczególnych składników”. Takie a nie inne łączenie wyrazów w pary oraz dociekanie znaczeń powstałych kombinacji to nie lada wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i (przede wszystkim) uczniów na lekcji języka obcego.

Błędne kolokacje tworzone przez uczących się danego języka i pytania kierowane do nauczyciela o reguły łączenia wyrazów są nierzadko powodem do zniechęcenia i obawy przed budowaniem związków wyrazowych dla tych pierwszych, jak i kłopotliwą sytuacją podczas prezentowania materiału dla tych drugich.

Związki frazeologiczne w języku angielskim

Do najczęściej spotykanych kolokacji w języku angielskim należą jedynie 4 typy połączeń wyrazowych (Gairns, Redman, 1989):

1. Subject noun + verb
The *lion roared* (podmiot zdania w relacji z czasownikiem).
2. Verb + object noun
She *bites her nails* (czasownik z dopełnieniem).

3. Adjective + noun

A *loud noise* (przymiotnik połączony z rzeczownikiem).

4. Adverb + past participle used adjectivally

Badly dressed (przysłówek i imiesłów czasu przeszłego pełniący funkcję przymiotnika).

Przedstawione w sposób nieciekawym przez nauczyciela mogą raz na zawsze zrazić uczniów do pracy nad jakimikolwiek formami ćwiczeń lekcyjnych, nie mówiąc o tworzeniu związków frazeologicznych we własnym kontekście zdaniowym.

Dobrą okazją, aby zainteresować klasę relacjami między poszczególnymi wyrazami, mogą być tzw. okolicznościowe lekcje języka angielskiego. Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc czy urodziny lub imieniny to jedne z niewielu sytuacji, w których uczniowie chętnie eksperymentują z językiem i układają własne życzenia lub proszą nauczyciela o gotowe wersje anglojęzyczne.

Pisanie życzeń w języku angielskim

Lekcje poświęcone układaniu życzeń w języku angielskim gwarantują poszerzenie wiadomości o kulturze danego kraju, wzbogacają słownictwo oraz rozwijają sprawność pisania uczniów przez interakcję i zabawę.

¹⁾ Autorka jest asystentem naukowo-badawczym w Instytucie Języka Francuskiego oraz doktorantką na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Każdą jednostkę lekcyjną można podzielić na cztery wyróżnione etapy:

1. Prezentowanie oddzielnych jednostek wyrazowych.
2. (Roz)poznawanie relacji między wyrazami.
3. Zapamiętywanie znaczeń.
4. Tworzenie nowych związków wyrazowych.

Każdy z etapów określa dokładnie czynności ucznia i nauczyciela, a przedstawiają się one następująco:

1. Burza mózgów, czyli zbieranie informacji od uczniów (wyrazy podane przez uczniów to najczęściej skojarzenia i symbole ściśle związane z okazją i tematyką lekcji).
2. Analiza zebranego materiału językowego oraz szukanie możliwości połączeń (uczniowie określają części mowy podanych wyrazów, by następnie połączyć je w pary).
3. Tworzenie związków frazeologicznych przez uczniów (praca indywidualna lub grupowa ze słownikiem).
4. „Składanie” życzeń, czyli prezentacja treści przez uczniów i informacja zwrotna od nauczyciela.



Wierszowane kolokacje

Prezentowane poniżej życzenia, ponieważ są najczęściej poszukiwaną formą przekazu, mają charakter „wierszowanych kolokacji” lub „rymowanek”.



Święta Bożego Narodzenia

Skojarzenia, które najczęściej pojawiają się przy okazji omawiania świąt Bożego Narodzenia, to symboliczna choinka i kolorowe ozdoby choinkowe, czyli angielskie *Christmas tree*. Na drugim miejscu uczniowie wymieniają życzenia Wesołych Świąt, radości i zdrowia (*Merry and Happy Christmas*), które chcieliby złożyć swoim bliskim w języku angielskim. Kolejno tworzą krótką charakterystykę otoczenia, która brzmi następująco: rodzinna atmosfera, życzliwość, serdeczność, biały puchaty śnieg spadający z nieba (począwszy od *homely atmosphere and warm-heartedness* po *winter-related associations*).

Starannie dobrane i uporządkowane kolokacje tworzą spójną całość:

White Christmas to hockey fans and skiers
Good Christmas to shop assistants and clients
Nice Christmas to family relatives and work-mates
Happy Christmas to co-partners and close friends
Merry Christmas to everyone regardless of
Age
Social status
Or race



Święta Wielkanocne

Lekcje poświęcone zbliżającym się świętom Wielkanocnym to przeważnie liczne dyskusje na temat przygotowań i obchodów pierwszego i drugiego dnia świąt w krajach anglojęzycznych. Nic więc dziwnego, że skojarzenia uczniów odnoszą się do przedświątecznych porządków i zakupów (*tidying and shopping*). W drugim rzędzie pojawia się zwyczaj dekorowania pisanek (*dyed eggs*), a wszystkiemu towarzyszy dobry nastrój i wiosenna pogoda, czyli *good mood and spring time*.

Całość prezentuje się następująco:

Bustling streets
Overcrowded buses
Empty schools
Oncoming road traffic
Filled up postboxes
Busy in and outside the office
Everyone looking for Easter gifts
And sending cards with special wishes
Greetings and kisses



Urodziny

Oprócz tradycyjnego „wszystkiego najlepszego” (*Happy Birthday*), uczniowie utożsamiają urodziny z konkretną datą i miejscem, do których sami są w pewien sposób przywiązani. Dlatego też większość z nich w swoich życzeniach urodzinowych chciałaby nawiązać do konkretnego dnia, miesiąca czy innych okoliczności z tym związanych. Zapytani o treść życzeń, podają pomysły, dużo zdrowia, pogody ducha, co można przetłumaczyć jako m.in. *good luck, excellent health, and cheerfulness*.

Zebrane pomysły uczniów można by zapisać tak jak poniżej:

Happy Birthday
Be it Monday, Tuesday or Thursday
Lots of sunshine from
Boston to Sheringham
Excellent health and good mood
Both in the morning
And afternoon

Nie taki diabeł straszny, jak go malują

Zaprezentowane życzenia to propozycja uczniów pierwszej klasy liceum. Wśród licznych

związków frazeologicznych, które udało się wspólnymi siłami uporządkować, przeważają połączenia typu przymiotnik z rzeczownikiem. Należy jednak mieć nadzieję, że następnym razem grupa przekona się do innych kombinacji i zgodnie przyzna, że kolokacje językowe to nie taki diabeł straszny, jak go malują.

Bibliografia

- Gairns, R. i S. Redman (1989), *Working with Words*, Cambridge: Cambridge University Press.
Benson, M., Benson, E. i R. Ilson (1998), *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, Poznań: Wydawnictwo Omnibus.
Oxford Collocations Dictionary for Students (2002), Oxford: Oxford University Press.
Szymczak, M. (red.) (1981), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa: PWN

(kwiecień 2004)

Joanna Kijewska¹⁾
Włocławek

Christmas story competition

Jak rozwijam zainteresowania moich uczniów na lekcjach języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym

Nikt już dzisiaj nie kwestionuje przydatności, a nawet konieczności uczenia się języków obcych od najmłodszych lat. Coraz to więcej nowych, czasem „rewolucyjnych” metod i technik nauczania języków obcych oraz zmieniające się standardy wymagań różnego rodzaju egzaminów (w tym matury) stawiają przed nauczycielami nowe zadania. Wszechobecna telewizja, zagraniczne wojaże, coraz powszechniejszy dostęp do Internetu, a także język obcy słyszany i widoczny na naszych ulicach sprawiają, że uczeń jest również coraz bardziej świadomym i wymagającym odbiorcą i jednocześnie wykonawcą naszych lekcyjnych „przedsięwzięć”.

Stosunkowo niewielka liczba godzin nauki języka w tygodniu, pozostawiający wiele do życzenia stan wachlarza pomocy dydaktycznych oraz rozpiętość potrzeb językowych poszczególnych uczniów – winny być rekompensowane

jakością pracy nauczyciela. W takim głośnym, kolorowym świecie obfitującym w *reality shows*, *last minute travels*, *McDonald's*, *Halloween*, *chats* czy *sms-y* naszą rolę jest jednak motywowanie młodzieży do doskonalenia poprawnej znajomości języka oraz zachęcanie do głębszego zainteresowania się kulturą, nie tylko masową.

Zgodnie z zaleceniem Rady Europy, by dzień 26 września każdego roku był obchodzony jako *Europejski dzień języków*, można było zaproponować uczniom lekcję integrującą cele przyjemne z pożytecznymi. Ponieważ innowacyjność nowej matury 2005 między innymi polega na obowiązkowym zdawaniu tegoż egzaminu z języka obcego w części ustnej i pisemnej, rolą nauczyciela i jednocześnie wyzwaniem jest jak najlepsze przygotowanie ucznia do obu części tego egzaminu, także na poziomie rozszerzonym. Mimo że wyboru dokonuje sam za-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Włocławku. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

interesowany niezależnie od programu realizowanego na lekcjach, jednak naszą, nauczycieli językowców (i nie tylko) ambicją jest, jak najefektywniejsze przygotowanie uczniów do tego ważnego egzaminu.

Mimo szerokiego wyboru rozmaitych podręczników (przygotowujących do nowej matury i innych egzaminów językowych), z których wszyscy korzystamy na naszych lekcjach, młodzież zawsze chętnie pracuje z materiałami pozapodręcznikowymi. Opiszana niżej lekcja (wraz z będącym jej „owocem” zbiorkiem wydrukowanych prac) miała miejsce w klasie II LO (grupa zaawansowana przygotowująca się do nowej matury z języka angielskiego) o nachyleniu kierunkowym politechnicznym (4 godziny języka angielskiego w tygodniu).



Christmas story competition

Poziom: średnio zaawansowany (intermediate)

Czas trwania lekcji: 45 minut

Temat: Story writing – *Christmas story competition*

Cel ogólny: umiejętność analizy tekstu pod kątem zredagowania indywidualnej wypowiedzi pisemnej – tekstu narracji

Cele szczegółowe / operacyjne:

Po przeprowadzonej lekcji uczeń:

- ▶ umie czytać tekst ze zrozumieniem (globalnym),
- ▶ umie stosować poprawnie czasy *Simple Past*, *Past Continuous*, *Past Perfect*,
- ▶ potrafi stosować przymiotniki i przysłówki w tekście o charakterze narracyjnym,
- ▶ potrafi analizować poszczególne części wypowiedzi pisemnej,
- ▶ potrafi korzystać ze słownika,
- ▶ zna wybrane elementy leksykalne dotyczące świąt,
- ▶ potrafi odpowiadać na pytania szczegółowe dotyczące tekstu i jego budowy,
- ▶ współpracuje w grupie,
- ▶ rozwiązuje problemy metodą negocjacji,
- ▶ umie zredagować prostą wypowiedź pisemną.

Pomoce i materiały dydaktyczne: *Companion 8/1990; Christmas Memories-Yes! Magazine*

1/99, kolorowe ilustracje związane ze świętami Bożego Narodzenia, słowniki dwujęzyczne, kolorowe flamastry, papier.

Formy pracy: Praca z tekstem – w grupach, w parach: ustalanie właściwego układu tekstu zgodnego z następstwem wydarzeń, indywidualne ćwiczenia w mówieniu – krótkie streszczanie tekstów, *brainstorming* (burza mózgów).

Przebieg lekcji:

1. Czynności wstępne (ok. 3 min): Wprowadzenie uczniów w tematykę lekcji, wyjaśnienie celów zajęć.

There is still a lot of time before Christmas, but our plans are to create a mini-book of short stories entitled 'Christmas Memories'. What feelings do you associate this period with? What do our families do at that time? Do you know any X-mas traditions in some other foreign countries? Do you remember any funny/ fascinating adventures connected with that time?

2. Rozgrzewka językowa (ok. 5 min): Praca w parach – uczniowie mają za zadanie wypisać na papierze kolorowymi flamastrami po cztery przymiotniki w związkach z rzeczownikami, kojarzące się z okresem świątecznym (np. *golden glass balls, glittering lights, white snow, colourful streamers, silver tinsel, ever-green wreaths, tiny bells, sweet angels, delicious meals, shining paper*). W rogu sali na dużej korkowej tablicy z napisem

BANK of USEFUL EXPRESSIONS

zostają przyklepane ciekawe zwroty do wykorzystania przy pisaniu historyjek.

3. Prezentacja materiału (12 min): Podzielenie uczniów na grupy. Każda grupa otrzymuje inny artykuł – historyjkę opisującą zdarzenie osadzone w scenerii świątecznej. Dla utrudnienia tekst został podzielony na fragmenty, w których celowo zmieniono kolejność wydarzeń. Zespół, mający do dyspozycji papier i flamastry, winien ustalić odpowiednią chronologię zdarzeń, i zapisać je w pokolorowanych punktach. Jedna osoba w grupie zajmuje się wyszukiwaniem trudniejszych wyrażań, inna zapisuje je na papierze. Mając do dyspozycji swoją część tekstu każda grupa eksponuje swój pakiet słówek.

Następnie kolejny przedstawiciel zespołu przedstawia krótkie streszczenie historyjki.

4. Praca nad tekstem i ćwiczenia (ok 18 min):
Wszyscy uczniowie otrzymują kopię artykułu:

'Some of my earliest memories are of Christmas time. When my brothers and I were very small, we believed that Santa Claus brought the tree and everything with it. After we went to bed, my mom and dad would bring the tree in from wherever they'd hidden it and start decorating it. It must have taken half the night! But it was worth it. I still remember being the first one awake one Christmas – it must have been when I was four or five – and crying, "SANTA was here!" Then one year I, the oldest, caught on to what was going on. I had to help that year, pretending to be asleep until Dave and Jeff had dozed off, then getting up and helping trim the tree. Our tree was a family record. We had some common ornaments, shiny colored balls, some red plastic bells. And every year Mum would buy three new ornaments, all similar but not identical, one for each of us. We also had a few old tarnished glass ornaments brought to America probably in 1880s by a German great-great-grandmother. But somehow a lot of other things ended up on the tree. Once, when I was six, I was sick some weeks before Christmas. Uncle Seedy sent me a get-well card that had a monkey on a metal spring that jumped out of it. Somehow, the monkey ended up on the tree, was packed away in January, and reappeared each year, along with other "strange" decorations. Each year they'd bring a gasp of recognition – "Remember where that came from?" (...)'


Don Williams, Yes! Magazine No 1/99








Czytając po cichu, każdy zapoznaje się z tekstem, by umieć odpowiedzieć na pytania *What is this text about?, What happened first, next?, What are the writer's feelings about the event?* Następnie są prezentowane odpowiedzi, które konsolidują materiał lekcyjny. Wtedy uczniowie w parach analizują budowę historyjki:


- When? Who? What happened? What feelings were involved?*
- What adjectives / adverbs were used to make the story more realistic / interesting / visual (e.g. common, plastic, similar, identical, tarnished)?*
- Which adjectives in the story could be replaced by the ones highlighted on the board at the*

beginning of the lesson (e.g. common-colourful, tarnished-shining)?



- Podsumowanie i wnioski (ok. 2 min): Uczniowie wspólnie z nauczycielem powinni ustalić, iż właściwie skonstruowana historyjka musi zawierać:
 - ▶ wstęp przyciągający uwagę czytelnika (*introduction*),
 - ▶ krótki opis okoliczności, bohaterów (*when? who?*),
 - ▶ przebieg wydarzeń przedstawiony w przemyślany sposób (*sequence of events*),
 - ▶ opis uczuć i emocji, towarzyszących zdarzeniu (*feelings and emotions*),
 - ▶ interesujące zakończenie (*conclusion*). 
- Praca domowa (5 min): Ogłoszenie konkursu na najlepsze opowiadania (prawdziwe lub zmyślane) związane ze świątecznymi przygodami. Najbardziej pomysłowe i interesujące prace zostaną wydrukowane i rozpowszechnione na forum szkoły.

 CHRISTMAS STORY  COMPETITION
RULES 
 ▶ Your story should be about something (real or imaginary) which happened to you (or someone else) before/at/after X-mas. 
▶ It should be original.
▶ It should not be longer than 350-400 words.
▶ Entries are due until 12 th November, 2003.
▶ The winners will have his/her story published in our first school book of short stories.
▶ All the questions should be directed to the organiser: Ms Joanna Kijewska. 
▶ Any illustrations may accompany the story, added on a separate sheet of paper.
 GOOD LUCK !!!

Pomysł na zbiorek opowiadań spotkał się z niekłamanym zainteresowaniem młodzieży. Po przeprowadzonej lekcji poszczególni uczniowie – a są słynne w szkole „umysły ścisłe” – przechodzili z rozbijającymi pytaniami niestety już w języku polskim co do elementów treści (np. „Czy w prawdziwej historii, która zdarzyła się w mojej rodzinie mogą trochę pozmyślać?”, „Czy to może być bajka dla dzieci?”). 

Zachęcona odzewem postanowiłam powtórzyć lekcję w innej drugiej klasie (też poziom

intermediate) o profilu ekonomicznym. I tu również zainteresowanie takim „przedsięwzięciem” przerosło moje oczekiwania. Nawet ci mało aktywni na lekcjach uczniowie, przysłowiowe „szare myszki”, z wypiekami na twarzy przynosili prace, pytając o termin rozstrzygnięcia konkursu. Najlepsze prace już po korekcie błędów zostały opracowane komputerowo i wydrukowane. Ich autorzy dumnie paradowali po szkolnym korytarzu dzierżąc pod pachą „owoce” swojej pracy.

Wniosek nasuwa się sam: jest wielu młodych ludzi, pragnących rozwijać swoje talenty, wystarczy jedynie uderzyć w odpowiednią strunę...

▼ **Poniżej przedstawiam dwie prace ze zbiorku *Christmas time*.**

Dear David,



I want to tell you about one strange thing that happened to me last Christmas. I know that it can sound awkward, but you have to believe me, it is true. December was really cold, maybe the coldest I had ever experienced.

I went for a short walk as usual. It was snowing heavily, I could hardly see anything. It was almost five o'clock. It was dark when I saw a very little red point in the sky. I was looking at that point for a long time, while it kept moving. Strangely enough it was getting bigger and bigger.

It was a matter of a few minutes, when I saw one of the most incredible things in the world. It was Santa's reindeer-sleigh with Rudolph the red nosed reindeer row. The image was beautiful; it had some drawings presenting the situation from the recent Christmas. Santa was even fatter than I had thought; he was dressed in the red clothing, a little bit too short. Inside the sleigh there I saw a big sack with various gifts for children from the whole world. Santa was very talkative and he had a great sense of humour, he was telling jokes all the time. His pets were as humorous as he was, especially Rudolph. He was lovely, his nose gleamed like a car driving out of the car wash. Santa told me that he had a gift for me and I could get one extra if I told him how to



get back to Greenland. He and his reindeer were very tired and they had forgotten their way home. I was really concerned about their trouble, because I couldn't let them disrupt the great Christmas atmosphere. So I told them where they were right then. The whole company was grateful to me for showing them the proper way back home. Santa kept his promise and I received my two gifts.

Closing my letter I wanted to thank you for reading my story. I hope you believe it.

Best wishes,

Kamil



Kamil Pawłowski, kl. I h

Maria's Christmas change

For Maria it was only another Christmas. Another Christmas spent in the orphanage. Her parents had died in a fire when she was a little girl and she didn't even remember them. Only her older brother – John kept on spinning never-ended stories about their heroic mum and dad, who rescued them from the burning flames. Maria was proud of her parents, but she felt responsible for their death. She could look as a rather old person. She was reserved and she never smiled. But that Christmas something happened...

Maria thought she was too old to believe in Santa Claus so Christmas meant nothing for her. It was a day like everyday. She had to wear her best clothes – it was the only difference. While children were opening their gifts hidden under the Christmas tree Maria was sitting alone on the window sill in her room looking at the sky. She was so sad! Suddenly Maria, all in tears, noticed something strange – there was a falling star in the sky! She recalled that she should think about her biggest desire in a time like this. She whispered: – *I want to be like the other children... I want to be happy. And I want my parents to be alive.*

Maybe a minute passed when Maria, very tired, felt asleep sitting in the same place. She began dreaming. She had a beautiful dream with her mum and dad, sharing happy moments together. Parents were so calm,

so sensible. The whole family was playing together on a flowery meadow. Meanwhile the parents explained Maria and John that their death



hadn't been children's fault. They also said what they wanted was the happiness of Maria and John. Then parents went away and left Maria who wasn't still the same person.

John woke Maria up with a smile upon his face and words: *Hey you! Sleepy head! It's not the time for sleeping! Come and see what Santa Claus brought for you.* Maria knew that she had already been given the most beautiful present. She could

smile again. She felt an incredible peace of mind. She rushed into the room full of children and shouted of joy *Merry Christmas!*

From that time Maria has known that Christmas could be the most magical time of the year, the time full of miracles.

Anna Aleksyńska, kl. I h

(listopad 2003)



Grażyna Pala¹⁾
Bytom

O wykorzystaniu tekstów realioznawczych na lekcjach języka angielskiego

Tekst realioznawczy to wspinała pomoc na lekcjach języka obcego. Jest on niewątpliwie nie tylko źródłem wiedzy o kraju, którego języka się uczymy, ale może być jednocześnie elementem wzbogacającym lekcję i odskocznią od tekstów podręcznikowych. W procesie uczenia się języka obcego bardzo ważne jest zaciekawienie i zainteresowanie tematem. Rośnie wówczas motywacja ucznia i chęć do uczenia się słówek i struktur językowych.

Oto przykład tekstu, który można wykorzystać na lekcji języka angielskiego wraz z zestawem ćwiczeń. Ich celem jest rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się na podstawie opracowanego tekstu.

Everybody knows the old, plump, jolly gentleman with a white beard, dressed in a red and white suit. He has many names. The most popular are: Father Christmas, St Nicholas, Santa Claus. All year long, he lives at the North Pole where he has a toy factory. Father Christmas and his helpers make toys for children there. On the night before Christmas, Santa takes his sleigh, fills it with toys and travels round the world to bring gifts to all good children.

The sleigh is pulled by eight reindeer: Dasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donner and Blitzen. There is also Rudolph, the red

nosed reindeer, who leads the others. The eight reindeer did not like him at first, so he was very sad. Then Santa asked him to lead the sleigh. Rudolph was very happy and soon the other reindeer began to like him.

When the sleigh stops over a house, Santa Claus takes a sack full of gifts, climbs down the chimney and gets into the house through the fireplace. He eats the cookies and drinks the milk prepared for him. Then he fills the stockings hung by the fireplace with gifts or puts some under Christmas tree and leaves the house quietly²⁾.

1. Ćwiczenia w opisie statycznym postaci.

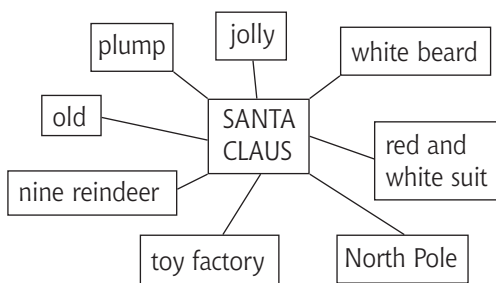
Uczniowie czytają samodzielnie pierwszą część tekstu. Następnie, udzielając odpowiedzi na pytania nauczyciela, wypełniają na swoich kartach pracy diagram. Przykładowe pytania:

- What kind of man is Santa Claus?
- How does he look like?
- What is he wearing?
- Where does he live?
- How many reindeer has he got?
- What does he have at the North Pole?

Kolejnym etapem lekcji może być samodzielny opis postaci. Uczniowie patrząc na diagram starają się opisać Mikołaja, np.:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 11 w Bytomiu.

²⁾ Jolanta Jedzok, *British & American Holidays with Handouts and Exercises*, Kraków: IDEA sp. z o.o.



Santa Claus is an old, plump, jolly man. He has a white beard. He is wearing a red and white suit. He lives at the North Pole. He has a toy factory there. He has nine reindeer.

Nauczyciel przysłuchując się wypowiedziom uczniów może nagradzać tych spośród nich, którzy potrafią jak najdokładniej odtworzyć wcześniej przeczytany tekst. Ten sam tekst może być podstawą do ćwiczeń w dynamicznym opisie czynności wykonywanych przez Mikołaja w noc przed Bożym Narodzeniem. Uczniowie z pomocą nauczyciela wypisują z drugiej części tekstu czasowniki, opisujące kolejne czynności wykonywane przez Mikołaja. Na tablicy powinien pojawić się następujący schemat:

stops ⇒ climbs down ⇒ gets into ⇒ eats ⇒ drinks ⇒ fills ⇒ puts ⇒ leaves

Wypisane czynności to „podpory wzrokowe”. Uczniowie wykorzystują je, jednocześnie rozszerzając o informacje wzięte z tekstu, np.:

Santa Claus stops his sleigh over a house, climbs down the chimney, gets into the house, eats cookies, drinks some milk, fills stockings with gifts, puts them by the fireplace or under the Christmas tree and finally leaves the house quietly.

Renata Broda, Agata Stekla¹⁾
Cieszyn

Boże Narodzenie po angielsku i niemiecku

W grudniu 2002 roku przeprowadziłyśmy tytułem eksperymentu lekcje (2x45 min.)

Ćwiczenie to rozwija nie tylko pamięć wzrokową ucznia, ale może być również wykorzystane jako ćwiczenie utrwalające 3 osobę I. p. czasu Present Simple. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby na zakończenie zaproponować uczniom inną formę ćwiczenia, np. *Imagine you're Santa Claus. What do you usually do on the night before Christmas?*

Uczniowie wykorzystując podany schemat próbują ułożyć opowiadanie w 1 osobie I. p., np. *I stop my sleigh ...*

A oto kilka innych propozycji wykorzystania tekstu o Mikołaju.

1. Wywiad z Mikołajem (można przeprowadzić w formie konkursu). Wygrywa zespół, który zada Mikołajowi najwięcej poprawnie sformułowanych pytań (ćwiczymy pytania w czasie Present Simple), np.:

What's your name?

Where do you live?

How many reindeer do you have? Itp.

2. Memory test – konkurs, którego zadaniem będzie wyłonienie osoby legitymującej się najlepszą znajomością imion reniferów Mikołaja. Proponuję podanie pierwszych liter imion, np.:

D... D... D... P... C... C... B... R...

W swojej praktyce zawodowej wielokrotnie wykorzystywałam niniejszy tekst o Mikołaju na lekcjach języka angielskiego. Za każdym razem uczniowie wykazywali zainteresowanie tematem i dzięki ich dużej aktywności lekcje tego typu nigdy nie należały do nudnych. Nuda to największy wróg nauczyciela.

(grudzień 2002)

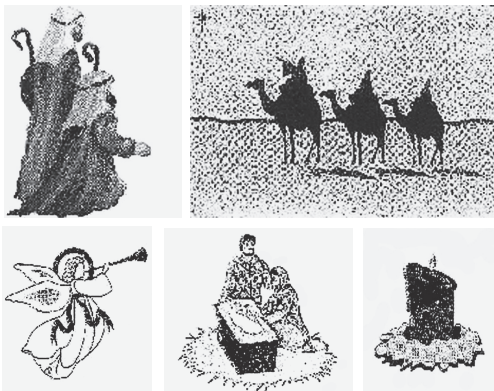
¹⁾ Renata Broda jest nauczycielką języka niemieckiego, a Agata Stekla języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie.

nokształcącego języka angielskiego i niemieckiego. W lekcji wzięło udział 16 uczniów, znających oba języki w stopniu co najmniej średnio zaawansowanym.

Celem lekcji było zapoznanie uczniów z biblijnym tekstem historii narodzenia Jezusa w języku angielskim i niemieckim, uświadomienie im podobieństw pewnych struktur gramatycznych i leksykalnych w języku angielskim i niemieckim, ćwiczenie gotowości językowej i wrażliwości językowej oraz wdrażanie do pracy w grupach wielojęzycznych.

Przebieg lekcji był następujący:

1. Rozgrzewka językowa – pokazujemy uczniom obrazki związane z tematyką Bożego Narodzenia. Uczniowie podają nazwy niemieckie i angielskie, jeśli ich nie znają podajemy je im. Na odwrotnej stronie każdego obrazka znajduje się odpowiednie słowo w języku angielskim i niemieckim.



2. *Historia Bożego Narodzenia* – tekst z ewangelii Łukasza i Mateusza w języku angielskim:

In those days Caesar Augustus issued a decree that a census should be taken of the entire Roman world. (This was the first census that took place while Quirinius was governor of Syria). And everyone went to his own town to register.

So Joseph went up from the town of Nazareth in Galilee to Judea, to Bethlehem the town of David, because he belonged to the house and line of David. He went there to register with Mary, who was pledged to be married to him and was expecting a child.

While they were there, the time came for the baby to be born, and she gave birth to her firstborn, a son. She wrapped him in cloth and placed him in a manger, because there was no room for them in the inn.

And there were shepherds living out in the fields nearby, keeping watch over their flocks at night. An angel of the Lord appeared to them, and the glory of the Lord shone around them, and they were terrified. But the angel said to them, "Do not be afraid. I bring you good news of great joy that will be for all the people. Today in the town of David a Saviour has been born to you; he is Christ the Lord. This will be a sign to you: You will find a baby wrapped in cloths and lying in a manger.

Suddenly a great company of heavenly host appeared with the angel praising God and saying, "Glory to God in the highest, and on earth peace to men whom his favour rests".

When the angels had left them and gone into heaven, the shepherds said to one another, "Let's go to Bethlehem and see this thing that has happened, which the Lord has told us about".

So they hurried off and found Mary and Joseph, and the baby, who was lying in the manger. When they had seen him, they spread the word concerning what had been told them about the child, and all who heard it were amazed at what the shepherds said to them.

But Mary treasured up all these things and pondered them in her heart. The shepherds returned, glorifying and praising God for all the things they had heard and seen, which were just as they had been told.

After Jesus was born in Bethlehem in Judea, during the time of King Herod, Magi from the East came to Jerusalem and asked, "Where is the one who has been born king of the Jews? We saw his star in the east and have come to worship him".

And the star they had seen in the east went ahead of them until it stopped over the place where the child was. When they saw the star, they were overjoyed. On coming to the house, they saw the child with his mother Mary, and they bowed down and worshipped him. Then

they presented him with gifts of gold and of incense and of myrrh.

Luke 2, Matthew 2, The Holy Bible, New International Version 1988.

i niemieckim:

Zu jener Zeit ordnete Kaiser Augustus an, dass alle Menschen in seinem Reich gezählt und für die Steuer erfasst werden sollten. Diese Zählung war die erste und wurde durchgeführt, als Quirinius Stadthalter der Provinz Syrien war. Und alle gingen hin, um sich einschreiben zu lassen, jeder in die Heimatstadt seiner Vorfahren.

Auch Josef machte sich auf den Weg. Aus Galiläa, aus der Stadt Nazareth, ging er nach Judäa in die Stadt Davids, nach Bethlehem. Denn er stammte aus der Familie von König David. Dorthin ging er, um sich einschreiben zu lassen, zusammen mit Maria, seiner Verlobten, die war schwanger.

Während sie dort waren, geschah es, dass für Maria die Zeit der Entbindung kam. Sie gebar ihren Sohn, den Erstgeborenen, wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Futterkrippe im Stall. Denn in der Herberge hatten sie keinen Platz gefunden.

In jener Gegend waren die Hirten auf freiem Feld, die hielten Wache bei ihren Herden in der Nacht. Da trat der Engel zu ihnen, und die Herrlichkeit des Herrn umstrahlte sie, und sie fürchteten sich sehr. Aber der Engel sagte zu ihnen: „Habt keine Angst! Ich habe eine große Freudenbotschaft für euch und für das ganze Volk. Heute ist euch der Retter geboren worden, in der Stadt Davids: Christus, der Herr! Und dies ist das Zeichen, an dem ihr ihn erkennt: Ihr werdet ein neugeborenes Kind finden, das liegt in Windeln gewickelt in einer Futterkrippe.“

Und plötzlich war bei dem Engel ein ganzes Heer von Engeln, all die vielen, die im Himmel Gott dienen, die priesen Gott und riefen: „Groß ist von jetzt an Gottes Herrlichkeit im Himmel; denn sein Frieden ist herabgekommen auf die Erde zu den Menschen, die er erwählt hat und liebt!“

Als die Engel in den Himmel zurückgekehrt waren, sagten die Hirten zueinander: „Kommt, wir gehen nach Bethlehem und sehen uns an,

was das geschehen ist, was Gott uns bekanntgemacht hat!“ Sie liefen hin, kamen zum Stall und fanden Maria und Josef und bei ihnen das Kind in der Futterkrippe. Als sie es sahen, berichteten sie, was ihnen der Engel von diesem Kind gesagt hatte. Und alle, die dabei waren, staunten über das, was ihnen die Hirten erzählten.

Maria aber bewahrte all das Gehörte in ihrem Herzen und dachte immer wieder darüber nach. Die Hirten kehrten zu ihren Herden zurück und priesen Gott und dankten ihm für das, was sie gehört und gesehen hatten. Es war alles genauso gewesen, wie der Engel es ihnen verkündet hatte.

Als Jesus geboren war in Bethlehem in Judäa zur Zeit des Königs Herodes, siehe, da kamen Weise aus dem Morgenland nach Jerusalem und sprachen: „Wo ist der neugeborene König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen im Morgenland und sind gekommen, ihn anzubeten. Der Stern, den sie im Morgenland gesehen hatten, ging vor ihnen her, bis er über dem Ort stand, wo das Kindlein war. Als sie den Stern sahen, wurden sie hoch erfreut und gingen in das Haus und fanden das Kindlein mit Maria, seiner Mutter, und fielen nieder und beteten es an und taten ihre Schätze auf und schenkten ihm Gold, Weihrauch und Myrrhe.“

Lukas Evangelium 2, Math Evangelium 2, Gute Nachricht 2000, Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart.

Tekst został pocięty na osiem fragmentów, każda wersja językowa była w innym kolorze. Każdy uczeń otrzymuje fragment tekstu i po przeczytaniu go odnajduje osobę, która otrzymała ten sam fragment w innym języku. Uczniowie w parach wymieniają się karteczkami, w ten sposób stale zmienia się język, którego używają.

Uczniowie zbierają się w dwóch grupach językowych i układają tekst historii narodzenia Jezusa w odpowiedniej kolejności, a następnie przyklejają go na dużych arkuszach papieru, które wieszają na tablicy. Następuje prezentacja wyników pracy grup – kolejno uczniowie poszczególnych grup czytają głośno fragment tekstu.

3. Uczniowie otrzymują listę słów angielskich i niemieckich i indywidualnie uzupełniają brakujące słowa. Po wykonaniu ćwiczenia następuje jego odczytanie.

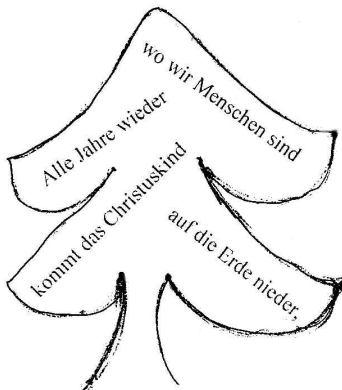
Shephard	
	Der Stern
	Der Engel
Field	
	Gute Nachricht
	Heilig
Saviour	
	die Weisen aus dem Morgenland
Manger	

- Uczniowie zostają podzieleni na grupy (przez wylosowanie odpowiedniej roli), w których przygotowują trzy scenki w języku angielskim i trzy w niemieckim. W scenkach występują: Trzej Królowie, Józef i Maria, Pasterze i Anioł. Każda grupa przedstawia swoją scenkę, pozostali uczniowie odgadują role swoich kolegów.
- Na zakończenie uczniowie otrzymują krótkie teksty w języku angielskim i niemieckim, w których jest „zaszyfrowane” przesłanie Bożego Narodzenia.

Tekst angielski:

**hewasbornofawomanbutheknewnosin-
thisbabeinthemangerthissaviourofmen**

Tekst niemiecki:



Po wykonaniu ćwiczenia uczniowie głośno odczytują teksty:

He was born of a woman, but he knew no sin, this Babe in the manger, this Saviour of men.

Alle Jahre wieder kommt der Christud Kind auf die Erde nieder wo wir Menschen sind.

Poniżej podajemy przykładowy scenariusz naszych wypowiedzi w obu wersjach językowych.

- Good afternoon. *Guten Tag.*
Today we're learning English und *Deutsch zusammen.*
Das Thema ist die Weihnachtsgeschichte. The topic today is the Christmas Story.
Hier habe ich ein paar Bilder. Wie heißt das auf Deutsch and in English?
- Das ist die Weihnachtsgeschichte aus der Bibel in 16 Stücken.
Pick up one piece of paper and find your partner. If you have a text in German, find someone with the same text in English. Are you ready? *Und jetzt tauscht die Zettel. Die, die den deutschen Text haben setzen sich hier hin.* Those of you who have the English text sit over there. *Setzt die Geschichte in die richtige Reihenfolge.* Put the story in the right order and stick it onto this big sheet of paper. Come to the front and put your story up on the blackboard.. *Und jetzt liest jeder einen Abschnitt vor. Danke schön.*
- Und jetzt bekommt jeder von euch ein Arbeitsblatt.* Complete it. *Wie heißt das auf Deutsch? What is it in English?*
- We want you to act out some scenes of Christ's Birth. Pick a card and find the people who have the same card as you. *Ihr habt 10 Minuten Zeit dafür. Welche Gruppe fängt mit ihrer Präsentation an? Hör zu und sagt mir danach, wer sie sind.* Listen carefully and tell me afterwards who they are.
- Now you'll get a text that you'll have to make into a sentence by separating the words. *Hier ist ein Weihnachtsbaum mit einem Gedicht. Bitte, schreibt es in der richtigen Reihenfolge auf.*

Lekcja okazała się dla uczniów interesująca. Bardzo aktywnie uczestniczyli w wszystkich zadaniach w czasie tych zajęć i bez większych problemów wypowiadali się na przemian w języku angielskim i niemieckim.

(maj 2004)

Nauka w stacjach – tematyka bożonarodzeniowa

Kiedy kolejny raz stoimy przed zadaniem zorganizowania zajęć o tematyce świątecznej często okazuje się, że nie mamy na ten rok żadnej ciekawej koncepcji. Zawsze starałam się nadać lekcjom przed Bożym Narodzeniem szczególny charakter. Świadoma byłam faktu, że z jednej strony w szkołach panuje w tym czasie szczególna atmosfera i pewne rozluźnienie, z drugiej strony jednak zależało mi na tym, żeby moi uczniowie /słuchacze skorzystali z zajęć zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym.

W tym roku nie chciałam prowadzić zajęć frontalnych, polegających na opowiadaniu o zwyczajach panujących w Niemczech i pokazywaniu rekwizytów i materiałów. Tym razem postanowiłam zorganizować lekcje, w trakcie których uczący się mogliby wykazać się w bezstresowej sytuacji zdobytą wcześniej wiedzą, nauczyć się nowych słówek, utrwalić wprowadzone już słownictwo i poznać trochę więcej aspektów bożonarodzeniowych tradycji w Niemczech.

Jednym z najlepszych sposobów na zrealizowanie tych wszystkich założeń jest moim zdaniem nauka w stacjach. Nie ukrywam, że przygotowanie tego typu zajęć wymaga ogromnego nakładu pracy ze strony nauczyciela, ale bezsprzecznie warto zainwestować w ten rodzaj pracy, bo uczy naszych podopiecznych samodzielności, współpracy z innymi, pozwala na indywidualizowanie tempa pracy i samokontrolę. O specyfice tej formy nauczania, jej aspektach oraz innych ciekawych pomysłach na pracę z uczniami, można przeczytać w pozycjach wymienionych w bibliografii. Przejdźmy zatem do konkretów:

► Na początku warto przygotować koncepcję podziału uczniów na grupy. Przed wejściem moich słuchaczy do sali wręczyłam każdemu z nich po jednym fragmencie obrazka ze świą-

tecznym motywem. Uczniowie (był to lektorat) szukając brakujących elementów łączyli się w czteroosobowe grupy, które od tej pory razem przechodziły przez poszczególne stacje.

- W sali znajdowało się 5 grup stolików. Każda grupa zostaje oznaczona kolejnym numerem od 1-5. W zależności od klasy i możliwości można zadbać o odpowiednią atmosferę przystrajając stoły świeczkami, świątecznymi serwetkami i przygotowując kasety z kolędami. Pamiętajmy przede wszystkim o niezbędnych materiałach do wykonania poszczególnych zadań.
- Dla uczniów/grup szybciej pracujących polecam przygotowanie dodatkowego stanowiska pracy, tzw. *Ausweichstation* (z ciekawym zadaniem czy grą), żeby zapobiec beczynnemu siedzeniu i ewentualnemu „blokowaniu” stacji, ponieważ bardzo trudno jest przewidzieć tempo pracy poszczególnych grup. Na takim stole powinny znajdować się też słowniki.
- W zależności od celów takiej lekcji, zaplanowanych przez nauczyciela, sprawdzenie efektów pracy po wykonaniu wszystkich zadań można przeprowadzić na wiele różnych sposobów. Może to być np. frontalna prezentacja czy przygotowanie kolażu. Ja zdecydowałam się ze względu na brak czasu na przygotowanie dodatkowego stolika z arkuszami zawierającymi rozwiązania. W ten sposób uczeń zostaje nakłoniony do samokontroli i sam decyduje, co i kiedy sprawdzi.
- Materiały, z których korzystałam, pochodzą w dużej mierze ze szkoleń organizowanych w Instytucie Goethego w Krakowie. Były to: *Die Weihnachtswerkstatt, Weihnachten im Deutschunterricht, Advent und Weihnachten*²⁾.
- Kolejność poszczególnych stanowisk pracy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie.

²⁾ *Die Weihnachtswerkstatt, Weihnachten im Deutschunterricht* Warschau, Krakau: Goethe Institut. *Advent und Weihnachten* (1993), München: Goethe Institut.

w przypadku moich propozycji nie odgrywa żadnej roli.

Oto jak wyglądały zadania na kolejnych stacjach:

STACJA 1

Materiały: kopie dla każdego ucznia (*Weihnachten im Deutschunterricht*, s. 20)

Zadanie: uczniowie z rozsypanych liter układają 8 słów pionowo i 8 poziomo, które są tematycznie związane ze świętami

Im Buchstabengitter sind waagrecht 8 Wörter und senkrecht 8 Wörter versteckt. Findet sie!

STACJA 2

Materiały: kopie dla każdego ucznia (*Weihnachten im Deutschunterricht* s. 19)

Zadanie: Uczniowie szukają 33 ukrytych słów (wiele z nich wiąże się z adwentem). Ze słowa *Weihnachtssterne* można ułożyć wiele słów, które kryją się pod gwiazdkami. Nieznanych słów uczniowie szukają w słownikach.

Oto fragment ćwiczenia, które można znaleźć w całości w w.w. źródle lub ułożyć samemu.

W	E	I	H	N	A	C	H	T	S	S	T	E	R	N	E	
*	*	*		*												r Wein
*	*	*							*	*						weiß (s=ß)
*	*	*							*			*				r Weise

Findet und schreibt die in dem Wort „Weihnachtssterne“ versteckten Wörter auf! Sucht auch die euch unbekanntes Wörter im Wörterbuch.

STACJA 3

Materiały: skopiowana historyjka obrazkowa o tematyce świątecznej / zimowej i krótkie teksty do tych obrazków (np. *Vater und Sohn* E. O. Plauena³⁾)

Zadanie: Uczący się przyporządkowują do ob-

razków pasujące krótkie teksty. Do ostatniego obrazka brakuje jednak tekstu. Uczniowie dopisują więc brakujący fragment według własnej inwencji twórczej.

Ordnet die Texte den Bildern zu und schreibt die Geschichte zu Ende (fünf Sätze).

STACJA 4

Materiały: kopie z krzyżówką w kształcie choinki (zamiast haseł można zastosować obrazki)

Zadanie: Uczniowie rozwiązują krzyżówkę korzystając w razie potrzeby ze słowników. Większość słów jest oczywiście związana ze świętami.

Löst das Kreuzworträtsel. Benutzt dabei das Wörterbuch.

STACJA 5

Materiały: autentyczne przedmioty, wycinki z gazet świątecznych, obrazki oraz podpisy do nich

Zadanie: Uczniowie przyporządkowują podpisy do przygotowanych ponumerowanych materiałów, obrazujących zwyczaj bożonarodzeniowe (np. *Räuchermännchen*, *Nussknacker*, *Plätzchen*, *Weihnachtsbaum*) i zapisują je na kartkach według numerów.

Ordnet die Unterschriften den Bildern/Gegenständen zu und schreibt die Wörter auf.

Mam nadzieję, że tych kilka pomys-

słów będzie zachętą do zorganizowania zajęć w formie *Lernen an Stationen* do czego serdecznie zachęcam i życzę powodzenia.

Literatura:

Lundquist-Mog, A. (2002), „Stationenlernen mit Pixi-Büchern” w: *Primar*, 2002/1, nr 30.

Bauer, R. (2000), *Lernen an Stationen in der Grundschule*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Języki Obce w Szkole 5/2001 Warszawa: CODN.

(listopad 2004)

³⁾ E. O. Plauen (1982), *Vater und Sohn*, Südverlag GmbH.

Praca uczniów na stanowiskach samodzielnego uczenia się

Inspiracją do napisania tego artykułu była dla mnie propozycja takiej formy pracy uczniów zawarta w podręczniku *der, die, das, neu V*²⁾. Jako nauczycielka pracująca na co dzień z podręcznikiem *Themen neu*³⁾ postanowiłam przenieść tę formę pracy na ten podręcznik, a konkretniej na jego piątą jednostkę. Praca na stanowiskach samodzielnego uczenia się sprawia, że uczniowie wykazują się dużą aktywnością. Tę formę pracy uczniów można potraktować również jako sprawdzian wiadomości i umiejętności po omówieniu danej jednostki tematycznej. Uczniowie rozwiązują zadania na poszczególnych stacjach określając samodzielnie czas i tempo swojej pracy. Kolejność wykonywania zadań na poszczególnych stacjach jest dowolna i to uczeń decyduje, od której stacji zaczyna a na której kończy swoją pracę. Jeżeli zajęcia nie mają charakteru sprawdzającego, uczniowie mogą korzystać ze słowników, podręczników i swoich zeszytów.

Przebieg lekcji:

Lekcja została potraktowana jako powtórzeniowo-sprawdzająca i podsumowywała słownictwo dotyczące mieszkań, domów, wynajmu mieszkań – z piątej jednostki podręcznika *Themen neu I*.

Organizacja lekcji ze stacjami wymaga od nauczyciela nieco zaangażowania i wcześniejszego przygotowania zadań. Są one najważniejszym elementem w przygotowaniu lekcji. Te przygotowane przeze mnie mogą posłużyć jako przykład. Ich dobór i przygotowanie powinny zależeć od możliwości uczniów i tempa ich pracy. Można je również stopniować pod względem trudności.

Przed lekcją wskazane jest również nieco inne niż tradycyjne ustawienie stołów. Ja postanowiłam je tak połączyć, aby przy jed-

nym stanowisku pracy mogły siedzieć cztery osoby.

Na początku zajęć opowiedziałam uczniom, na czym będzie polegała ich praca. Następnie dokonałam przedstawienia zadań, które czekały na uczniów. Swoją pracę zaczynali od dowolnie wybranej stacji, po czym zaznaczali swój udział na stacji w tabelce. W ten sposób wiedziałam, czy wszyscy uczniowie brali udział w rozwiązywaniu zadań na poszczególnych stacjach. Każdy uczeń rozwiązywał zadanie, podpisywał swoim nazwiskiem, wpisywał się na listę dołączoną do każdej stacji i udawał się na następną. Nauczyciel staje się wtedy obserwatorem i przejmuje rolę doradcy w razie niezrozumienia poleceń. Po wykonaniu wszystkich zadań zebrałam prace uczniów, uszeregowałam je według kolejności stacji. Następnie dokonałam korekty, przyznałam punkty i oceniłam wykonane zadania.

▼ Karta wyników pracy uczniów na lekcji ze stacjami

Nazwisko i imię ucznia	Liczba punktów uzyskanych na poszczególnych stacjach							Uzyskana ocena
	Numery stacji						Łączna liczba punktów	
	1	2	3	4	5	6		

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 27 w Warszawie.

²⁾ Marta Kozubka, Ewa Krawczuk, Lucyna Zastąpiło (2000), *der, die, das, neu V*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

³⁾ Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Hechthild Gerdes, Jutta Müller, Helmut Müller (1992), *Themen neu 1*, Ismaning: Max Huber Verlag.

Numery stacji	Maksymalna liczba punktów
1	4 punkty
2	7 punktów
3	5 punktów
4	5 punktów
5	5 punktów
6	5 punktów
Razem	31 punktów

Kolejne zajęcia poświęciłam na omówienie zadań. Poprosiłam również moich uczniów o ocenienie lekcji.

ZADANIA

Przygotowałam następujące zadania na stacje:

1. Jakie wyrazy są tu ukryte?

S E E P I G L	T E H P I P C	H E S S T C I S
V A O H R N G		

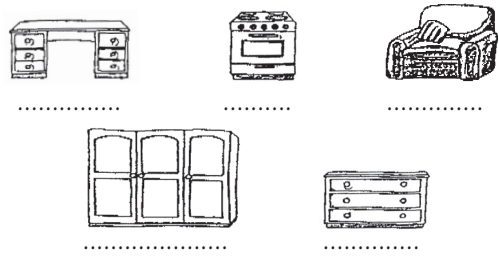
2. Połącz odpowiednio!

Ich	brauchst	Michael Wächter
Du	liegt	in zwei Wochen um
Michael	haben	sehr günstig
Wir	ist	ein Haus mit Garten haben
Ihr	ziehst	noch eine Garderobe
Das	möchtest	eine Wohnung in Frankfurt – West
Die Wohnung bin		zufrieden

3. Przyporządkuj odpowiedzi do pytań!

Wo liegt dein Haus? -einen Sessel
Wir arbeiten beide in Frankfurt.
Mein Haus liegt in Frankfurt – Eschersheim.
Der ist zu groß.
Was brauchen wir? Wo arbeitet ihr?
Magst du die Kommode hier?
Die finde ich zu modern, die mag ich nicht.
Wie findest du den Schrank hier?

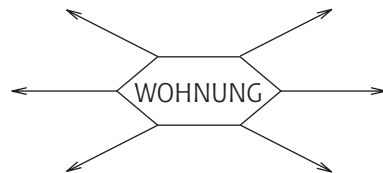
4. Podpisz obrazki



5. Która z form jest prawidłowa?

- A) Wir wollen ein Haus
 ▶ brauchen
 ▶ schwimmen
 ▶ bauen
- B) Das Haus ist
 ▶ zufrieden
 ▶ billig
 ▶ wenig
- C) Ich brauche noch einen
 ▶ Garderobe
 ▶ Spiegel
 ▶ Couch
- D) Das Haus hat einen
 ▶ Aufzug
 ▶ Bus
 ▶ Treppenhaus
- E) Vögel darf man in Deutschland auf dem Fensterbrett
 ▶ machen
 ▶ betreiben
 ▶ füttern

6. Jakie słowa kojarzą ci się ze słowem Wohnung?



Nauczyciele, którzy chcieliby wykorzystać ten pomysł na swoich zajęciach, mogą oczywiście ułożyć dowolną liczbę zadań o różnym stopniu trudności. Dobre przygotowanie tego typu zajęć wymaga większego niż zazwyczaj zaangażowania nauczyciela, ale myślę, że warto czasami wprowadzić urozmaiconą formę ćwiczeń, gdyż z pewnością spotka się ona z aprobatą uczniów. (grudzień 2002)

The bridge – should it be built or not?

Integracja różnych umiejętności językowych z procesem podejmowania decyzji na przykładzie lekcji symulacyjnej

Przygotowałam lekcję na podstawie materiału z książki *Eight simulations for upper-intermediate and more advanced students of English*²⁾. Zaletą przedstawionych w niej zajęć jest włączenie uczniów w wiele czynności, od czytania artykułów prasowych do prezentowania wiadomości radiowych, telewizyjnych, relacjonowania wydarzeń czy prowadzenia dyskusji symulacyjnych. Zdecydowałam się na wybór jednej z symulacji dotyczącej pośrednio problemów ochrony środowiska, działalności instytucji ekologicznych i zagrożeń dotyczących ludzi na skutek kontrowersyjnych decyzji władz lokalnych. Niezbędną umiejętnością językową ćwiczoną w trakcie tej lekcji było prezentowanie własnego zdania, niezgadzanie się ze zdaniem rozmówcy, podawanie kontrargumentów i ewentualne uwzględnienie argumentów strony przeciwnej. Lekcja składała się z kilku etapów.

Rozgrzewka językowa: Zwracam uczniom uwagę, że będzie niezbędne korzystanie z konstrukcji, dotyczących prezentowania i obrony własnego stanowiska i proponuję im stosowanie poznanych już wcześniej wyrażen typu:

- Don't you agree that...
- I firmly believe that...
- As I see it...
- It is quite clear for me that...
- No, I am afraid I don't agree because...
- Do you really think so? Why is that?
- I can't accept that because...
- The main reason I disagree is...
- That is an interesting point, but you don't seem to realize that...
- I am in two minds about it because...
- I haven't made up my mind about it because...
- I can see both sides of the argument.

Następnie uczniowie w parach ćwiczą te wyrażenia, prezentując swoje zdania na tematy zasygnalizowane przez nauczyciela. Oto niektóre z nich:

STRIKES SHOULD BE MADE ILLEGAL

POLLUTION IS DESTROYING OUR COUNTRY
VIOLENT CRIMINALS AND MURDERERS

SHOULD BE LOCKED UP FOR LIFE

MARRIAGE IS OUT OF DATE

WATCHING TV IS A WASTE OF TIME

PUBLIC TRANSPORT SHOULD BE FREE

Rozwinięcie lekcji: Uczniowie otrzymują krótką informację na temat problemu, którym się będą zajmować w czasie lekcji. Brzmi ona następująco:

The local government is planning to replace the old chain ferry by building a new suspension bridge. You and the other participants represent different members of the community who support the plan, oppose it or are undecided. The supporters and opponents of the plan try to persuade the undecided members of the public to attend the public meeting at the end of the simulation and to vote for or against the plan. The simulation ends after a vote has been taken.

Dzielę grupę uczniów na dwa zespoły 6-osobowe pracujące nad tym samym zadaniem. Każdy członek grupy otrzymuje do odegrania określoną, przypadkową rolę, istotną w dalszej dyskusji. Jest tu obrońca ptaków żyjących w okolicy, pracownik promu zagrożony bezrobociem po wybudowaniu mostu, turysta mający problemy z dotarciem do celu ze względu na korki i brak właściwych połączeń, przedstawiciel komisji planującej budowę, księgowy informujący o dochodach przedsiębiorstwa promowego i przedstawiciel konkurencji, przedstawiający koszty budowy nowego mostu. Każda

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w X Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Katowicach.

²⁾ L. Jones (1983). *Eight simulations for upper-intermediate and more advanced students of English*, CUP.

z tych osób pracuje z oryginalnym materiałem w języku angielskim, z którego korzysta, prezentując swój punkt widzenia.

1. Deptford warbler breeds again

The very rare Deptford warbler was believed extinct in this country until last week when it was reported that several pairs have nested and succeeded in breeding this year at the Netherfield Health Nature Reserve. These very beautiful but extremely shy little birds, have been driven away from all other nesting sites in this country by noise and pollution from motor traffic. A spokesman from the Royal Society for the Protection of birds said that the Deptford warbler now has a reasonably good chance of re-establishing itself here.

2. A plan was announced today to build a bridge across the entrance to Meryton Harbour. This would replace the floating bridge which has been in operation since 1923. The proposed bridge would be high enough for yachts and shipping to pass under it even at high tide. *The chairman of the County Planning Committee told our reporter:* "The total cost of building the bridge would be in the region of 5 million pounds. This would be paid for by the rates but there would be a toll for vehicles and pedestrians using the bridge. The amount of the toll would be calculated so that the bridge would pay for itself in ten years. After that the use of the bridge would be free".

3. Old Harry comments:

The floating bridge is old and slow
 But there is no way to go
 The cars drive on, they are saving miles
 The captain says; "Hallo" and smiles
 Some people say its day is past,
 But I stand up beside the mast
 And feel I am on an ocean liner
 The air is fresh, there is nothing finer.
 So please:
 Don't let them take our dear OLD FERRY,
 WITHOUT IT LIFE WOULDN'T BE SO MERRY.

**4. North Point Floating Bridge Ferry Company
 Numbers of cars and passengers carried:**

This year:	Cars	65,792
	Passengers	291,072

Last year	Cars	58,542
	Passengers	145,000
Previous year	Cars	47,107
	Passengers	183,000

5. County Treasurer's Department

Summary of costings for North Pole Bridge

1. Total cost of building: 4,922,000 pounds
2. Tolls to be set at 10p for passengers and pedestrians and 1 pound for cars and all other vehicles
3. Estimated income, based on traffic survey and market research indicating a 40% increase in traffic and pedestrian crossings each year:

1 ST YEAR	500,000 PASSENGERS	50,000 POUNDS
	200,000 VEHICLES	200,000 POUNDS

The building costs of the bridge will have been covered after 7 years. The toll would be maintained until the end of the 8th year to cover the cost of maintenance, toll collectors' wages and interest payments.

8 TH YEAR	2,635,337 pounds
----------------------	------------------

6. Record year for floating bridge

The chain ferry between South Point and North Point had a record year last year. Numbers of vehicles carried were up by 10% on the previous year and numbers of foot passengers were up by 50 %.

Particularly in the summer season and on fine weekends, there were long delays for cars waiting to cross the 700 long channel. The alternative route via Westleton adds 32 km to the journey from Meryton to Longbourne-on-sea.

One angry motorist delayed for several hours by a long queue at the ferry told our reporter: "One of the main attractions of the area is the beach at North Point and the countryside around Netherfield. No one wants to have to queue up for hours to get there. Next year I'll be taking my holiday at Brighton, where at least the roads are good.

Uczniowie otrzymują 15 minut na przygotowanie swobodnej dyskusji, w której wszyscy powinni przedstawić swój punkt widzenia oraz przemyślane argumenty. Każdy powinien posługiwać się zwrotami przeciwzonymi na początku lekcji i starać się podtrzymać

wymianę zdań. Lekcje kończą prezentacje pracy grup, które wypadają z reguły żywiołowo i zdecydowanie. Na końcu dokonujemy głosowania, którego wynik zależy od siły argumentów przedstawionych w dyskusji. Podczas lekcji spotkałam się z bardzo różnymi odczuciami młodzieży, która chętnie wcieliła się w role zupełnie jej nieznanne i spontanicznie używa języka obcego. Do mocnych stron lekcji należy aktywny udział wszystkich uczniów pracujących najpierw w parach, potem w zespołach, aż wreszcie występują-

cych na forum klasy. Ze względu na dosyć duży zakres czynności, lekcja w pełni udaje się w zespołach sprawnych językowo. W mniej zaawansowanych można ją zrealizować na dwóch godzinach lekcyjnych dodając jeszcze słownictwo w kategorii *ekologia*. W każdej grupie jest ona jednak warta przeprowadzenia. Wszystkim zainteresowanym polecam inne symulacje zamieszczone we wspomnianej książce L. Jonesa, uatrakcyjniające rutynowe lekcje podręcznikowe.

(marzec 2002)

Elżbieta Grygalewicz¹⁾
Warszawa

Utrwalamy słownictwo – lekcja zastępcza

Lekcja zastępcza może być kłopotliwa dla nauczyciela, gdyż uczniowie zwykle wolą spędzić ten czas samodzielnie niż mieć zajęcia z nieuczącym w ich klasie nauczycielem. Aby zapobiec niechęci do wysiłku ze strony uczących się, a przede wszystkim efektywnie wykorzystać czas na takiej lekcji, warto mieć przygotowane różne ćwiczenia – nawet te najprostsze mogą okazać się przydatne.

Jednym z obszarów wymagającym ciągłego rozwoju i doskonalenia jest słownictwo, którego uczenie i utrwalenie w kontekście przynosi lepsze rezultaty niż przyswajanie wyizolowanych słów. Kontekst ułatwia szybsze zapamiętanie, utrwalenie i odzyskanie słowa z pamięci. Oto dwa ćwiczenia utrwalające słownictwo, które wykorzystuję na lekcji zastępczej. Pochodzą one z materiałów zgromadzonych przeze mnie w czasie wielu lat pracy i są przydatne w powtarzaniu i utrwalaniu słówek.

Ćwiczenie 1. – czas trwania około 5 minut

Wstaw poniższe wyrazy w odpowiednie miejsce w zdaniu tak, aby zdanie brzmiało logicznie i miało prawidłową strukturę.

thief burglar robber steal burglary crime rob catch arrest attack break in(to) criminal
--

1. The burglar wanted to the house.
2. It is said that opportunity makes a
3. The police want to..... a thief, but it is difficult because he is moving all the time.
4. The got into the house at night and stole all our wedding presents.
5. The police do not have any evidence to..... him.
6. The went into the bank and demanded money at gunpoint.
7. It is easy to old people in the street and rob them.
8. Some friends at school encouraged him to some sweets from the shop.
9. A lot of people claim that nowadays it is very difficult to the bank.
10. It seems to be no problem to..... a house when a family is on holiday.
11. I can't understand how anyone can commit such a
12. The thought he had committed the perfect crime.

Po wykonaniu uczniowie odczytują zdania w celu sprawdzenia poprawności lub dokonania korekty.

Celem kolejnego ćwiczenia jest użycie powyższego słownictwa w szerszym kontekście.

Ćwiczenie 2. – czas trwania około 10-15 minut

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 35 w Warszawie.

Wybierz jeden nagłówek oraz przygotuj opowiadanie na ten temat.

- ▶ Thief attacks and police victory
- ▶ HOLIDAY-BURGLARS IN ATTACK
- ▶ Bank robbery – 3 under arrest
- ▶ FRAGILE PENSIONER AS CRIME VICTIM

Każdy nagłówek może być tytułem własnego opowiadania, zaprezentowanego w formie mówionej albo napisanego jako wypracowanie. Nagłówki gazetowe są dobrym sposobem do tworzenia dłuższych wypowiedzi, szczególnie jeśli odnoszą się do dobrze zdefiniowanych tematycznie obszarów.

Pierwsze zadanie utrwalające jest łatwiejsze. Uczniowie muszą uzupełnić jedno słowo w zdaniu, pod warunkiem że znają jego znaczenie. Natomiast zadanie drugie zmusza uczniów do aktywnego użycia poznanego słownictwa w samodzielnym formowaniu zdań, które mają być logiczne, poprawne gramatycznie oraz spójne w kontekście całej wypowiedzi. Jest to praktyczne zastosowanie słownictwa w kontekście,

co stanowi jednocześnie jego powtórzenie i utrwalenie.

Uczniowskie opowiadania lub wypracowania można sprawdzić w różny sposób – uczniowie mogą je czytać, relacjonować, odgrywać scenki, tworzyć wywiady czy dyskutować.

Reasumując, lekcja zastępcza nie musi oznaczać straty czasu, lecz może być ciekawa, motywująca uczniów do pracy, w czasie której pogłębiają wiedzę i doskonalą swoje sprawności językowe. Powtórzenie pojedynczych słów zostaje w czasie powyższych ćwiczeń zastąpione używaniem ich w różnych kombinacjach, co prowadzi do usprawniania umiejętności językowych uczniów.

Bibliografia:

- Harmer J. (1995), *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
Ur. P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
Celce-Murcia m., Lois McIntosh (1989), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Los Angeles: Newbury House Publishers, inc. University of California.

(styczeń 2003)

Zofia Parcińska¹⁾
Warszawa

Familienleben – lekcja w liceum

Zachęcona lekturą *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*²⁾ opracowałam i przeprowadziłam lekcję podsumowującą wiedzę ucznia w zakresie słownictwa i i struktur do tematu *Familienleben*. Podstawą poszczególnych etapów lekcji i ćwiczeń do nich są metody aktywizujące, tak szeroko przedstawione w wymienionej książce. Dzięki ich zastosowaniu mogłam rozwijać u uczniów takie umiejętności, jak:

- ▶ wyrażanie własnej opinii,
- ▶ efektywną współpracę w zespole,
- ▶ podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji,

- ▶ rozwiązywanie trudnych problemów,
 - ▶ przyswajanie technik negocjacyjnych,
- Mogłam również sprawdzić wiedzę ucznia.

A oto przebieg lekcji:

Metodą „circept”³⁾ uczniowie podają różne skojarzenia do słowa *Familienleben*, które zapisują na tablicy po lewej stronie. Następnie otrzymują polecenie, aby wymyślić antonimy do tych skojarzeń. W ten oto sposób powstaje zestaw pojęć, który pozwoli nam podejść do tego tematu w różnych aspektach. Z pewnością pojawiają się takie hasła jak: praca, bezrobocie, święto rodzinne, wspólny posiłek, kłótnia, ra-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XXXIII Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

²⁾ Edyta Brudnik, Anna Moszyńska, Beata Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.

³⁾ Metoda „circept” została szczegółowo opisana w wymienionym Przewodniku po metodach aktywizujących. „Circept” to sztuczne słowo utworzone z pojęć „Ci circulus” (okrąg) i koncept.

dość, zmęczenie, obowiązki, konflikt pokoleń, wspólny urlop, dziadkowie itd.

Poszczególne hasła przygotowane wcześniej na kartkach A3 rozwieszam w różnych miejscach sali odwrotną stroną.

1. FAMILIENFEST 2. GEMEINSAMES ESSEN
3. STREIT 4. URLAUB MIT UND OHNE ELTERN
5. ARBEIT 6. ARBEITSLOSIGKEIT
7. HAUSPFLICHTEN 8. ERHOLUNG MIT ELTERN
9. GENERATIONSKONFLIKTE 10. FREUDE
11. TASCHENGELD 12. GROßELTERN
13. KONFLIKTE UNTER DEN GESCHWISTERN
14. GESPRÄCHE 15. VERTRAUEN

Tworzę dwuosobowe zespoły, które powstają w wyniku odliczania od 1 do 7. Na moje hasło przedstawiciele tych zespołów podchodzą do wybranej dowolnie kartki, odczytują hasło i zaczynają nad nim pracować w swoim zespole. Na tych kartkach wypisują słownictwo, odpowiednie do tego hasła i pracują nad sformułowaniem problemów, które mogą się pojawić w danej sytuacji. Pracując tą metodą uczniowie lepiej zapamiętują, są bardziej aktyw-

ni, mają możliwość wykazania się posiadaną wiedzą. Na forum klasy prezentują rezultaty swojej pracy.

Kolejnym etapem jest rozwiązywanie zapisanych problemów, ale już przez inne zespoły (czteruosobowe, utworzone przez wylosowanie przyporządkowanego do hasła numeru). Korzystam tu z metody nazywanej przez autorki wymienionej na wstępie książki *dywanik pomysłów*. Każdy uczeń zapisuje na swojej kartce w formie jednego zdania pomysł, jak rozwiązać dany problem, który może być na przykład tak sformułowany: „Chcesz pójść na dyskotekę. Rodzice są przeciwni w obawie o twoje bezpieczeństwo. Ponadto masz problemy z matematyką i powinienes rozwiązywać zadania”. Swoją kartkę uczeń nakleja na arkusz, który posiada każdy zespół. Następnie wybrany uczeń w zespole odczytuje głośno pomysły. Pozostali wybierają najlepszy pomysł na rozwiązanie tego problemu, przyporządkowując mu punkt, którym dysponują.

W ten sam sposób pracują inne zespoły. Pracą domową może być przygotowanie scenki w zespole, przedstawiającej dany problem i jego rozwiązanie i zaprezentowanie jej na forum klasy. Są one już na następnej lekcji wstępem do dyskusji, zazwyczaj ożywionej, utrwalającej słownictwo z tematu *Familienleben*.

(maj 2001)

Ewa Pobiedziska¹⁾
Wałbrzych

Lectio Latina w komentarzach – De Aristide. Sprzeczności i trudności systemu demokratycznego. Eksplikacja.



Wstęp. Umiejscowienie tekstu

Tekst *De Aristide* stanowi większy fragment biografii Korneliusza Neposa, autora, z którym uczniowie zetknęli się w poprzednich tekstach.

Biografia, poświęcona mężom wybitnym, pisana jest z wyraźną tendencją moralizatorską. Inaczej traktuje wydarzenia niż dzieło historyczne: ogranicza się tylko do takich, które eksponują czyny człowieka, a przez to jego cechy charakteru. Ponadto autor chętnie wykorzystuje materiał anegdotyczny, jeśli ten może służyć

¹⁾ Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka łacińskiego w I Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

uwyrażeniu postaci. Celem tego typu biografii, jaką pozostawił Nepos, nie jest szukanie ściślej prawdy, dobre naukowe opracowanie tematu, ale wzbudzenie zainteresowania czytelnika. Dlatego wyraźny jest tu ton pouczenia, pochwała lub nagana bohatera opowieści.

Tekst. De Aristide

Aristides, Lysimachi filius, Atheniensis, aequalis fuit Themistocli atque cum eo de principatu contendit, namque obtrectarunt inter se. In his autem cognitum est, quanto antestaret eloquentia innocentiae. Quamquam enim adeo excellerebat Aristides abstinentia, ut unus post hominum memoriam cognomine lustus sit appellatus, tamen a Themistocle collabefactus testula illa exilio decem annorum multatus est. Qui quidem cum intellegeret reprimi concitatam multitudinem non posse, cedensque animadvertisset quendam scribentem, ut patria pelleretur, quae sisse ab eo dicitur, quare id faceret aut quid Aristides commisisset, cur tanta poena dignus duceretur. Cui ille respondit, se ignorare Aristidem, sed sibi non placere, quod tam cupide laborasset, ut praeter ceteros lustus appelleretur.

Is decem annorum legitimam poenam non pertulit. Nam postquam Xerxes in Graeciam descendit, sexto fere anno quam erat expulsus, populi scito in patriam restitutus est. Interfuit autem pugnae navali apud Salamina, quae facta est, priusquam poena liberaretur. Quo Persae facilius repellerentur, si forte bellum renovare conarentur, ad classes aedificandas exercitusque comparandos quantum pecuniae quaeque civitas daret, Aristides delectus est, qui constitueret, eiusque arbitrio quadringena et sexagena talenta quotannis Delum sunt collata; id enim commune aerarium esse voluerunt. Quae omnis pecunia postero tempore Athenas translata est.



Myśl przewodnia

Przeczytany fragment przynosi charakterystykę bohatera, uczciwego, o wyjątkowej prawości i bezinteresowności męża stanu.



Objaśnienia szczegółowe

▼ *de principatu contendere* – W Atenach wewnętrzna walka o władzę była prowadzona nie przez partie polityczne (jak to się dzieje w państwie nowoczesnym), lecz przez kierownicze osobistości (...) Osobistości te należały do bogatych i arystokratycznych rodów kształtujących politykę ateńską w ciągu VI stulecia (...) Archontów i strategów wyznaczano drogą bezpośrednich wyborów (...) Tam, gdzie wyborców było bardzo wielu, nacisk rodu łatwo stawał się skuteczny, tak że urzędnikami często zostawali przywódcy tych właśnie rodów. Samo w sobie nie przynosiło to szkody, bo arystokraci ateńscy mieli odpowiednie zdolności i doświadczenie²⁾. Ich przywództwo w polityce i wojnie wzbudzało szacunek, odpowiedzialni byli nie tylko przed równymi sobie – Radą areopagu, lecz również i przed ludem. Szkodliwe skutki wynikały jednak z faktu, że przywódcy arystokratyczni walczyli między sobą o władzę³⁾.

▼ *testula exilio multatus est* – ostracyzm. W części 2 podręcznika *Lectio Latina* dla kl. III znajduje się stosowne objaśnienie.

Według *Małej Encyklopedii Kultury Antycznej*⁴⁾: ostracyzm (gr. *ostrakismos* od *ostrakon* – skorupka gliniana) sąd „skorupkowy” wprowadzony w Atenach przez Klejstenesa w r. 509 p.n.e. Na wiosennym zgromadzeniu ludowym zapytywano, czy nie ma wśród obywateli nikogo podejrzanego o chęć przywłaszczenia sobie władzy. W razie odpowiedzi twierdzącej zwoływano ponownie zgromadzenie. Wtedy każdy z obywateli pisał na glinianej skorupce nazwisko niebezpiecznego dla państwa człowieka. Kto miał 6000 głosów przeciw sobie, szedł na 10-letnie wygnanie, mógł jednak być odwołany wcześniej.

Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego wyjaśnia podobnie: „Ostracyzm – sąd skorupkowy”... ale nie pomija tak istotnej informacji, jak ta, że wygnany „nie tracił majątku ani praw obywatelskich”.

²⁾ Arystydes i Temistokles pochodzili z rodzin arystokratycznych (eupatrydów).

³⁾ N.G.L. Hammond (1973), *Dzieje Grecji*, Warszawa: PIW, s. 273-4.

⁴⁾ *Mała Encyklopedia Kultury Antycznej* (1990), Warszawa: PWN.

W czasie prac wykopaliskowych w Atenach znaleziono setki ostraków pochodzących z tego właśnie (488-482) dziesięciolecia. Pojawiają się na nich nazwiska przywódców stronnictwa Pizystratydów⁵⁾ a następnie Alkmeonidów⁶⁾. Drogą takiej eliminacji lud ateński wybrał wreszcie swoim wodzem na wojnę z Persami Temistoklesa z Frearroj (Hammond, op.cit., s. 273).

▼ *Delum sunt collata* – [Delos] – w r. 478/7 powstało przymierze zaczepno-obronne, tzw. Ateński Związek Morski z ustrojem dwuizbowym – jedną izbę tworzyło państwo ateńskie, drugą – Zgromadzenie sprzymierzonych. Miejszem zebrań była świątynia Apollina i Artemidy na Delos, tradycyjny ośrodek życia religijnego Jonów i tam też znajdował się skarbiec sprzymierzonych.

▼ *Athenas translata est* – po wojnach z Persami Ateny zdobyły prymat w Grecji i doprowadziły do przeniesienia skarbcza związkowego z Delos do Aten.



Kilka prób interpretacji



1. Ostracyzm

Czym naprawdę był ostracyzm? Czy określenie „sąd skorupkowy” jest trafne?

Otóż w czasie przewodu sądowego chodzi o udowodnienie winy oskarżonemu, jest więc oskarżyciel, jest obrońca, jest wreszcie sędzia. Ostracyzm jednak nie miał takiego charakteru, nie orzekano i nie udowadniano nikomu winy. *Był natomiast „procedurą polityczną, która miała zabezpieczyć ustrój demokratyczny przed ewentualnością odrodzenia się tyranii (...) ale nie był w żadnym sensie karą”* (Wiprzycka-Bravo).

Przywódcy arystokratyczni walczyli między sobą o władzę. Wyrugowani z życia politycznego sprzymierzali się to ze Spartą, to z Persją, toteż stale groziło niebezpieczeństwo zamachu stanu ze strony jakiegoś ambitnego arystokraty. Po reformach Klejstenesa walka o władzę trwała nadal. Ale zasady gry uległy zmianie. Chociaż bowiem gracze o najwyższą stawkę pozostawali ci sami, sędzią silnym i decydującym, zdolnym do nakładania najsroższych kar, był teraz lud zasiadający na Zgromadzeniu (Hammond).

Oczywiste wnioski, jakie stąd płyną, to: ostracyzm nie był sądem, był natomiast ostrą bronią polityczną w rękach ludu wymierzoną w arystokratycznych przywódców. „Sąd skorupkowy” – termin, który utrwalił się w języku polskim nie jest odpowiedni.

Może na koniec warto zwrócić uwagę – za Janem Parandowskim – że ta procedura polityczna – broń, jaką posługiwała się demokracja ateńska w walce z jej wrogami (prawdziwymi czy tylko domniemanymi), była bronią ostrą, a jednak nie zabijającą. Później Perykles, który nie raz do ucieka się do ostracyzmu w walce z przeciwnikami, mógł powiedzieć, że nikt z Ateńczyków za jego sprawą nie nosi żałoby. Ostracyzm usuwał ludzi uznanych za niebezpiecznych „w sposób zabezpieczający im życie, honor, mienie. Zaiste w klimacie XX wieku wydaje się to pomysłem z jakiejś utopii”⁷⁾.



2. Arystydes i lekcja demokracji

► Demokracja opiera się na równości. Według Arystotelesa są dwa rodzaje równości: równość oparta na liczbie, równość oparta na wartości. Pomieszenie obu tych równości pociąga za sobą dla państwa złe skutki. Szlachetnych i cnotliwych jest niewielu. Z tego tytułu nie można przykładać do nich miary równości liczbowej, lecz wartości, a głos człowieka szlachetnego więcej znaczy niż głos człowieka opanowanego namiętnościami, i to ten

⁵⁾ Pizystratydzi – synowie Pizystrata, Hippiasz i Hipparch, którzy objęli rządy po ojcu.

Pizystrat – (560-527), tyran ateński, ze starożytnego rodu attyckiego. Według Arystotelesa rządy Pizystrata były umiarkowane, on sam rządził nie jak tyran lecz dobry obywatel. Prowadził politykę pokojową, nawiązywał stosunki handlowe z innymi państwami, za jego rządów nastąpił wielki rozkwit kultury.

⁶⁾ Alkmeonidzi – sławny ród arystokratyczny Aten. Z tego rodu pochodził m.in. Klejstenes – inicjator reform demokratycznych, Perykles.

⁷⁾ Jan Parandowski (1998), *Z antycznego świata*, Warszawa: Prószyński i Ska, s. 77.

pierwszy powinien mieć większy udział w państwie (Arystoteles, *Polityka* 1281a). Tymczasem w demokracji, bazując na jednoznacznie pojętej równości liczbowej, jednostki górujące cnotą poddaje się pod ostracyzm, bo naruszają równość (1284a)⁸⁾ – Aristides *cognomine Iustus*.

- ▶ Podstawowym zagrożeniem jest w demokracji zagrożenie dla prawa. „Jeśli w demokracji większość stanowi lud, to – jako silniejszy – zdolny jest narzucić takie właśnie prawo, prawo silniejszego, które pozostaje często w ostrej kolizji z autentycznym prawem opartym na sprawiedliwości i zgodnym z wymogami rozumu. Jeśli coś jest prawem tylko dlatego, że zostało uchwalone wołą większości, to *de facto* miejsce prawa zajmuje uchwała. Uchwała zaś jest wynikiem woli większości, a nie rozumu (...) Oparcie prawa na woli, a nie na rozumie, grozi tym, że lud staje się zbiorowym tyranem, bo nadaje moc prawa w oparciu o własną zachciankę, a nie o rozum”⁹⁾ „... se ignorare Aristidem, sed sibi non placere...”

- ▶ W systemie demokratycznym ludzie z reguły nie ufają przywódcom i elitom. Przywódcą bowiem staje się ktoś do niedawna równy innym. Przywódca narusza równość (patrz pkt.1) i dlatego „sprawa przywództwa to jeden z najbardziej zapalnych punktów demokracji”¹⁰⁾.

Demokracja może prowadzić do rządów przeciętności. W przeciwieństwie do Aten, gdzie przywódcy arystokratyczni mieli odpowiednie zdolności i doświadczenie, a ich przywództwo wzbudzało szacunek, we współczesnym systemie demokratycznym jest popierana władza ludzi średnich. Demokracja nie sprzyja pojawieniu się wielkich przywódców, wybitnych mistrzów duchowego i społecznego życia. W społeczeństwie demokratycznym następuje upowszechnienie przeciętnych wzorów, ideałów, norm. Nie ma miejsca na takie pojęcia, jak honor, wielkość, duma¹¹⁾.

- ▶ Zagrożenie demokracji to większa władza

ludu niż prawa. „Rolę rozstrzygającą grają każdorazowe uchwały, a nie prawo. Że tak się dzieje, to wina demagogów. Bo w demokracjach, gdzie prawo włada, nie ma warunków do wystąpienia demagoga, lecz najlepsi z obywateli grają przewodnią rolę, gdzie zaś prawa nie panują, tam zjawiają się demagogowie (...) Oni to zwracając się ze wszystkim do ludu powodują, że rządzą uchwały, a nie prawo. (...) Podnoszą oskarżenia przeciwko urzędnikom, wołają, że lud ich sądzić powinien, i lud wniosek ten ochotnie przyjmuje” (Arystoteles, *Polityka* 1292a).

In his cognitum est, quanto antestaret eloquentia innocentiae.

- ▶ Udział w sprawowaniu władzy dotyczy tak wielu i różnych dziedzin i spraw, na których należy się znać, że samo głosowanie większości nie może o nich dobrze rozstrzygać. Odwoływanie się do poglądów społeczeństwa (opinii publicznej) jest demagogią. Orzekać o wielu sprawach społeczeństwo nie może w sposób kompetentny. Demagog odwołujący się do opinii publicznej sugeruje wszystkim obywatelom, że są kompetentni we wszystkim¹²⁾.

Nie tylko odwoływanie się do opinii publicznej jest demagogią, ale sama opinia publiczna jest – jak dowodzi Marcin Król – tworem myślowym (chciałoby się rzec – rzeczywistością wirtualną), nie zaś organizmem istniejącym jako takim. Opinią publiczną, która nie jest społecznością zorganizowaną, łatwiej sterować niż świadomymi swoich celów i zadań grupami społecznymi, które tworzą rzeczywiste ośrodki krystalizacji opinii publicznej (np. stowarzyszenia, kluby dyskusyjne, organizacje kulturalne, religijne, polityczne, periodyki, szkoły – np. „wyszedłem ze szkoły, gdzie wyczulono mnie na zjawisko i groźbę demagogii”).

Qui quidem cum intellegeret reprimi concitata multitudo non posse...

- ▶ Demokracja nie sprzyja bohaterom. „Pobrzmiwająca w nas pogarda dla heroizmu to tylko jedna z wersji błędnie pojmowanej zasa-

⁸⁾ Piotr Jaroszyński, *Demokracja – politeja czy ochlokracja? (starożytni o demokracji)*, w: „Filozofia”. Czasopismo Koła Filozoficznego Studentów KUL, Lublin 1995, s. 12.

⁹⁾ op.cit. s. 13.

¹⁰⁾ Marcin Król (1989), *Słownik demokracji*, Kraków: SIW Znak, rozdz. *Przywódcy i elity*.

¹¹⁾ op.cit. rozdz. *Niebezpieczeństwa demokracji*.

¹²⁾ op.cit. rozdz. *Opinia publiczna*.

dy demokracji, która odmawia ludziom wielkości i postuluje, aby każdy dobrze czuł się we własnej skórze, nie musząc cierpieć niepochlebnych dla siebie porównań”

...se ignorare Aristidem, sed sibi non placere, quod tam cupide laborasset, ut praeter ceteros Iustus appellaretur.

Wolność od heroizmu oznacza, że jedynym rozwiązaniem jest naśladowanie efemerycznych idoli¹³⁾.



Podsumowanie

Biografia Arystydesa miała pomóc czytelnikom wyprowadzić wnioski moralne. My staraliśmy się to zrobić w sposób pośredni, nie tyle zajmując się samym Arystydesem, ile tłem jego życia, czyli demokracją ateńską i to o tyle, o ile rzuca ona światło na współczesne systemy demokratyczne. Dramatyczne doświadczenia Arystydesa skłoniły nas, by zastanowić się i zebrać kilka konstatacji na temat demokracji, której starożytni nie uważali wcale za powszechnie pożądaną i „najlepszą z możliwych” ustrojów. My natomiast uznawszy demokrację za koncepcję zdecydowanie pozytywną rzadko zastanawiamy się nad jej słabościami, zwłaszcza że tego tematu nie podejmuje telewizja i codzienne gazety (a programy szkolne?), co może być wystarczająco zabarwionym moralnie wnioskiem końcowym.



Propozycje ćwiczeń klasowych lub domowych

Tablicę dzielimy na dwie części; w jednej wpisujemy to, co należy do charakterystyki bezpośredniej, w drugiej – pośredniej. Staramy się przede wszystkim o aktywność uczniów, którzy samodzielnie formułują cechy Arystydesa. Już ze sposobu zarządzania majątkiem związkowym wynika wiele cech bohatera.

Charakterystyka bezpośrednia: odznaczał się bezinteresownością (*abstinentia*) i prawością (*innocentia*). „Wiele jest znanych przykładów jego sprawiedliwości, prawości i nieskazitelności” (*iustitia, aequitas, innocentia*).

- ▶ Sprawiedliwość (*iustitia*) Arystydesa widać wyraźniej wobec zuchwalstwa (*intemperantia*) Pauzaniaśa.
- ▶ Charakterystyka pośrednia (opisane fakty z życia Arystydesa): zdolność do pracy dla innych, a nawet zdolność do ofiary ze względu na dobro wspólne (świadomość społeczna), poczucie moralnej powinności, wierność sobie, tzn. silna potrzeba zachowania istotnych cech własnej osoby, stałość charakteru, opanowanie, skromność, wielkoduszność.
- ▶ Można jeszcze dodać za Czesławem Miłoszem wzniosłość: świadomie bezbronnie wystawianie się na szyderstwo ludzi itd.

Podsumowanie I:

Opowiadanie ma wyraźne zabarwienie dydaktyczne: cechy charakteru bohatera są szczególnie wyeksponowane. Prezentuje on ideał¹⁴⁾ męża stanu, uzdolnionego i nieskazitelnego charakteru.

Podsumowanie II

W opowiadaniu został przedstawiony – (pytania prawie ankietowe):

1. ▶ Niezwykły żywot niezwykłego męża stanu
 - ▶ Zwykły żywot męża stanu
2. ▶ Przykład bohatera niedoścignionego
 - ▶ Przykład życia do naśladowania (Klasę można podzielić na grupy. Każda grupa próbuje przeprowadzić dowód prawdziwości swojej tezy). Nawiązujemy do tekstu *De oratore instituendo*, tj. do zdobywania umiejętności dyskusowania (metoda dialektyczno-erystyczna).
3. Komu powierzyłbyś władzę w samorządzie twego miasta i dlaczego (wymień najistotniejsze – twoim zdaniem – cechy osobowościowe twego kandydata – dyskusja).
4. Biografia Arystydesa – mit czy rzeczywistość?
 - Do czego potrzebny nam mit?
 - Do czego potrzebny nam bohater?

¹³⁾ Allan Bloom (1997), *Umysł zamknięty*, Kraków: SIW Znak, s. 75.

¹⁴⁾ Warto w tym miejscu przypomnieć uczniom, co należy rozumieć pod pojęciem „ideał”: doskonałość, najwyższy cel dążeń, pragnień; wzór, próbiez. (Władysław Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*).

Definicja mitu: Mit jest sposobem wypowiedzenia przez człowieka doświadczenia samego siebie i świata. Mit rozjaśnia obecną strukturę egzystencji (wyjaśnia życie). Jest formą opowiadania. Mit nie jest przeciwieństwem prawdy, jak często się mniema, ale historii. Mit rości sobie prawo do autorytetu przewyższającego indywidualne doświadczenie człowieka. [Adolf Smitmans] (esej)¹⁵⁾.

5. ► Kogo stawiasz sobie za bohatera (wymień osobę lub jej cechy)?
- Czy masz jakichś bohaterów (literackich, historycznych, ludzi żyjących)?
 - Pod czym pozostajesz wrażeniem i dlaczego?
 - Czy powinieneś stawiać sobie kogoś za bohatera?

(Ankieta z odpowiedziami rozbudowanymi, pełnymi, jeśli potraktować pytania łącznie; jeśli zaś oddzielnie – każdy temat będzie wymagał opracowania w formie rozprawki).

6. Czy mieć kogoś jako wzór osobowy (bohatera), to:

<input type="checkbox"/> nie być sobą	<input type="checkbox"/> narażać się na kompleksy
<input type="checkbox"/> być w zgodzie ze swoim wyborem	<input type="checkbox"/> znać swoją miarę – możliwości i ograniczenia
<input type="checkbox"/> żyć nie na swoją miarę	<input type="checkbox"/> nie akceptować siebie
<input type="checkbox"/> żyć na wybraną świadomie miarę	<input type="checkbox"/> stawiać sobie wysokie wymagania

(ankieta)

Uwagi praktyczne

Spośród kilku podsumowujących zadań wybieramy oczywiście jedno ze względu i na ograniczenia czasowe, i by nie zaciemniać celu interpretacji, jaki chcemy osiągnąć. Typ zadania dostosowujemy do poziomu i charakteru zespołu klasowego.

(styczeń 2003)

¹⁵⁾ Praktyczny słownik biblijny (1995), Warszawa: IW Pax.

Aleksandra Oleksak¹
Namysłów

Cykl lekcji z wykorzystaniem środków audiowizualnych

Przedstawiam cykl lekcji, na których korzystałam z różnych środków audiowizualnych (magnetofon, przeźrocza, komputer). Nie tylko uatrakcyjniły one lekcje, ale ułatwiły moim uczniom zrozumienie, przyswojenie, utrwalenie i zapamiętanie wprowadzonego materiału. Opisy lekcji podaję w dużym skrócie, sądzę jednak, że dadzą one wystarczający obraz mojej pracy z uczniami klasy I liceum.

Tematyka: Schule, Schultag

Materiał morfosyntaktyczny:

- *Uhrzeit* – formeller und informeller Gebrauch: podstawowe pytania i odpowiedzi dotyczące relacji czasowych. Zwroty typu: *Um wie-*

viel Uhr?, wie spät ist es?, halb sieben, zwanzig nach acht, sechs Uhr dreißig, usw.

- *Tageszeit*: nazwy pór dnia, relacje czasowe z wykorzystaniem pór dnia. Zwroty typu: wann? *Am Morgen/morgens, in der Nacht/nachts, usw.*
- *Zeitpunkt und Zeitdauer*: różnice w użyciu wyrazów *Uhr* i *Stunde*, zwroty typu: *wie lange dauert der Flug? – 7 Stunden. Wann stehst du auf? – um sieben Uhr. Wie lange bist du in der Schule? – von 8.00 Uhr bis 14.00 Uhr.*
- *Wochentage*: nazwy dni i zwroty typu: *am Montag, in der Woche am Tag, pro Tag, usw.*
- *Słownictwo*: *aufstehen, duschen, frühstücken,*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Namysłowie.

ins Bett gehen, Hausaufgaben machen, sich mit Freunden treffen, fernsehen, spazieren gehen, sich waschen, usw.:

Schule: Schulfächer, Mathe, Deutsch, Stundenplan, der Unterricht beginnt, die Schule ist vorbei, zur Schule kommen, der Schulhof, die Pause, Hausaufgaben aufgeben, unterrichten, usw.

Cele lekcji:

- ▶ Wdrożenie i utrwalenie podstawowych zwrotów związanych z podawaniem relacji czasowych.
- ▶ Wprowadzenie i zastosowanie podstawowych zwrotów związanych z opisem dnia powszedniego.
- ▶ Wprowadzenie i utrwalenie zwrotów z zakresu życia szkolnego.
- ▶ Kształtowanie umiejętności posługiwania się komputerem w nauce języka obcego.
- ▶ Kształtowanie umiejętności słuchania i czytania tekstów pod kątem wyodrębniania i zapamiętywania najistotniejszych informacji w celu ich późniejszej reprodukcji.
- ▶ Kształtowanie umiejętności wypowiedzania się na tematy zbliżone do słuchanego lub czytanego tekstu.
- ▶ Kształtowanie umiejętności opisywania i interpretowania oglądanych obrazów – przeźroczy.

Formy pracy:

- ▶ Ćwiczenia w rozumieniu tekstu słuchanego: łączenie rozsypanych zdań z usłyszanego tekstu, ustne i pisemne odpowiedzi na pytania do usłyszanego tekstu, ćwiczenia typu: *richtig/falsch*.
- ▶ Ćwiczenia w rozumieniu tekstu czytanego: odpowiedzi na pytania do tekstu, tworzenie dialogów zbliżonych do przeczytanego tekstu.
- ▶ Krótkie wypowiedzi monologowe na tematy zbliżone do wysłuchanych lub przeczytanych tekstów.
- ▶ Interpretowanie i opisy oraz krótkie wypowiedzi w oparciu o materiał stymulujący: przeźrocza.
- ▶ Ćwiczenia gramatyczne z wykorzystaniem komputera.

- ▶ Wypowiedzi pisemne na temat szkolnego dnia.

Przebieg zajęć:



Lekcja 1.

Temat: *Die Uhrzeit und die Tageszeit. „Ein Tag bei Familie Berger“*

Cele lekcji: wprowadzenie i zastosowanie podstawowych pytań i odpowiedzi dotyczących relacji czasowych, formalne i nieformalne podawanie czasu.

Materiał dydaktyczny: Podręcznik *Deutsch aktiv Neu 1A*²⁾: *Wieviel Uhr ist es?*- *Sieben nach elf. Deutsch Mobil*³⁾ – *Ein Tag bei Familie Berger*.

Przebieg lekcji:

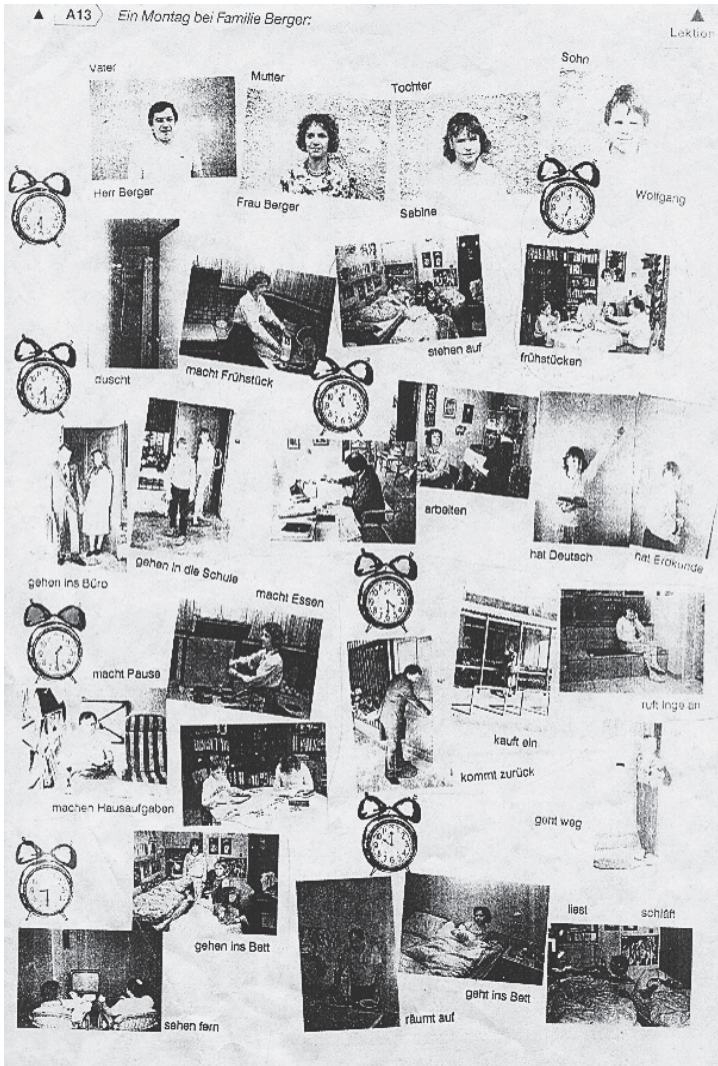
- ▶ Pytania i odpowiedzi dotyczące godzin: *Wie spät ist es?/ wieviel Uhr ist es?, Es ist 7.00 Uhr. Um wieviel Uhr? Um 7.00 Uhr.*
- ▶ Formalne i nieformalne podawanie czasu: *sieben Uhr dreißig/ halb acht; Viertel nach sechs/ sechs Uhr fünfzehn.*
- ▶ Ćwiczenia w podawaniu czasu: *Deutsch aktiv Neu 1A. Wieviel Uhr ist es?*
- ▶ Nazwy pór dnia i zwroty typu: *am Morgen/ morgens, am Tag, nachmittags,...* *Deutsch aktiv 1A/ – Arbeitsbuch, S.*
- ▶ „Ein Tag bei Familie Berger” – *Deutsch Mobil*. Podstawowe czynności dnia codziennego – wynotowanie do zeszytów. Pytania i odpowiedzi do zdjęć przedstawiających dzień rodziny Berger:

Was machen die Kinder um 7.00 Uhr?
Um wieviel Uhr steht der Vater auf?
Wann sehen die Eltern fern?
Wer macht das Frühstück?
Was macht der Junge nachmittags?

Hausaufgabe: Do podanych godzin napisać czas na dwa sposoby: 8.05, 22.25, 10.30, 5.15.

²⁾ Gerd Neuner, Theo Scherling, Reiner Schmidt, Heinz Wilms (1996), *Deutsch aktiv Neu 1A* Warszawa: Langenscheidt.

³⁾ J. Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretschmer (1998), *Deutsch Mobil 1*.



- ▶ Powtórzenie i utrwalenie podstawowych pytań i odpowiedzi związanych z podawaniem relacji czasowych.
- ▶ Zastosowanie w zdaniach odpowiednich konstrukcji wyrażających czas – ćwiczenia powtórzeniowo-utrwalające.

Formy pracy:

- ▶ Ćwiczenia z wykorzystaniem komputera:
- a) ćwiczenia gramatyczne (uzupełnianie luk, wybieranie poprawnych odpowiedzi),
- b) ćwiczenia w słuchaniu i czytaniu (słuchanie i czytanie tekstów, tworzenie dialogów).
- ▶ Ustne odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela.
- ▶ Operowanie materiałem morfosyntaktycznym.

Materiał morfosyntaktyczny, kategorie semantyczne:

- ▶ Podawanie czasu: oficjalny i nieoficjalny czas zegarowy (zwroty typu: *wie spät ist es?*, *um wieviel Uhr....?*, *sechs Uhr zwanzig*, *halb sieben*, *Viertel nach eins* itd.).

▶ **Lekcja 2.**

Temat: Die Uhrzeit und die Tageszeit – Powtórzenie i utrwalenie materiału. Euro Plus+

Cele lekcji:

- ▶ Kształtowanie umiejętności posługiwania się komputerem w nauce języka obcego.
- ▶ Kształtowanie umiejętności słuchania i czytania tekstów pod kątem wyodrębnienia i zapamiętywania najistotniejszych informacji zawartych w tekście.
- ▶ Rozumienie ze słuchu i zapamiętywanie słownictwa w celu późniejszej reprodukcji.

- ▶ *Zeitpunkt und Zeitdauer:* poprawne zastosowanie słów *Uhr* i *Stunde* (zwroty typu: *Ich arbeite hier 7 Stunden*; *Der Zug kommt um 7.00 Uhr*).
- ▶ Nazwy pór dnia, zwroty typu: *am Morgen – morgens*, *abends um 18.Uhr*.
- ▶ Nazwy czynności codziennych: *aufstehen*, *ins Bett gehen*, *frühstücken*, *arbeiten*.
- ▶ Ubieganie się o pracę – przedstawianie się, zadawanie podstawowych pytań (*Wie hoch ist das Gehalt?*, *Wie lange arbeiten Sie täglich?*, *Ich kann Schreibmaschine schreiben*. *Ich spreche Englisch*).

Materiały dydaktyczne: Interaktywny kurs języ-

ka niemieckiego na płytach CD. *Euro Plus + Sprachkurs Deutsch. Stufe I*⁴⁾, lekcja 33.

Pomoce dydaktyczne: Komputer

Przebieg lekcji

1. Ćwiczenie I: Formalne i nieformalne podanie czasu:

► Przypomnienie sposobów podawania czasu: podaj na dwa sposoby godzinę 1.30 – ein Uhr dreißig (Minuten) lub halb zwei; 14.15 – vierzehn Uhr fünfzehn lub fünfzehn (Viertel) nach vierzehn.

► Ćwiczenie 1 z lekcji 33 *Euro Plus+*: zapisać cyframi czas zegarowy podany słownie, np.: Wann beginnt das Konzert? Um Viertel nach acht. (20.15).

Ist das Frühstück fertig? Nein, erst um halb acht. (7.30).

► Odczytanie zdań i sprawdzenie poprawności – na komputerze.

2. Ćwiczenie: czas zegarowy i pory dnia.

► Przypomnienie nazw pór dnia i sposobów podawania czasu z ich wykorzystaniem: der Morgen, der Abend, die Nacht. Am Morgen – morgens, in der Nacht – nachts.

Zwroty typu: Wann stehst du auf? Ich stehe morgens auf.

Wann machst du Hausaufgaben? Nachmittags mache ich Hausaufgaben.

► Ćwiczenie 2 z lekcji 33 *Euro Plus+*

a) połączyć określenie czasu z odpowiednimi czynnościami: np. Morgens, um halb acht..... haben die Leute Pause. Am Mittag..... frühstücken sie.

b) odczytanie utworzonych zdań, sprawdzenie ich poprawności na komputerze.

3. Ćwiczenie: różnice w określaniu punktu czasowego i trwania czynności: Uhr / Stunde.

► Wprowadzenie pytania: Wie lange...?; konstrukcja „von bis...”, odpowiedzi na pytania: Wie lange bist du in der Schule? Von 8.00 bis 14.00 Uhr lub ich bin 7 Stunden in der Schule.

► Ćwiczenie 3 z lekcji 33 *Euro Plus*:

a) wybrać odpowiednie określenie czasu: np.: Hans ist Steinmetz, er arbeitet von 6.30 bis 14.30. Das sind(acht Stunden / acht Uhr) Er steht auf um (sechs Stunden / sechs Uhr)

b) odczytanie utworzonych zdań, sprawdzenie ich poprawności na komputerze.

► Ćwiczenie 4 z lekcji 33 *Euro Plus*:

a) napisać słownie godziny i ułożyć pytanie do zdań: Wie lange? lub um wieviel Uhr?: In dieser Fabrik arbeitet man von (8.00 Stunden / Uhr) bis 16.00 (Uhr / Stunden).

Wie lange arbeitet man in dieser Fabrik?

b) odczytanie ułożonych zdań i pytań, sprawdzenie na komputerze.

4. *Ein Vorstellungsgespräch*- tekst do słuchania i czytania z 33 lekcji *Euro Plus*.

► Wysłuchać i przeczytać tekst.

► Odszukać nowe słówka w słowniczku do lekcji 33, zanotować je do zeszytu;(das Gehalt, die Schreibmaschine, die Buchführung, Arbeitstage, das Zeugnis, ungefähr, die Bewerbung, anderthalb).

► Odpowiedzieć na pytania do tekstu zadawane przez nauczyciela:

1. Wie heißt die Frau?

2. Was macht sie bei dem Herrn?

3. Welche Fremdsprachen spricht sie?

4. Kann sie Schreibmaschine schreiben?

5. Wie alt ist sie?

6. Wie lange arbeitet man in dem Büro?

7. Wieviele Tage Urlaub gibt es?

8. Wollen andere Leute die Stelle auch bekommen?

► Ćwiczenie do tekstu na komputerze: utworzenie dialogu – uzupełnianie ról:

Herr Klaus:

Herr Zeiss: Das stimmt von 7.30 bis 12.00 und von 12.30 bis 16.00 Uhr.

Herr Klaus:

Herr Zeiss: Richtig.

Herr Klaus:

Herr Zeiss: 1400-DM netto. Ungefähr.

Herr Klaus:

Herr Zeiss: Tut mir leid. Wir haben viele andere Bewerbungen.

Herr Klaus:

Zdania pana Klaus:

Danke sehr. Auf Wiedersehen.

a) Das ist aber sehr wenig. Verzeihung, das interessiert mich nicht.

⁴⁾ Europlus-Verlag Moritz Diesterweg und Sauerländer, *Euro Plus + Sprachkurs Deutsch. Stufe I* (1998), Diesterweg.

- b) Das sind zusammen 39 Stunden in der Woche.
- c) Sie arbeiten täglich acht Stunden?
- d) Und bitte, wie hoch ist das Gehalt?

Zadanie domowe: Przetłumaczyć zdania:

1. Moja mama pracuje codziennie osiem godzin.
2. Wstaję rano o godzinie siódmej, a potem jem śniadanie.
3. Umiem mówić trochę po niemiecku i pisać na maszynie.
4. Mam ze sobą podanie o pracę i świadectwa.



Lekcja 3.

Temat: *Ein ganz normaler Schultag* – Hörverstehen

Cele lekcji:

- ▶ Kształtowanie umiejętności słuchania tekstu pod kątem:
 - a) zapamiętywania słownictwa,
 - b) reprodukcji tekstu w formie odpowiedzi na pytania,
 - c) stosowania replik i wykorzystania ich do własnych wypowiedzi.
- ▶ Kształtowanie umiejętności:
 - a) wypowiadania się na tematy zbliżone do słuchanego tekstu,
 - b) pisemnego formułowania odpowiedzi na zadane pytania.
- ▶ Zastosowanie i utrwalenie podstawowych zwrotów związanych z opisem dnia powszedniego.

Formy pracy:

- ▶ Ćwiczenia w słuchaniu: łączenie rozrzuconych części zdań w całość odpowiadającą treści wysłuchanych tekstów; pisemne odpowiedzi na pytania do tekstów.
- ▶ Operowanie materiałem morfosyntaktycznym i semantycznym.
- ▶ Odpowiedzi ustne na pytania do tekstów zadawane przez nauczyciela; krótkie wypowiedzi monologowe na tematy dnia powszedniego.

Materiał morfosyntaktyczny, kategorie semantyczne:

- ▶ Podstawowe pytania i odpowiedzi dotyczące relacji czasowych (zwroty typu: *Wann?*, *um wieviel Uhr?*, *um 7.00 Uhr*, *am Morgen* – *morgens*, *nach der Schule*).

- ▶ Słownictwo z zakresu czynności codziennych: *frühstücken*, *aufstehen*, *sich treffen mit*, *der Unterricht beginnt*, *die Schule ist vorbei*, *Hausaufgaben machen*, *ins Bett gehen* itd.

Materiał dydaktyczny: kasetka do książki *Deutsche Jugendliche in Schule und Ausbildung*⁵⁾, Lekcja 2: *Ein ganz normaler Schultag*

Pomoce dydaktyczne: – magnetofon, kartki z porzuczanymi częściami zdań do tekstu 1.

Przebieg lekcji:

1. Pytania wprowadzające dotyczące czynności dnia codziennego, poznane na lekcjach wcześniejszych:

- ▶ Um wieviel Uhr stehst du auf?
- ▶ Was machst du, bevor du in die Schule gehst?
- ▶ Was machst du nachmittags?
- ▶ Um wieviel Uhr gehst du in die Schule?

2. Praca z tekstem 1: Vorbereitungstext: *Ein ganz normaler Schultag*.

1. Der Vorbereitungstext

Ich stehe morgens um sieben Uhr auf und frühstücke um sieben Uhr. Um halb acht bringt mich mein Vater dann zur Schule. Der Unterricht beginnt um acht, und meistens haben wir fünf bis sechs Stunden. Eine Stunde dauert 45 Minuten, und nach jeder Stunde haben wir fünf Minuten Pause bzw. nach der zweiten und vierten Stunde eine große Pause. Nach der Schule fahre ich mit dem Bus wieder nach Hause. Nachmittags mache ich dann Hausaufgaben und danach gehe ich zum Handball. Abends treffe ich mich entweder mit Freunden oder ich bleibe zu Hause und gucke Fernsehen.

- ▶ Rozdanie karteczek ze zdaniem do łączenia z tekstem 1.

- | | |
|------------------------|--------------------------------------|
| 1. Um halb sieben | a. fährt er nach Hause. |
| 2. Um sieben Uhr.... | b. bringt ihn sein Vater zur Schule. |
| 3. Um halb acht... | c. trifft er sich mit Freunden. |
| 4. Um acht Uhr... | d. frühstückt er. |
| 5. Nach der Schule.... | e. macht er Hausaufgaben. |
| 6. Nachmittags... | f. beginnt der Unterricht. |
| 7. Abends.... | g. steht er auf. |

- ▶ Wyjaśnienie i zanotowanie nowego słownictwa (*sich treffen mit*, *zur Schule bringen*, *der Unterricht beginnt*).

⁵⁾ U.A. Beile (1995), *Deutsche Jugendliche in Schule und Ausbildung*, Inter Nationes.

- ▶ Dwukrotne wysłuchanie tekstu i połączenie pasujących części zdań.
 - ▶ Odczytanie przez pojedynczych uczniów połączonych zdań.
 - ▶ Wypowiedzi monologowe pojedynczych uczniów na temat ich dnia szkolnego – stosowanie zdań z wysłuchanego tekstu i ćwiczenia.
 - ▶ Przerwy w Niemczech i w naszej szkole – co udało się usłyszeć na ten temat w wysłuchanej wypowiedzi: Wie lange dauern die Pausen in Deutschland? Wie heißen die Pausen? Und welche Pausen haben wir in unserer Schule?
2. Podanie pytań do tekstu 2: authentischer, spontann gesprochenener Text 2.1.

Ja, mein ganz normaler Schultag beginnt morgens um halb sieben. Da steh´ ich auf, frühstücke, dusche mich und mach´ vielleicht so noch morgens´n bisschen...., so´n bisschen rumtrödeln und geh´ dann um viertel vor acht aus dem Haus, fahr´ dann entweder mit dem Auto oder mit dem Motorrad zur Schule. Dann hab´ ich meistens bis zwanzig nach eins oder zehn nach zwei normalen Unterricht, und nachmittags ist dann noch Schulsport oder ich treff´ mich mit Freunden, ja, mach´ Hausaufgaben, bereite mich auf die nächsten Unterrichtsstunden vor. Ja, und abends bisschen fernsehen, mit Freunden treffen. Ja, und das wär´ s dann eigentlich schon.

1. Wann beginnt der Schultag und was macht der Sprecher, bevor er zur Schule geht?
 2. Wann verlässt er das Haus, und wie kommt er zur Schule?
 3. Wann ist die Schule vorbei?
 4. Was macht er nachmittags?
 5. Was macht er abends?
- ▶ Objaśnienie nowych zwrotów i słów (der Sprecher, verlassen, vorbei sein).
 - ▶ Dwukrotne wysłuchanie tekstu i zrobienie notatek potrzebnych do odpowiedzi na zadane pytania;(np.: 7.30Uhr, frühstücken, aufstehen, Auto, Motorrad, 1.20 / 2.10, Freunde treffen, Hausaufgaben, Fernseher,).
 - ▶ Ustne odpowiedzi pojedynczych uczniów na pytania – pozostali uczniowie uzupełniają odpowiedzi uczniów dalszymi informacjami.
 - ▶ Pisemne odpowiedzi na pytania – poprawienie błędów gramatycznych i ortograficznych.

Zadanie domowe: Napisz kilka zdań na temat:
Mein ganz normaler Schultag.



Lekcja 4.

Temat: Schulfächer und Wochentage. Mein Stundenplan.

Cele lekcji: zapoznanie uczniów z nazwami dni tygodnia i przedmiotów szkolnych, zastosowanie poznanego słownictwa do podania planu lekcji i odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące planu zajęć.

Przebieg lekcji:

- ▶ Nazwy dni tygodnia – podanie przez uczniów znanych im nazw dni tygodnia, zapisanie dni tygodnia oraz zwrotów typu: am Montag, in der Woche, am Tag, am Wochenende, usw.
- ▶ Nazwy przedmiotów szkolnych: wykonanie przez uczniów w zeszytach tabeli z nazwami dni tygodnia i wpisanie planu zajęć z niemieckimi nazwami przedmiotów. Odczytanie nazw przedmiotów.
- ▶ Pytania i odpowiedzi na temat planu zajęć:
Welche Schulfächer hast du am Montag?
Wann hast du Geschichte?
Wie viele Stunden Polnisch hast du in der Woche?
Wann beginnt dein Unterricht am Dienstag?
Hast du am Freitag Mathe?
Bei wem hast du Polnisch?
Was sind deine Lieblingsfächer?

Hausaufgabe: Odpowiedz pisemnie na pytania:

1. Was hast du am Freitag?
2. Wie viele Stunden Polnisch hast du in der Woche?
3. Wann hast du Deutsch?
4. Bei wem hast du Sport?



Lekcja 5.

Temat: Ein Schüleralltag – Dias

Cele lekcji:

- ▶ Utrwalenie słownictwa z zakresu „szkoły”.
- ▶ Poznanie nowego słownictwa i zwrotów.
- ▶ Poznanie realiów z życia szkolnego w Niemczech.

- ▶ Kształtowanie umiejętności opisywania i interpretowania oglądanych obrazów – przeźroczy.
- ▶ Kształtowanie umiejętności rozumienia ze słuchu i zapamiętywania odpowiedniego słownictwa w celu późniejszej reprodukcji.
- ▶ Kształtowanie umiejętności wypowiadania się i łączenia uzyskanych informacji z wiedzą ucznia.

Formy pracy:

- ▶ Wstępne przypomnienie słownictwa z zakresu „szkoła”.
- ▶ Podanie nowych zwrotów i słówek.
- ▶ Ćwiczenia w słuchaniu – komentarz do wyświetlanych przeźroczy.
- ▶ Oglądanie przeźroczy i opisywanie ich z użyciem informacji uzyskanych z komentarza.
- ▶ Rozstrzyganie zgodności zdań z usłyszanym komentarzem (richtig/ falsch).

Materiał morfosyntaktyczny, kategorie semantyczne:

- ▶ Słownictwo z zakresu „szkoły”: Hausaufgaben, Schulfächer, Stundenplan, Schulmensa, Unterricht, Lehrer, Schüler.
- ▶ Przyimki określające położenie – auf, in, an, unter neben itd.
- ▶ Zwroty typu: auf dem Bild sehe ich, links/rechts, im Hintergrund, im Vordergrund itd.

Materiały dydaktyczne: Was möchten Sie wissen? „Schüleralltag”

Pomoce dydaktyczne: rzutnik przeźroczy, magnetofon.

Przebieg lekcji:

1. Powtórzenie słownictwa i zwrotów z zakresu szkoły i dnia szkolnego, odpowiedzi na pytania nauczyciela:
 - ▶ Wann beginnt der Unterricht?
 - ▶ Wie kommst du zur Schule?
 - ▶ Welche Schulfächer hast du am Montag?
 - ▶ Wie viele Stunden Unterricht hast du am Tag?
 - ▶ Hast du viele Hausaufgaben?
 - ▶ Wann hast du Ferien?
2. Podanie nowego słownictwa pomocnego w zrozumieniu komentarza do przeźroczy: zu Fuß gehen, weiter entfernt, mit der Bahn fahren, Ganztagschule/Ganztagschüler, unterrichten, Oberstufe, Hausaufgaben aufgeben, Ausland, Freizeit, verschieden, gleich, der Schulhof:

3. Wyświetlenie wszystkich przeźroczy z komentarzem z magnetofonu:
 - ▶ Uczniowie oglądają wyświetlane przeźrocza i słuchają komentarza do poszczególnych przeźroczy.
 - ▶ Po wysłuchaniu tekstu i obejrzeniu wszystkich przeźroczy uczniowie odpowiadają na pytania do tekstu:
 1. Wie kommen die Schüler zur Schule?
 2. Wo essen sie zu Mittag?
 3. Dürfen die Schüler in der Oberstufe rauchen?
 4. Welche Pausen haben die Schüler?
 5. Was machen die Schüler in der Freizeit?
 6. Wohin fahren die Schüler in die Ferien?
4. Wyświetlenie pojedynczych przeźroczy z komentarzem:
 - ▶ Uczniowie sporządzają notatki zawierające najważniejsze informacje z usłyszanego komentarza.
 - ▶ Po każdym przeźroczu pojedynczy uczniowie opisują, co widzą na obrazku oraz formułują do niego własne uwagi, wykorzystując notatki z komentarza, np.: Auf dem Bild sehe ich im Vordergrund viele Fahrräder, die vor der Schule stehen. Viele Schüler in Deutschland, die in der Nähe von der Schule wohnen, fahren mit dem Fahrrad zur Schule oder gehen zu Fuß.
5. Wszyscy uczniowie otrzymują kartki ze zdaniem zawierającymi informacje do usłyszanego tekstu i rozstrzygają ich zgodność z tekstem: richtig/falsch.
 1. Viele Schüler in Deutschland fahren mit dem Fahrrad zur Schule.
 2. Die Schüler in Deutschland müssen eine Schule in der Nachbarschaft besuchen.
 3. Alle Schüler in Deutschland gehen in eine Ganztagschule.
 4. An jedem Tag ist der Stundenplan gleich.
 5. Schüler der Oberstufe dürfen auf dem Hof rauchen.
 6. In den Pausen müssen die Schüler in dem Klassenzimmer sitzen bleiben.
 7. Alle Schüler gehen zum Mittagessen nach Hause.
 8. Die Lehrer kontrollieren die Hausaufgaben am nächsten Tag.

III. Schüleralltag

Dias 21 bis 30



22. Manche Schüler aber besuchen eine Schule, die weiter entfernt ist. Dann müssen sie oft mit der Bahn oder dem Bus fahren.



24. Manche Schüler haben bis zu 15 verschiedene Unterrichtsfächer, aber natürlich nicht alle am gleichen Tag. Deswegen müssen sie immer aufpassen, daß sie die notwendigen Bücher und Hefte für den jeweiligen Unterricht dabei haben.



21. Vieilo Schüler besuchen eine Schule, die ganz in der Nähe ihrer Wohnung ist. Dann gehen sie zu Fuß oder fahren mit dem Rad zur Schule.



23. Je nach Schulart gibt es zwischen vier und sechs Stunden Unterricht pro Tag. In Ganztagschulen wird sogar acht Stunden täglich unterrichtet, aber dafür werden keine Hausaufgaben aufgegeben.



25. Für die Oberstufe gibt es eine Raucherecke auf dem Schulhof. In den letzten Jahren wird dieses "Privileg" aber immer häufiger in Frage gestellt.

którego celem było sprawdzenie poziomu opanowania materiału morfosyntaktycznego z całego cyklu lekcji. Czas na wykonanie: 10 min.

Mein Schultag

Ich stehe morgens
..... 7.00 Uhr
..... . Dann wasche
ich und
..... – ich
esse ein Schinkenbrot
und ein
Glas Tee.
Um 7.30 gehe
ich die Schu-
le. Ich habe am Tag 6
oder 7

.....
..... Montag habe
ich Polnisch,
..... und
.....
In Schule esse
ich auch mein zweites

.....
Wir haben natürlich
auch die Pausen. Die
..... Pause
dauert 20 Minuten.

..... der Schule gehe ich Hau-
se zurück. Hause esse ich zu Mittag.
Am, gegen 16.00 Uhr,
..... ich meine Hausaufgaben, ich
lerne und treffe mich meinen Freun-
den. Abends sehe ich
..... Bücher oder Zeitschriften und
..... Musik.
Um Uhr dusche ich mich und
..... ins Bett.

9. Die Kinder haben nie Freizeit.

10. Im Sommer gibt es nur zwei Wochen Ferien,

6. Uczniowie odczytują pojedyncze zdania i poprawiają je, jeżeli zdania nie są zgodne z informacjami z komentarza, np.: An jedem Tag ist der Stundenplan gleich. – falsch. An jedem Tag gibt es verschiedene Unterrichtsstunden.

Zadanie domowe: Ułożyć 3 zdania z nowymi zwrotami z zakresu szkoły.



Lekcja 6.

Na początku lekcji uczniowie dostali do uzupełnienia tekst z lukami *Mein Schultag*,

Uczniowie otrzymali również do wykonania pracę pisemną: *Opisz swój dzień szkolny*.

Na napisanie pracy – co najmniej jedną stronę – uczniowie dostali tydzień.

(styczeń 2001)

Filmy i telewizja

Często bierzemy udział w lekcjach otwartych naszych koleżanek i kolegów. Uczestniczymy w nich, omawiamy i wyciągamy wnioski, które są przydatne dla wszystkich obserwujących zajęcia a przede wszystkim dla osoby prowadzącej. Chciałabym się podzielić moimi doświadczeniami z jednej z moich lekcji otwartych.

Zajęcia otwarte dla nauczycieli języków mojego liceum przeprowadziłam w klasie II liceum ogólnokształcącego o rozszerzonym profilu języka angielskiego (6 godzin tygodniowo w każdej z dwóch grup). Celem lekcji było sprawdzenie stopnia zrozumienia i umiejętności posługiwania się przez uczniów tekstem w języku angielskim. Wykorzystałam tekst na temat Wesa Cravena, reżysera filmów gatunku horror, twórcy *Krzyku* i *Koszmaru z ulicy Wiązów*. Uczniowie popisali się dużą biegłością w posługiwaniu się językiem i dużą ogólną wiedzą na temat filmów i telewizji anglojęzycznej.

Keep'Em Screaming- Films & TV – Niech dalej krzyczą – filmy i telewizja

Cele lekcji:

- ▶ Ogólny: uczeń określa swoje zainteresowania filmem, charakteryzuje filmy przez siebie oglądane.
- ▶ Operacyjne: uczeń definiuje pojęcie filmu, klasyfikuje i rozróżnia poszczególne rodzaje filmów, wyciąga tytuły filmów należące do danych gatunków filmowych, charakteryzuje i objaśnia poszczególne rodzaje filmów, kształci umiejętności swobodnego, szczerego wypowiedzania się na temat filmów, rozwija wyobraźnię, kształci wartości estetyczne w wyniku kontaktu z dziełem filmowym, kształci umiejętność samodzielnego korzystania z materiałów filmowych, wyrabia samo-

dzielność intelektualną i racjonalny krytycyzm.

Metoda debaty oraz czytania według „5 KROKÓW”

Metoda debaty umożliwia skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach prezentacji własnego punktu widzenia, przygotowania do publicznych wystąpień oraz efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji. Metoda „5 KROKÓW” pomaga poszukiwać, porządkować i wykorzystywać informacje z różnych źródeł.

Przebieg lekcji:

1. *Ogniwo wstępne*: uczniowie wyjaśniają znaczenie tematu lekcji *Keep'Em Screaming*, definiują pojęcie filmu oraz wyciągają i charakteryzują typy gatunków filmowych.
2. *Ogniwo centralne* – uczniowie określają swoje preferencje co do gatunków filmowych i gry aktorskiej oraz proponują odpowiedzi do ćwiczeń przygotowanych przez nauczyciela, a związanych z ogólną wiedzą na temat filmów anglojęzycznych.

FILMS & TV

1. *Match the names with the titles of films in which the persons played:*

- | | |
|---------------------|-------------------------------------|
| 1. Jack Nicholson | a. 'Godfather' (1972) |
| 2. Marlon Brando | b. 'And God Created Woman' (1956) |
| 3. Brigitte Bardot | c. 'Casablanca' (1942) |
| 4. Vivien Leigh | d. 'Star Wars' (1977) |
| 5. Humphrey Bogart | e. 'The Witches Of Eastwick' (1987) |
| 6. Harrison Ford | f. 'Gone With The Wind' (1939) |
| 7. Clint Eastwood | g. 'Shanghai Express' (1934) |
| 8. Frank Sinatra | h. 'From Here to Eternity' (1952) |
| 9. Marlena Dietrich | i. 'Dirty Harry' (1971) |

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Chrobrego w Pszczynie.

II. What are the correct answers to the questions?

- Who twice married & divorced Richard Burton? Oprah Winfrey
- Who was the first woman to produce her own talk show & the first black person to own a large TV studio? Woody Allen
- Who was a symbol of teenage rebellion in the mid 1950s & died in a car crash? Elizabeth Taylor
- Who played in films with his then partner Mia Farrow? Walt Disney
- Who was a US animator that opened in 1955 the first amusement park in California? James Dean
- Who directed *The Birds*? Marilyn Monroe
- Who sang at John F. Kennedy's birthday celebration in 1962? Alfred Hitchcock
- Who won an Academy Award for the role in *Kramer vs Kramer*? Meryl Streep



III. Match the words with their definitions:

- cast a person who directs a film instructing the actors, cameramen, etc
- producer the actors in a play, film, etc
- movie star a person who has general control esp. of the money for a film but who doesn't direct the actors
- director the main performer



IV. One out of three of the suggested meanings is correct. Identify it.

- review
a. revision
b. critical report of a film
c. firm or company
- approach
a. to visit sb
b. to get to know sb
c. to come nearer
- rage
a. violent anger
b. a rich person esp. in business
c. illness
- violence
a. the colour of violets
b. physical force
c. a kind of plastic

V. Fill in the missing words all of which have been taken from the text:

- We are very r _ _ _ that a student from our school has won the prize.

- The _ _ _ s _ _ for the flood was all that heavy rain.
- We don't usually take cheques but we'll make an \ a _ x _ _ _ _ _ _ in your case (= we'll accept your cheque).
- The operation was a success & now she is out of _ a _ _ _ _ .
- The top of this mountain is six kilometers above sea _ _ v _ _ .



Klucz do ćwiczeń:

- I. 1.e, 2.a, 3.b, 4.f, 5.c, 6.d, 7.i, 8.h, 9.g
- II. 1. Elizabeth Taylor 2. Oprah Winfrey 3. James Dean 4. Woody Allen 5. Walt Disney 6. Alfred Hitchcock 7. Marilyn Monroe 8. Meryl Streep
- III. 1. cast – actors in...
2. producer – a person who has general control...
3. movie star – the main performer
4. director – a person who directs...
- IV. 1.b, 2.c, 3.a, 4.b
- V. a. proud b. reason c. exception d. danger e. level

Następnie w grupach analizują tekst *Keep'Em Screaming*.



KEEP'EM SCREAMING

Wes Craven's parents claimed that films were just devil's tools and that wasn't for sure any career advice for him. So how is it possible that after decades the director's name appears to drip blood? Craven has definitely had an uneven career but one must have noticed his two triumphs: "A Nightmare on Elm Street" (1984) and "Scream" (1997). The creating of the "Scream" phenomenon took as much as 103 million dollars, made screenwriter Kevin Williamson a superstar and started a renewal of a horror-movie that we will be fed up with very soon.

In "Scream 2" Sidney (Neve Campbell) goes to college. The film seems to be a cult movie but it is not as effective and smooth as the original and the murderer (or a few of them) looks as if taken out of a hat. But still it is a sort of a fun movie – a mixture of scare tactics and satire. Wes Craven may seem to have had the biggest hit of his career that in fact he didn't even want.

His parents believed that most of Hollywood material was too anti-Christian for any kid

to watch because it was full of violence. Hardly any people in their Baptists' church went to any theatres. Making films alienated Wes Craven from them. He made a big break and went to New York. In 1972 he began making "Last House on the Left" and got divorced. It was a big tragedy to his mother. He had taught at a college, had two children and a wife. And all of a sudden he left his family and was making movies which were reviled with the exception of Roger Ebert's reviews. It all caused a shocking distance and he experienced a couple of years when he managed to talk to his family as seldom as once or twice a year.

Craven's mother is about 90. She has not probably gone to the cinema since she was a little girl and she doesn't watch her son's movies. She began to be sort of proud of him when he started working on TV. But still her approach has not changed completely as she always asks for what reason he always does all those terrible subjects. It is a significant question. He thinks it might be because of rage from a young boy who was treated so cruelly.

In the 1970s Craven was living communally in New York and making movies for 10 cents. His "Last House" is his idea of what violence looks like. When he had been a college professor, there was a lot of material from Vietnam which was circulated around but not shown on TV. That is when he understood what that level of violence looked like. Any kind of killing was cut away on TV.

Craven also suggests that women in general know much about receiving violence and being in danger. They are able to sense it and therefore they don't have to be coached a lot. In his opinion women have much rage about being a female in a culture which usually treats them as second-class beings.

On his dark days he says he has been too long in the darkness. He thinks he wasn't courageous enough to make a film about a little, growing up fundamentalist because he couldn't stand the pain his mother might have experienced then. But still he could have – or should have – made it years ago. Now he is going to produce a little movie with a small budget about the issue. And on his dying day, he says, he will be able to say "Well, at least I did it"

Pytania do tekstu

1. How did Wes Craven's parents feel about films in general?

2. Has Craven always been successful since the beginning of his career?
3. What were the consequences of the appearance of *Scream*?
4. What was the plot like in "Scream II"? Better or worse than in *Scream*?
5. Did Craven expect a real world-wide career?
6. What was Craven's parents opinion of Hollywood films?
7. When did he begin to make films?
8. What tragedy did his mother experience at that time?
9. What was his previous job before film making?
10. What was the public opinion of his films?
11. What were his relations with his family at that time?
12. How did Craven's mother feel about his career in film?
13. Where did Craven get his ideas about what violence looks like?
14. Why does Craven think that women make good horror film actors?
15. How does Craven feel about his career on his dark days?
16. What is it exactly that Craven should have done a long time ago?
17. What does he think he will be proud of at the very end of his life?

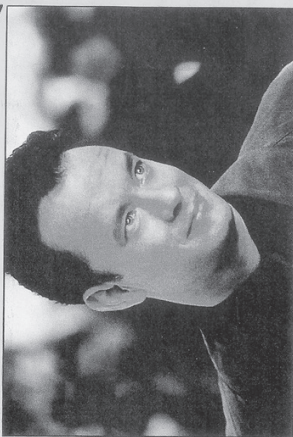
Uczniowie proponują odpowiedzi na pytania do tekstu, streszczają jego poszczególne części i powtarzają treść tekstu. Następnie wybrani uczniowie dokonują krótkiej prezentacji swoich ulubionych aktorów. Jest to początkiem dyskusji, w której uczniowie określają swoje ulubione gatunki filmowe i charakteryzują konkretne filmy należące do tych gatunków.

3. *Ogniwo końcowe*: sformułowanie wniosków przez określenie cech wspólnych poszczególnych gatunków filmowych oraz najbardziej popularnych wśród młodzieży sposobów gry aktorskiej. Dokonaliśmy też wspólnej oceny aktywności uczniów podczas zajęć lekcyjnych. Wyjaśniliśmy też zadania domowe, którym było przygotowanie dowolnej pracy na temat ulubionego filmu lub aktora.

Arkusze ewaluacyjne zawierał tylko jedno pytanie: *Czy potrafisz porozmawiać z kolegą z kraju anglojęzycznego na temat ulubionych fil-*

Magdalena Mikołajczyk
Małgorzata Hanusek

Tom Hanks - my best actor



9 July 1956

Concord, California



Tom Hanks is one of today's most admired and respected actors. He is a real collector of awards. He is the first actor after Spencer Tracy who received the Oscar year after year: first in 1993 for the role as an ill lawyer in "Philadelphia" and then in 1994 for the leading role in "Forest Gump". But the Oscars were not the only awards he has won. Tom Hanks also received the Golden Globe Award, the People's Choice Award and the Screen Actors Award. In addition he was chosen as Male Star of the Year and was awarded by Women's Press Club

Ranked 17 in *Empire* magazine's "The Top 100 Movie Stars of All Time" list, the five foot eleven Hanks for the most part spent his childhood with his three siblings in an unusual family atmosphere. His parents, Amos and Janet, divorced when Tom was five and went through several remarriages, hardly providing an Ozzy and Harriet environment for their children. Instead, Tom and remaining family, found themselves traveling around a lot. But even so, Tom never had problems making friends. His father eventually married Frances

mów? Odpowiedź twierdząca świadczyła o przydatności lekcji.

Uczniowie wypowiadali się na temat filmów oraz ulubionych rodzajów gry aktorskiej. Utrwalali również czasy przeszłe i teraźniejsze

oraz formy wypowiedzi, odnoszące się do recenzji filmowych. Znacznie też rozszerzyli swoje słownictwo.

Poniżej przedstawiam przykłady prac domowych uczniów, przygotowanych po tej lekcji.

Wong, who had her own family, which would sometimes have twenty-two members scrambling for time and attention. In his *Mademoiselle* interview, Tom said of the situation, "You could get lost in the shuffle or you could be a loudmouth." Tom chose to go the loudmouth route, unknowingly preparing himself for centre stage.

He attended Skyline High in Oakland, California, and after failing to make the team in various sports, he was encouraged to pursue the performing arts by his drama teacher, who undoubtedly saw the comedic potential in the young man. He immersed himself in the stage and literally worked his way through all the behind-the-scene jobs, from lighting and set design to stitching costumes and even selling tickets.

Voted best actor by the readers of *US* magazine in 1995, fans may remember Hanks from the comedy television series *Bosom Buddies*, and at the time it may have seemed that Tom's niche would be in television, but fate had other plans. After a guest appearance on *Happy Days*, producer Ron Howard asked him to read for a secondary part in *Splash*. He read and got the lead instead. Tom was on his way to super stardom. In fact, *Entertainment Weekly* chose him as the only actor worth a 20 million dollar pay check.

After numerous and compelling parts made Tom Hanks a household name, the eager thespian decided to try his hand at directing, taking it a step further by also penning the critically praised 1996 comedy *That Thing You Do!* But more importantly, Hanks later went on to executive produce the inspiring HBO mini-series, *From the Earth to the Moon*, a 12-hour anthology exploring the Apollo space program. A project which received several Emmy Awards. Without a doubt, Tom Hanks is a creative force to be reckoned with, and the future of quality entertainment seems that much brighter knowing he's on board.

Tom has four children. A son and daughter, Colin and Elizabeth, from his first marriage to Samantha Lewes, and Chester and Truman from Rita Wilson, whom he married in 1988 after meeting on the set of *Volunteers*.

At the age of 42 he has everything - fame, plenty of money and a happy family life, which is a rare combination in the difficult and ruthless world of the film industry. He always chooses interesting roles and prepares himself for them very carefully. Consequently, his every film is a real hit.

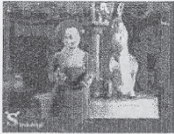


Shrek



„Our favourite fairy tale”

Everyone loves reading fairy tales about a sweet, sleeping princess or a every handsome prince. While we read (or watch) fables we usually dream about our childhood. But now we have the chance to view (on the screen) very specific and fascinating tale, which has never been told.



told.

Obviously, this is !„Shrek”! He is a big, green, ugly and smelly ogre. What is more, Shrek loves silence so he lives alone in his swamp. A faithful companion of Shrek is a charming and optimistic donkey, which can talk, sing and dance. He also provides us with a lot of humour and amusement. In addition to this , we can



computer and melodies;



admire the fabulous animation likable



furthermore we may hear make us really relaxed.

very funny jokes, which All in all, „Shrek” is a



parody of well-known fairy tales. Although „Shrek” includes some kind of irony, these film is a very educational fable . In conclusion, we must tell you: **DON'T MISS IT !!!**



JIM CARREY

James Eugene Carrey was born in New Market, Ontario on January 17, 1962. Jim found out at an early age that he could make people laugh. His teacher made a deal with him that if he was good and did his work in the class she would give him five minutes at the end to perform. Jim would finish his work fast and spend the rest of the class preparing his act. His life was going good until his father was fired from his accounting job. One day Jim decided to put his talent to good use and go to a comedy club. Jim practised his performance over and over until he was sure he had it perfect. Unfortunately, the audience didn't like him and he was booed off the stage. After two years Jim returned to the same club and was great. He became a regular comedian there.



After a while of doing Ontario clubs Jim decided to move to Hollywood. He found an ad for a room in a guy's house and moved in. He also met a waitress named Melissa Womer who he later married and had his daughter, Jane, with. When Keenan

Wayans was starting a show of sketch comedy his brother, Damon Wayans, recommended he hire Jim Carrey. Damon Wayans and Jim had done a movie together earlier called *Earth Girls Are Easy*. Being on show, *In Living Colour*, started him off and gained him fame. When people started noticing him he was offered a role in a movie called *Ace Ventura: Pet Detective*. All the critics expected this movie to bomb but it didn't. It was Jim's first big hit. Shortly after the release, Jim and his wife, Melissa got a divorce.



He was then offered more roles in more movies. He then did *The Mask*, *Dumb and Dumber*, and *Batman Forever*. He became famous after having all these big hits. On the set of *Dumb and Dumber* he met Lauren Holly and they started dating. He then sequel to his hit *Ace Ventura* called *Ace Ventura: When Nature* which did just as good, if not better, as the first one. His next movie, *The Cable Guy* which he got paid \$20 million for, ended his streak of great movies. People were disappointed because it wasn't a comedy. But *Liar Liar*, his next movie, made up for it. It was a great success in the box office with a final gross of \$178.29 million! He also married Lauren Holly while shooting the film. The couple filed for divorce ten months later. He finished shooting the *Truman Show*, his next movie, which was released in 1998. The *Truman Show* is Jim's first big screen drama.



did a
Calls

BIBLIOGRAFIA:

E. Brudnik (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce.

(maj 2004).

Marek Szatek¹⁾
Poznań

Wykorzystanie programu telewizyjnego na lektoracie języka rosyjskiego

Zajęcia z języka rosyjskiego, na których korzystałem z nagranych programów telewizyjnych przeprowadziłem w dwóch równoległych grupach. Obie grupy, których stopień zaawansowania językowego można określić jako średnio zaawansowany, zbliżyły się do końca trzeciego semestru nauki języka, tj. miały za sobą około 160 godzin lektoratu. Nagrałem wyświetlony na rosyjskojęzycznym kanale telewizyjnym ORT około 30-minutowy film dokumentalny

Legenda Kaurunco – Legenda Calypso, będącym jednym z odcinków popularnego i prezentowanego także w polskiej telewizji serialu *Wszystkie podróże kapitana Jacquesa Cousteau*, a także towarzyszące mu reklamy i zapowiedzi programowe. Tytuł serialu jest na tyle wymowny, a postać jego głównego bohatera tak powszechnie znana, iż nie ma potrzeby zapoznawania czytelników niniejszych uwag z treścią wykorzystanego przeze mnie filmu.

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej oraz kierownikiem Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości w Poznaniu.



Przygotowanie zajęć

Decydując się na wykorzystanie programu telewizyjnego podczas zajęć z grupą bądź co bądź tylko średnio zaawansowaną, miałem na uwadze kilka okoliczności. Studenci:

- ▶ mieli dość bogaty zasób słownictwa, zwłaszcza biernego, przyswojonego podczas rutynowych zajęć lektoratowych,
- ▶ posiadali pewne osłuchanie z żywym językiem rosyjskim zdobyte podczas ćwiczeń audialnych z wykorzystaniem kaset magnetofonowych i kasyety wideo (o której będzie mowa za chwilę),
- ▶ widzieli podobieństwo języka rosyjskiego do języka polskiego, co podczas odbioru języka, tj. czytania i słuchania zdecydowanie bardziej pomaga niż przeszkadza,
- ▶ mieli pewne obycie z taką formą prowadzenia zajęć, ponieważ były to dla nich już trzecie zajęcia tego typu. Na dwóch poprzednich wykorzystałem film *Давайте, приступим к делу! Packen wir es an!*²⁾.

Ponadto kulturowo-estetyczne i motywacyjne audiowizualne materiały autentyczne, w tym filmy dokumentalne, mają bardzo duże walory dydaktyczne. Warunkiem jednak ich wykorzystania jest ich właściwy dobór. Z dydaktycznego punktu widzenia musi on spełniać szereg wymogów, wśród których do najważniejszych należą:

1. Stopień trudności, który nie może za bardzo przekraczać aktualnych możliwości percepcyjno-językowych słuchaczy.
2. Tematyka wychodząca naprzeciw szeroko pojętym zainteresowaniom młodzieży studiującej.
3. Czas trwania, który nie może być zbyt długiej, choćby z uwagi na konieczność co najmniej dwukrotnej prezentacji wybranej audycji lub jej fragmentu.

Doszedłem do wniosku, że wymogom tym najlepiej może sprostać film dokumentalny lub reportaż o tematyce turystyczno-podróżniczej. Jeśli chodzi o stronę językową, to spośród różnych rodzajów programów telewizyjnych

gatunek ten należy do najłatwiejszych (lub raczej: najmniej trudnych) w odbiorze, a to przede wszystkim z uwagi na to, że w dokumencie lub reportażu głównym źródłem informacji jest obraz, zaś komentarz słowny stanowi jedynie jego niezbędne uzupełnienie. Widz nie jest zatem bez przerwy „bombardowany” lawiną słów, jak to ma miejsce podczas oglądania wiadomości, wywiadu czy programu typu *talk show*. Poza tym, co równie ważne, tempo mowy komentatora jest normalne, jego mowie towarzyszą liczne pauzy, a w odbieranym słuchowo tekście przeważa słownictwo ogólne.

W doborze tematów do najbardziej uniwersalnych należą reportaże dokumentalne i turystyczno-podróżnicze, gdyż wychodzą naprzeciw szczególnie silnej u młodzieży szkolnej i studiującej chęci podróżowania i poznawania świata. Oprócz tego, programy telewizyjne tego typu nie są na ogół zbyt długie (od 15 do 35-40 minut), co ułatwia dydaktyczne wykorzystanie ich fragmentów, bez uszczerbku dla zrozumienia ogólnej treści i wymowy całego filmu.

Oprócz właściwego doboru programu dla celów dydaktycznych równie ważna jest jego adaptacja metodyczna. W przekładzie na język praktyki oznacza to po prostu wybór odpowiedniego fragmentu audycji, obmyślenie koncepcji zajęć i opracowanie stosownych ćwiczeń.

Mając na uwadze stopień zaawansowania językowego moich studentów uznałem, że czas trwania jednorazowej prezentacji nie może przekraczać 15 minut. Postanowiłem zatem wykorzystać na zajęciach jedynie pierwszą część *Легенды Калипсо* trwającą 15,5 minuty, tym bardziej, że zaraz po niej następowały 3-minutowe reklamy i zapowiedzi programowe. Podstawowym ćwiczeniem mającym jednocześnie ułatwić zrozumienie oglądanego fragmentu filmu, a zarazem skontrolować stopień jego zrozumienia okazał się swoisty „test wielokrotnego wyboru”. Składał się on z 30 niepełnych zdań dotyczących treści oglądanego filmu, z których każdy był uzupełniony czterema wariantami (najczęściej) i spośród których studenci w trakcie projekcji mieli zaznaczyć właściwy, np.:

1. Корабль „Калипсо” был освящён во время

²⁾ Otrzymany z zaprzyjaźnionej uczelni technicznej Technische Fachhochschule Wilda koło Berlina i stanowiący pewną próbkę współczesnego rosyjskiego języka biznesowego.

- II Мировой войны, в американском городе:
- а) Нью-Йорке б) Сиятле
 - в) Сан Франциско г) Сакраменто.
2. С тех пор „Калипсо” станет спутницей капитана Кусто на
- а) 40 б) 45 в) 50 г) 55 лет.
3. Сын капитана Кусто, Филип, погиб в катастрофе:
- а) самолёта б) гидроплана
 - в) вертолёта г) истребителя.
4. Во время пребывания на севере капитан Кусто разработал тактику наблюдения за моржами
- а) в Норвегии б) в Канаде
 - в) на Гренландии г) на Аляске.
5. К „Калипсо” подплыл на выручку
- а) чилийский б) аргентинский
 - в) американский г) канадский
- военный корабль, i tak dalej.

W kilku przypadkach studenci mieli do wyboru jedynie trzy lub nawet tylko dwa warianty do wyboru, np.:

1. Камера для подводных наблюдений была установлена в
 - а) носовой части б) кормовой части
 - в) средней части корабля.
2. Корабль „Калипсо” был раньше военным судном.
 - а) да б) нет

Jak widać, najczęściej объектом wyboru były konkretne, uchwytne dane liczbowo-faktograficzne, możliwe do wychwycenia przez studentów. Należy też dodać, że zadania do uzupełnienia zostały sformułowane i ułożone w taki sposób, że stanowiły pewną spójną całość, swoiste streszczenie prezentowanego odcinka filmu. Ich uważna lektura, niezbędna przed pierwszą projekcją filmu, miała więc w założeniu nie tylko przygotować studentów do właściwej realizacji ćwiczenia, lecz także możliwe dokładnie wprowadzić ich w tematykę filmu i tym samym dodatkowo ułatwić jego zrozumienie. Wszystkie zadania zostały napisane przeze mnie na jednej kartce, powielone i rozdane.

Oprócz tego przygotowałem krótki wstęp w języku rosyjskim oraz zwięzły zestaw zwrotów pojawiających się w komentarzu filmowym, np.: прокладывающие путь – przecierające drogę

изведать горькую соль слёз – doświadczyć gorzkiego smaku łez
 утратить своё гордое достоинство – zatracić swoją dumną, nieprzystępną
 моржей и след простыл – po morsach nie zostało ani śladu
 бросить якорь – rzucić kotwicę, i in.

Przygotowałem również dwa ćwiczenia na podstawie wspomnianego 3-minutowego filmu reklamowego. Ćwiczenie pierwsze polegało na podaniu nazw reklamowanych produktów (proszku do prania, dżinsów, czekolady, chipsów, gumy do żucia i kawy), zaś ćwiczenie drugie – na wpisaniu brakujących wyrazów do tekstu. Poniżej podaję w charakterze przykładu tekst reklamy proszku do prania wraz z lukami. Да, настоящая реклам! „Миф” – морозная свежесть, испытаем! Свежесть морозного – идеально чистая. „Миф” – морозная свежесть!



Przebieg zajęć

Час трwania: 80-85 минут.

Same zajęcia zostały przeprowadzone w dwóch kolejnych grupach językowych według następującego planu:

1. Powitanie.
2. Podanie tematu: *Видеоурок Легенда Калипсо \ Все путешествия капитана Кусто – первая часть.*
3. Krótkie wprowadzenie w języku rosyjskim (podanie źródła i producenta filmu, objaśnienie tytułu filmu, podanie tematyki i czasu trwania projekcji).
4. Rozdanie i szczegółowe omówienie materiałów powielanych (tj. jednej kartki maszynopisu zawierającej 30 niepełnych zdań do uzupełnienia na zasadzie tekstu wielokrotnego wyboru).
5. Podanie i objaśnienie najbardziej charakterystycznych zwrotów i połączeń wyrazowych występujących w komentarzu w takiej kolejności, w jakiej pojawiają się w tekście.
6. Dwie następujące po sobie prezentacje pierwszej części filmu (każda trwająca 15,5 minuty).
7. Sprawdzenie wszystkich odpowiedzi.

8. Praca nad reklamami.
9. Krótkie podsumowanie.

Dostrzeżone błędy metodyczne i ich doraźne korygowanie

Jednym z najbardziej rzucających się w oczy błędów (czy raczej niedociągnięć) koncepcyjnych podczas pracy z pierwszą grupą słuchaczy okazała się zbyt duża liczba zdań przygotowanych do samodzielnego uzupełnienia przez studentów. Widowym tego przejawem była nadmierna koncentracja uwagi studentów na kartce z zadaniami, a nie na ekranie odtwarzacza wideo (było to szczególnie widoczne podczas pierwszej projekcji filmu). Inaczej mówiąc, wbrew mojej intencji, ćwiczenie w oglądaniu udźwiękowionego ruchomego obrazu zostało zastąpione ćwiczeniem w słuchaniu.

Po wtóre, kilka zdań było niewłaściwie sformułowanych, tj. odpowiedź na nie nie wynikała bezpośrednio z usłyszanego tekstu lub ekranowego obrazu, lecz z domysłu na co, jak się okazało, podczas oglądania filmu po prostu nie ma czasu. Na przykład zdanie:

„Калипсо” начинает свой путь в одном из
а) испанских б) итальянских
в) французских г) греческих портов.

należało zastąpić zdaniem w rodzaju:

„Калипсо” начинает своё путешествие во Францию, в городе

а) Марсель б) Кани
в) Тулон г) Монако

ponieważ nazwa tego ostatniego miasta była explicite wymieniona w tekście. Wyciągnąłem z tego natychmiast praktyczny wniosek, że zdania do uzupełnienia mogą zawierać jedynie te dane faktograficzne i liczbowe, które można bezpośrednio usłyszeć lub zobaczyć na ekranie.

Błąd ten skorygowałem ad hoc podczas pracy z drugą, równoległą grupą językową w sposób następujący:

- ▶ dwa lub trzy nieprecyzyjne twierdzenia poleciłem usunąć z kartki z zadaniami,
- ▶ podczas pierwszej projekcji filmu zabroniłem zaglądania do kartki z zadaniami, a zamiast tego podawałem studentom w trakcie filmu poszczególne dyspozycje w formie skróconej,

uczulając ich modulacją głosu na te elementy językowe, które mieli wychwycić słuchowo.

Podejście to sprawdziło się w czasie drugiej, tradycyjnej projekcji filmu, podczas której studenci zaznaczyli bezbłędnie prawie wszystkie prawidłowe odpowiedzi.

Za niedopatrzenie typu metodycznego uważam także przeznaczenie zbyt długiego odcinka filmu (15,5 minuty) do jednorazowej, nieprzerwanej prezentacji. Wskutek tego musiałem zrezygnować z trzeciej, podsumowującej projekcji odcinka filmowego, a także z pracy z reklamami. Wydaje mi się, że w pracy ze studentami średnio zaawansowanymi długość takiego odcinka nie powinna przekraczać 10 minut.

Pomimo wszystkich przedstawionych wyżej usterek studenci bardzo dobrze poradzili sobie z postawionym zadaniem, a samo ćwiczenie, chociaż niewątpliwie męczące, okazało się dla nich źródłem dużej satysfakcji, co można było od nich usłyszeć w podsumowaniu zajęć.

Podsumowanie

Wykorzystywanie autentycznych materiałów audiowizualnych – tu: oryginalnych programów telewizyjnych nagranych na wideo – jest ze wszechmiar pożądane. Przemawia za tym szereg oczywistych korzyści natury metodycznej (skuteczne doskonalenie bardzo trudnej umiejętności, jaką jest rozumienie oryginalnej mowy obcojęzycznej, utrwalanie i poszerzanie znajomości słownictwa), realizowawszy (bardzo atrakcyjna forma poszerzania wiedzy o świecie, w tym także o kraju nauczanego języka), estetycznej (kształtowanie szeroko pojętej wrażliwości estetycznej i pozytywnych emocji) i – motywacyjnej (wzrost poczucia sukcesu oraz niwelacja różnych uprzedzeń i stereotypów, niestety ciągle jeszcze aktualnych w nauczaniu języka rosyjskiego).

Podstawowym warunkiem osiągnięcia skromnego choćby sukcesu dydaktycznego jest wszakże bardzo staranne przygotowanie zajęć, dobór odpowiednich materiałów autentycznych i opracowanie stosownych ćwiczeń, co z kolei wymaga ze strony osoby uczącej czasu, zaangażowania, inwencji i pewnego doświadczenia.

(maj 2001)

Lekcja koleżeńska języka rosyjskiego w klasie III liceum ekonomicznego

Niniejsza lekcja może być przyczynkiem do dyskusji nad sposobami realizacji na zajęciach z języka rosyjskiego tematyki z zakresu przyszłego zawodu ucznia.

Cel główny lekcji: doskonalenie umiejętności posługiwania się słownictwem zawodowym oraz wdrażanie do praktycznego stosowania już poznanego słownictwa

Cele uzupełniające: Zakładanie konta bankowego (rodzaje lokat pieniężnych; kto może założyć konto; nazwy czynności przy zakładaniu konta).

Umiejętność posługiwania się bankomatami (nazywanie w języku obcym poszczególnych czynności).

Cel wychowawczy: dobra znajomość słownictwa specjalistycznego ułatwia zafatwianie spraw biznesowych w kraju nosicieli danego języka.

Pomoc dydaktyczne: atrapa bankomatu, karta bankomatowa. Repetytorium tematyczno-leksykalne, *Деловая речь* nr 2a – Rozalia Skiba, Małgorzata Szczepaniak – podręcznik z rozszerzonym zakresem słownictwa handlowo-menedżerskiego.

Temat: *Кое-что о банках*

Tok lekcji:

I. Moment organizacyjno-porządkowy

N – Здравствуйте!

UU* – Здравствуйте!

N – Как видите, сегодня у нас на уроке гости. Я надеюсь, что вы, как обычно, покажете высокий уровень владения русским языком и не подведёте меня. Кто сегодня отсутствует?

II. Moment konwersacyjno-powtórzeniowy

N – Как вы сегодня себя чувствуете? Как вообще человек может чувствовать себя?

U – uczniowie udzielają krótkich odpowiedzi

N – Таким образом первый блин комом. На сегодняшних занятиях сначала вспомим, как

можно открыть счёт в банке и что надо сделать, чтобы можно было снять деньги в банкомате. Представьте себе такую ситуацию: вы выиграли большую сумму денег в спортивном лотерею. Где можно безопасно хранить такую сумму?

U – Я открыл бы счёт в банке.

N – А кто может открыть счёт в банке?

U – Каждый взрослый человек.

N – Моника! Ты могла бы открыть счёт в банке?

U – 1) Нет, мне ещё не исполнилось 18 лет.

2) Да, я уже совершеннолетняя.

N – А какие счета можно открыть?

U – Сберегательный и текущий

N – Что мы получим, если откроем текущий счёт?

U – Мы получим чековую книжку и кредитную карточку.

N – Зачем нам кредитная карточка?

U – С её помощью мы можем снимать деньги в банкомате. Это очень удобно для клиентов банка.

N – Назовите все действия, которые надо выполнить, когда снимаем деньги в банкомате. Возьмите одну из кредитных карточек, которые лежат на столе и покажите это на нашем банкомате.

U – Сначала следует вложить карточку в банкомат, набрать свой личный идентификационный номер и указать сумму, которую хотим снять. Банкомат выдаст нам деньги и квитанцию, на которой будет указана сумма, оставшаяся на нашем счете.

N – Счёт открыт. Какие услуги банк предлагает для своих посетителей?

U – Банк делает выписку из счёта клиента. Он может получить информацию о том, какая сумма находится в данный момент на нашем счете и какие операции были проведены. Кроме того, банк выплачивает нам проценты

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Stupii pod Kępnem.

от суммы, которая находится на нашем счету.
N – Какие документы надо оформить, чтобы стать клиентом банка?

U – Надо только заполнить формуляр, поставить образец подписи и предъявить удостоверение личности.

III. *Dominanta zajęć:*

N – На сегодняшних занятиях поговорим об основных видах частных банков и о том, чем эти банки занимаются. Дежурный теперь даст каждому ученику текст, по которому будем работать. Я прочту его вслух, а вы постарайтесь подчеркнуть карандашом экономические термины. Потом объясним их значение.

Nauczyciel czyta tekst a uczniowie zakreślają nową terminologię ekonomiczną i wybrane przez siebie terminy zapisują na tablicy. Następnie terminy zostają objaśnione i zapisane do zeszytów.

Кое-что о банках

Особую часть бизнеса Запада составляют финансовые организации в виде частных банков, страховых компаний, брокерских домов, холдингов. Исторически сложилось так, что банки стали основной формой не только хранения денег вкладчиков, но и эффективного размещения финансовых средств в различных отраслях промышленности, торговли и услуг. Зачатки банковского дела своими корнями уходят в далёкое прошлое. Уже в Древнем Риме оформился банкирский промысел, как особый вид бизнеса. Впоследствии наиболее крупный размах банковские операции получили в Англии, в которой зародилось большинство принципов банковского дела.

Современные банки концентрируют в своих руках не только гигантское по размерам богатство, но и главные нити финансового регулирования бизнеса.

Различают три основных вида частных банков:

коммерческие банки – это основа кредитной системы практически каждой страны развитого капитализма. Они в основном занимаются ссудно-депозитными операциями или, проще говоря, берут деньги у одних клиентов на хранение, платя им проценты, и ссужают эти же деньги другим клиентам, взимая с них уже более высокие проценты. Разница в

процентах составляет прибыль коммерческих банков;

инвестиционные банки (в Англии их чаще называют „банковские дома”, во Франции - „деловые банки”), сферой деятельности которых в основном является либо купля-продажа ценных бумаг (акций и облигаций) как в фондовой бирже, так и вне её, либо их выпуск (эмиссия).

Ипотечные банки – это финансовые организации, кредитующие различного рода операции с недвижимостью (строениями, дорогами, жильём, землёй и т.д.).

Все перечисленные банки образуют единую частную сеть прибыльного использования денег. Частные банки способны осуществлять все операции, связанные с обслуживанием бизнесменов и населения.

После второй мировой войны появились у них такие мощные конкуренты, как страховые компании. Страховые компании сосредоточивают свою деятельность на компаниях и частных лицах, желающих обезопасить себя от различного рода форс-мажорных, то есть непредвиденных обстоятельств, которые могут привести к банкротству или составить угрозу жизни. Выпуская страховые полисы (т.е. документы, дающие право покупателю полиса на возмещение убытков), страховые компании аккумулируют (собирают) в своих руках сотни миллиардов долларов, которые вкладывают с прибылью в промышленность, торговлю, туристский бизнес и т.д.

Не менее прибыльным на Западе стал бизнес брокерских домов и холдинговых компаний. Первые занимаются по заказу поручителей выгодным размещением акций их компаний и скупкой акций прибыльных фирм. Вторые (так называемые общества обществ) – это акционерные общества, которые владеют контрольными пакетами акций других фирм и компаний, и осуществляют по отношению к ним контрольную, управленческую и финансово-кредитную функции.

Terminologia ekonomiczna:

Частные банки	banki prywatne
Страховые компании	towarzystwa ubezpieczeniowe
Брокерские дома	domy maklerskie
Холдинги	holdingi
Коммерческий	handlowy

Ссудный	pożyczkowy
Депозитный	depozytowy
Инвестиционный	inwestycyjny
Купля продажа	kupno-sprzedaż
Фондовая биржа	giełda papierów wartościowych
Ипотечный	hipoteczny
Недвижимость	nieruchomość
Скупка	skup
Прибыльные фирмы	firmy dochodowe
Хранить деньги	przechowywać pieniądze
Вкладчик	właściciel oszczędności
Банковское дело	bankowość
Промысел	zajęcie, rzemiosło
Ссужать	pożyczać
Взимать (с кого?)	ściągać, pobierać
Прибыль	zysk, dochód
Сосредоточивать	skupiać
Обезопасить	zabezpieczyć, zapewnić bezpieczeństwo
Форс – мажор	siła wyższa
Возмещение	wyrównanie, zwrot
Выгодный	korzystny, intratny, zyskowy
Поручитель	poręczyciel
Жильё	mieszkanie
Конвертируемость валюты	wymienialność waluty

N – Ещё раз прочитайте, теперь самостоятельно, этот текст и найдите ответы на вопросы к тексту. Вопросы находятся на доске.

Pytania do tekstu²⁾

- * *Что составляет особую часть бизнеса Запада?*
- △ Особую часть бизнеса Запада составляют финансовые организации в виде частных банков, страховых компаний, брокерских домов, холдингов.
- * *Чем стали банки?*
- △ Банки стали основной формой не только хранения денег вкладчиков, но и эффективного размещения финансовых средств в различных отраслях промышленности, торговли и услуг.
- * *Что концентрируют в своих руках современные банки?*

△ Современные банки концентрируют в своих руках не только гигантское по размерам богатство, но и главные нити финансового регулирования бизнеса.

* *Какие основные виды частных банков вы знаете?*

△ Я знаю три основных вида частных банков: коммерческие, инвестиционные и ипотечные.

* *Чем занимаются коммерческие банки?*

△ Они занимаются ссудно – депозитными операциями.

* *Что составляет прибыль коммерческих банков?*

△ Банки берут деньги у одних клиентов на хранение, выплачивая им проценты, и ссужают эти же деньги другим клиентам, взимая с них уже более высокие проценты. Разница в процентах составляет прибыль коммерческих банков.

* *Что является сферой деятельности инвестиционных банков?*

△ Сферой деятельности этих банков является либо купля-продажа ценных бумаг (акций и облигаций) как в фондовой бирже, так и вне её, либо их выпуск (эмиссия).

* *Что кредитуют ипотечные банки?*

△ Ипотечные банки кредитуют различного рода операции с недвижимостью (постройками, дорогами, жильём, землёй и т.д.).

* *Что образует сеть прибыльного использования денег?*

△ Эту сеть прибыльного использования денег образуют коммерческие, инвестиционные и ипотечные банки.

* *Какие конкуренты появились у банков после второй мировой войны?*

△ Этими конкурентами являются страховые компании, брокерские дома и холдинговые компании.

Rekapitulacja dominanty lekcji

N – О чём мы сегодня говорили?

U – О банках.

N – Назовите три основных вида частных банков.

²⁾ △ Przykładowe i oczekiwane odpowiedzi uczniów.

U – Коммерческие, инвестиционные и ипотечные банки.

N – Какими операциями занимаются коммерческие банки?

U – Они занимаются ссудно-депозитными операциями.

N – Чем занимаются инвестиционные банки?

U – Этого рода банки занимаются либо куплей-продажей ценных бумаг, либо их эмиссией.

N – Что кредитуют ипотечные банки?

U – Они кредитуют разные операции с недвижимостью (строениями, дорогами, жильём, землёй).

N – Какие конкуренты появились у банков?

U – Этими конкурентами являются страховые

и холдинговые компании, а также брокерские дома.

Zadanie domowe

N – Закрепите новую спецлексику, с которой вы познакомились на занятиях. Кроме того, вы должны уметь коротко рассказать о задачах трёх основных видов частных банков. Я доволен работой всех учеников. Как раз звонок! Идите отдохнуть. До свидания.

Materiał leksykalny tej lekcji był dość trudny, ale uczniowie dobrze go opanowali. Świadczyła o tym ich duża aktywność na następnej lekcji, gdy powróciliśmy do niego w części konwersacyjno-powtórzeniowej.

(luty 2002)

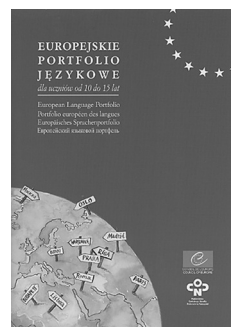


Warto wiedzieć

Europejskie portfolio językowe



- dla dzieci od lat 3 do 6/7
— w przygotowaniu
- dla dzieci od lat 6/7 do 10
— trwa I pilotaż
- dla uczniów od lat 10 do 15
— już można z niego korzystać



- dla uczniów od lat 16 i dla studentów — w przygotowaniu
- dla osób dorosłych — zaczynamy pilotaż w styczniu

Szczegółowe informacje — www.codn.edu.pl

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Joanna Pabin¹⁾
Goczałkowice

O używaniu „es”

Przedstawiam moje propozycje ułatwiające zapamiętanie użycia zaimka „es”.

„Es” als Pronomen

1. Pronomen für neutrales Subjekt
Wann ist das Auto fertig? – Sie können es morgen abholen.
2. Hinweisende Funktion bei dem Verb „sein“
*Wer klingelt da? – Das sind Gisela und Heinz.
Wer ist da? – Ich bin es.*
3. „Es” als unpersönliches formales Objekt.
Er hat es immer sehr eilig.
4. „Es” als formales Subjekt unpersönlicher oder unpersönlich gebrauchter Verben.
*Morgen regnet es bestimmt.
Wie geht es ihm denn?*

„Es” als „Platzhalter”

1. Aktivsätze:
*Die Sonne schien und die Vögel zwitscherten.
Es schien die Sonne und es zwitscherten die Vögel.*
2. Passivsätze:
*Gestern wurden nicht viele Zeitungen verkauft.
Es wurden nur Sonntagszeitungen verkauft.*

„Es” als „Verbote”

- Subjektsatz: Dass er kommt, freut mich.
Es freut mich, dass er kommt.
Mich freut (es), dass er kommt.
- Objektsatz: Dass er nicht gekommen ist, habe ich bedauert.

Ich habe (es) bedauert, dass er nicht gekommen ist.

Ćwiczenie:

Wyeliminuj z poniższego tekstu – przez przestawienie albo wymianę – wszystkie możliwe „es”. Następnie porównaj swoje zdania ze zdaniem z tekstu i zdecyduj, które są lepiej zbudowane stylistycznie.

Es fällt mir nicht leicht, vor vielen Leuten zu reden. Wenn ich es irgendwie vermeiden kann, tue ich es lieber nicht. Ich bereue es, es übernommen zu haben. Es wird mir schon schlecht, wenn ich nur daran denke, aber nun ist es zu spät. Ich kann es keinem anderen mehr überlassen. Es geht kein Weg mehr daran vorbei. Mein Gott! Jetzt ist es soweit. Oje! Es sind so viele! So. Es geht los. Es fällt mir nichts ein „Meine Damen und Herren! Es freut mich sehr, Sie hier begrüßen zu dürfen. Ich bedaure es, nicht schon früher die Gelegenheit dazu gehabt zu haben, denn es war mir schon immer ein großes Bedürfnis, zu Ihnen zu sprechen. Es inspiriert einen Redner ungemein und es ist eine Wohltat, die Wärme vieler Menschen zu spüren. Für mich können es nie genug Zuhörer sein. An dieser Stelle halte ich es für notwendig aber, was ist denn, warum haben Sie es denn so eilig? Ich bin doch noch gar nicht fertig! Warum treibt es Sie denn schon weg? So bleiben Sie doch Hilfe, es brennt!”

(marzec 2004)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Goczałkowicach.

Idiomy związane z częściami ciała – *Body idioms*

W języku angielskim – we wszystkich jego odmianach – istnieje bardzo dużo wyrażen idiomatycznych. Ich cechą charakterystyczną jest to, że nie dają się dosłownie przetłumaczyć na inny język, a znaczenie całego wyrażenia nie jest sumą znaczeń jego poszczególnych elementów. Idiomy w znacznym stopniu ożywiają styl i sprawiają, że wypowiedzi są bardziej zajmujące i zabawne.

Z ogromnego bogactwa idiomów wybrałam te, które są związane z częściami ciała.



Body Idioms

ARM

cost an arm and a leg – cost lots of money
keep / hold sb at arm's length – avoid being too friendly with sb
welcome sb with open arms – greet sb warmly

BACK

do sth behind sb's back – without sb's knowledge or agreement
put / get sb's back up – make sb angry
get off sb's back – leave sb alone
have one's back against / to the wall – to be in a difficult situation
have no backbone – to be weak in will
give sb a pat on the back – congratulate, praise

BLOOD

get sb's blood up – make sb angry
sth makes sb's blood boil – sth makes sb angry
do sth with cold blood – without emotions

CHEST

get sth off one's chest – talk about sth that you have been thinking about or that has been worrying you

EAR

to be all ears – listen attentively, very carefully,

close to sth that may be to one's advantage
to be up to one's ears (with sth) – to be very busy, have no spare time
to be wet behind the ears – to be naive, new, inexperienced, to be green
play sth by ear – improvise, do sth off the cuff / off hand

ELBOW

give sb the elbow – stop a relationship, reject sb, turn down

EYE

cast an eye over sth – look
have an eye for sth – to be a good judge of sth
keep an eye on sb / sth – observe sb or sth, take care, keep watch
turn a blind eye to / on sth – pretend not to notice often sth illegal, ignore sth deliberately
cry one's eyes out – cry very much
an eyesore – sth ugly to look at
see eye to eye with sb – agree with sb
pull the wool over sb's eyes – lie, cheat sb

FACE

blow up in sb's face – fail unexpectedly
keep a straight face – manage to control yourself, resist from laughing
a slap in a face – sth that makes you feel offended
lose face – to be less respected, look stupid because of sth you have done
save one's face – save one's honour
make a face = make faces = pull faces – make an expression that shows that you dislike sb / sth
show one's face – appear among your friends or public
to face – have to deal with sth unpleasant

FINGER

pull / get one's finger out – stop being lazy and start doing an effort

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Piasecznie.

keep one's finger on the pulse – control the situation, to be well informed
keep one's fingers crossed – for luck
to be all thumbs = to be all thumbs
– to be clumsy because of nervousness
have green fingers – to be good at growing plants and flowers
work one's fingers to the bone – work very hard

FOOT

foot the bill – to be responsible for paying the cost of sth
put one's foot in it – do sth tactless, make an embarrassing, awkward mistake by saying sth stupid, inappropriate
get off on the wrong foot – make a bad beginning
fall / land on one's FEET – get out from a difficult situation
have/keep one's/both feet on the ground – to be realistic
get cold feet – withdraw, give up at the last moment because of consequences
to be rushed off one's feet – to be tired, overworked, too busy to rest

HAIR

keep one's hair on – stay calm
let one's hair down – relax
split hairs – talk, argue about sth unimportant
hair - raising – frightening

HAND

have sth at hand – have sth close, near
have sth in hand – have sth under control, control sth
do sth off hand – say / do sth without thinking, without any preparations
give sb a hand – help
live from hand to mouth – spend all the money you earn on basic needs such as food without being able to save any money
get out of hand – become out of control
have old hands – to be experienced

HEAD

have one's head in the clouds – daydream all the time
above / over sb's head – too difficult to understand
to be / go off one's head – to be crazy, mad

from head to foot / toe – covering your whole body
bite sb's head off – speak angrily, rudely to sb
go to sb's head – 1.(of alcohol) make you feel drunk; – 2.(of success, praise, etc.) make you feel too proud of yourself in a way that other people find annoying
a good head – a person's mind, brain or mental ability

HEART

break sb's heart – make sb feel unhappy, hurt sb
learn / do sth by heart – by remembering exactly, from memory
have a heart of gold – to be generous, helpful
have one's heart in one's mouth – to be frightened, nervous
to be heartless – to be cruel
set one's heart on sth – want sth with all one's heart
not have the heart (to do sth) – to be unable to do sth unkind
eat one's heart out – to worry
take sth to heart – to be greatly affected or upset by sth

HEEL

Achilles heel – a weak point
look down-at-heel – look shabby
to be down at heel – to be depressed, feel low
turn on one's heel – switch round

LEG

pull sb's leg – play a joke on sb, tease, vex, annoy, make fun of the way sb looks
to be on one's last legs – to be old, very tired, TV is on its last legs.
show a leg – get out of bed
stretch one's legs – go for a walk after sitting for a long time
not have a leg to stand on – to be wrong
give sb a leg up – help sb to have promotion

MOUTH

to be / feel down in the mouth – to be depressed
live from hand to mouth – live very poor
have one's heart in one's mouth – to be frightened, nervous
get sth straight from the horse's mouth – get information from a reliable source
foam at the mouth – to be very angry

NECK

to be a pain in sb's/the ass/neck – to be an annoying, irritating, tiresome person
stick one's neck out – take a risk

NOSE

keep one's nose clean – stay out of trouble in a criminal way
to be nosy – to be inquisitive about things which are none of one's business
pay through the nose for sth – pay a lot, without any bargain
have one's nose to the grindstone – work very hard
look down one's nose at everybody – regard everybody with disdain

SHOULDER

give sb the cold shoulder – deliberately ignore sb

SKIN

to be soaked to the skin – to be wet
by the skin of one's teeth – at the last moment, in the nick of time
to be all skin and bones – to be very thin
get under sb's skin – annoy sb

TOE

stap on sb's toes – offend sb's feelings
keep sb on sb's toes – keep sb alert
dip a toe in/into the water – start doing sth very carefully to see if it will be successful or not

TONGUE

have sth on the tip of one's tongue – to be about to remember or say sth that you have forgotten for the moment
bite one's tongue (off) – make an effort to stop oneself from saying what one really feels
hold one's tongue – say nothing
a slip of the tongue – a mistake made while speaking
say sth tongue in cheek, – do or say sth as a joke, not meant seriously say sth with one's tongue in one's cheek

TOOTH

fight tooth and nail – fight fiercely in order to defend sb / sth
have a sweet tooth – like eating sweets
lie through one's teeth – lie openly

by the skin of one's teeth – at the last moment, in the nick of time

VARIOUS

have butterflies in one's stomach – to be nervous
give sb a piece of one's mind – tell sb angrily what one thinks of them, scold sb severely
have a lump in one's throat – feel sad, fight tears, to be on the verge of tears
a brainwave – a sudden, clever idea
a cheeky person – rude, impolite
a cock-and-bull story – an untrue story hard to believe in
get on sb's nerves – annoy sb



Ćwiczenia

EXERCISE 1 Non-literal meanings

Match these five parts of the body with the non-literal ideas on the right:

- | | |
|----------|------------------|
| 1. heart | a. confrontation |
| 2. nose | b. skillful |
| 3. hand | c. curiosity |
| 4. face | d. emotions |
| 5. head | e. top |

EXERCISE 2 On its last legs

Complete the idioms with the following expressions:

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| a. an old hand | l. your head |
| b. behind my back | m. keep an eye |
| c. couldn't face | n. get it off your chest |
| d. gone to your head | o. get out of hand |
| e. my hands | p. lying through his teeth |
| f. on its last legs | q. broke his heart |
| g. face the fact | r. through the nose |
| h. a brave face | s. play it by ear |
| i. came to a head | t. don't pull my leg |
| j. hand it to him | u. give me a hand |
| k. a good head | v. live from hand to mouth |
1. I love my old car, but I'm having more and more problems with it. I think it's
 2. My boyfriend and I have always argued quite a lot, but the situation last week when he accused me of lying.
 3. I'm sorry, John, but we have to that we are not getting on.

4. I can't trust you any more. You've been talking about me
5. What's the matter with you? You've changed since your promotion. I think power's
6. Bob's an excellent chairman. He's at controlling difficult people.
7. Ask Marianne to help you. She's got for figures.
8. There's nothing I can do to help. I'm afraid are tied.
9. I'm afraid I'm not coming to the concert. You know I'm not keen on classical music and I three hours of it.
10. I know Jane's in a lot of pain, but she puts on it.
11. Richard's businesses just go from strength to strength. You know, you've got to
12. We'll have to go to the bank and ask for another loan. You just can't go on burying in the sand any longer.
13. She when she called off the engagement.
14. These days many people and cannot save any money.
15. I can't go out now. I must on my little sister.
16. Let's not fix anything. Let's
17. Please, tell me all about your problems. You will feel better when you
18. I cannot do all this cleaning alone.
19. I'm afraid that if we don't put more effort into it, the matter will soonand we won't be able to control it.
20. \$ 500?! You paid for these boots!
21. Don't! You can't be serious.
22. The witness was clearly

EXERCISE 3 Matching

Match these idioms with their definitions:

1. If you foot the bill,
 2. If somebody got your back up,
 3. If something gets on your nerves,
 4. If your heart is not in something,
 5. If you dip your toe in the water,
- a. you really don't feel like doing it.
 - b. you are trying something for the first time.
 - c. it irritates you.
 - d. you pay for it.
 - e. they annoyed you.

KLUCZ:

Exercise 1 – 1d, 2c, 3b, 4a, 5e

Exercise 2 – 1f, 2i, 3g, 4b, 5d, 6a, 7k, 8e, 9c, 10h, 11j, 12l, 13q, 14v, 15m, 16s, 17n, 18u, 19o, 20r, 21t, 22p

Exercise 3 – 1d, 2c, 3e, 4a, 5b

Jeśli znamy idiomy, lepiej rozumiemy język mówiony i pisany. Dobrze jest jednak być ostrożnym w ich używaniu, ponieważ nietrafny wybór sytuacyjny i stylistyczny idiomu może spowodować wiele – nie zawsze zabawnych – nieporozumień.

(październik 2003)

Jarosław Sarzała¹⁾
Bydgoszcz

Czas przeszły prosty – Test sprawdzający wielostopniowy w klasie szóstej

O pomiarze dydaktycznym napisano już bardzo dużo. Ośrodki doskonalenia nauczycieli proponują wiele kursów i szkoleń poświęconych temu zagadnieniu. Kilka lat temu uczestniczyłem w podobnym szkoleniu, co zainspirowało mnie do ułożenia własnego testu tego typu, któ-

ry byłby zgodny z zasadami pomiaru dydaktycznego. Niewątpliwie ocenianie postępów uczniów stanowi ważny element pracy nauczycielskiej. Konieczne jest zatem przygotowanie odpowiedniego narzędzia, które pozwoli obiektywnie i rzetelnie zmierzyć efekty własnej dzia-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 65 i w Gimnazjum nr 4 w Bydgoszczy.

łałości dydaktycznej oraz porównać je z wynikami osiąganymi przez kolegów „po fachu”.

Poniżej przedstawiam test wielostopniowy, przeznaczony dla uczniów klas szóstych szkoły podstawowej, który sprawdza poziom znajomości

czasu przeszłego Past Simple. Test poprzedza analiza celów operacyjnych, podział zadań według poziomów, klucz punktowania i schemat odpowiedzi oraz instrukcja dla ucznia.

I. Analiza celów

Nr zadania	Uczeń: Cele operacyjne	Kategoria celu	Poziom wymagań
1.	Wymienia formy czasownika 'to be' w czasie przeszłym prostym.	A	P
2.	Stosuje prawidłową formę czasownika 'to be' w zdaniach.	C	P
3.	Dopasowuje odpowiednie pytanie ogólne do podanej odpowiedzi.	B	P
4.	Wymienia 5 bezokoliczników, których formy czasu przeszłego tworzy się w sposób regularny.	A	P
5.	Rozróżnia formy czasowników, które tworzą pytania przez inwersję.	B	P
6.	Określa właściwą kolejność wyrazów w zdaniu.	C	P
7.	Identyfikuje zdanie w czasie przeszłym.	B	P
8.	Identyfikuje prawidłową formę czasu przeszłego.	B	P
9.	Wskazuje prawidłowy sposób tworzenia pytania ogólnego w czasie przeszłym prostym.	B	P
10.	Podaje zdania w formie przeczącej.	B	P
11.	Rozróżnia czasowniki regularne i nieregularne.	A	P
12.	Tłumaczy zdania w czasie przeszłym na język angielski.	C	PP
13.	Klasyfikuje podane czasowniki ze względu na pisownię – końcówki czasu przeszłego.	C	PP
14.	Tworzy pytania o podkreślone części zdania.	C	PP
15.	Proponuje dowolne pytania ogólne do podanych odpowiedzi.	D	PP
16.	Analizuje poprawność podanych zdań w czasie przeszłym.	D	PP

Podsumowanie:

- I. Wymagania podstawowe – 11 zadań
Wymagania ponadpodstawowe – 5 zadań
- II. **A) Poziom wiadomości:**
Zapamiętanie wiadomości (A) – 3 zadania
Zrozumienie wiadomości (B) – 6 zadania
- B) Poziom umiejętności:**
Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (C) – 5 zadań
Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (D) – 2 zadania

II. Klucz punktowania i schemat odpowiedzi

Zadania o następujących numerach: 3, 5, 7, 8, 9 są zadaniami testowymi.

3	5	7	8	9
A	A	A	A	A
B	B	B	B	B
C	C	C	C	C
D	D	D	D	D

1. was, were **NORMA ZALICZENIA (2/2)**
2. a) was b) were c) was d) was e) were **NZ(4/5)**
4. np. look, stay, visit, stop, play i każdy inny czasownik, którego formę czasu przeszłego tworzy się przez dodanie końcówki – ed **NZ (4/5)**

6. a) Diana did not have coffee for breakfast yesterday.
b) Was your grandfather rich?
c) I did not see your brother yesterday.
d) He took the money from my pocket.
e) Where were you on your last trip? **NZ (3/5)**
10. a) William Shakespeare didn't have 12 sons.
b) We couldn't tell you a joke.
c) Mrs Green didn't teach Spanish.
d) They didn't give him a cake.
e) He didn't want to play chess with me.
f) Mike wasn't very sad. **NZ (4/6)**
11. a. met b. bought c. swam d. left e. paid
f. knew g. thought h. slept i. spoke j. drank **NZ (7/10)**
12. a) Who was here at seven?
b) I didn't bring any books yesterday.
c) My aunt could cook when she was twelve years old. **NZ (2/3)**
13. +ed: enjoy, walk, climb +d: phone, love
cons. +y=ied: try, marry double cons. +ed: travel **NZ (6/8)**
14. a) Where was she born?
b) What time did the match start?

c) Who went to London last weekend? **NZ (2/3)**

15. Każde poprawnie ułożone pytanie ogólne zgodne z podaną odpowiedzią. **NZ(2/3)**

16. a) I didn't **do** my homework.

b) zdanie poprawne

c) How many cousins did Kate **have**?

d) She **took** her music lesson last week.

e) zdanie poprawne

NZ (4/5)

III. Kryteria oceniania – normy zaliczeń poziomów

A. Poziom podstawowy: 11 zadań

– dopuszczający **NZ (6/11)**

– dostateczny **NZ (9/11)**

B. Poziom ponadpodstawowy: 5 zadań

– dobry **NZ (zaliczony poziom podstawowy 9/11) + 3/5**

– bardzo dobry **NZ (zaliczony poziom podstawowy 9/11) + 4/5**

IV. Instrukcja dla ucznia

WSPANIAŁA PODRÓŻ W PRZESZŁOŚĆ

Drodzy Szóstoklasiści!!!

Przed wami szansa odbycia wspaniałej podróży w przeszłość, podczas której będziecie świadkami niezapomnianych przygód. Nie zastanawiajcie się już dłużej i skorzystajcie z okazji. Podróżując razem z nami możecie jednocześnie wykazać się znajomością czasu przeszłego prostego – Past Simple.

1. Test liczy 16 zadań.

2. Odpowiedzi zaznaczajcie na teście wpisując właściwe słowa lub zdania w wy kropkowanych miejscach lub skreślając właściwą literę.

3. Jeżeli pomylicie się – błędną odpowiedź weźcie w kółko, po czym zaznaczcie właściwą.

4. Uważnie czytajcie wszystkie polecenia i postarajcie się precyzyjnie odpowiadać na pytania.

5. Nie spieszcie się – na wykonanie testu macie 45 minut.

Powodzenia !!!



Test

Zadanie 1.

Wymień formy czasownika 'to be' w czasie przeszłym, których odpowiednikami w czasie teraźniej-

szym są: is – i are –

Zadanie 2.

Uzupełnij podane zdania właściwymi formami czasownika 'to be' – (być) w czasie przeszłym prostym.

a) Kelly in Paris last year.

b) These children in the zoo in the morning.

c) I at home yesterday.

d) Who the first Polish king?

e) They very happy.

Zadanie 3.

Dopasuj odpowiednie pytanie ogólne do podanej odpowiedzi: – Yes, I did.

a) Did he do the shopping yesterday?

b) Did you read this book?

c) Were you in Warsaw last week?

d) Could Tom drive a car when he was 16?

Zadanie 4.

Wymień 5 bezokoliczników, których formę czasu przeszłego tworzy się w sposób regularny.

a) b)

c) d)

e)

Zadanie 5.

Zaznacz podpunkt prezentujący czasowniki, które tworzą pytania jedynie przez inwersję (zmianę kolejności podmiotu i orzeczenia).

a) could, was, were b) was, were, went

c) could, were, went d) was, went, could

Zadanie 6.

Ułóż rozsypane wyrazy w taki sposób, aby utworzyć poprawne zdania.

a) breakfast/ Diana/ not/ have/ coffee/ yesterday/ for/ did /./

.....

b) grandfather/ rich/ your/ was?/

c) I/ not/ yesterday/ brother/ see/ did/ his!./

.....

d) took/ pocket/ from/ he/ my/ the/ money!./

.....

e) were/ on/ trip/ where/ your/ last/ you?/

.....

Zadanie 7.

Spośród 4 zdań tylko jedno jest w czasie przeszłym. Zaznacz to zdanie.

a) I hate dancing with such a tall person.

b) We usually read newspapers in the evening.

c) Mary had a crazy boyfriend.

d) They are in Warsaw now.

Zadanie 8.

Wybierz prawidłową formę czasownika podanego w nawiasie.

Last month Tom was ill and he (to read) more than a hundred books.

- a) reads b) read c) reading d) rode

Zadanie 9.

Wybierz prawidłowy sposób tworzenia pytania ogólnego w czasie przeszłym.

- a) Did he had a good day yesterday?
 b) Had he a good day yesterday?
 c) Did he have a good day yesterday?
 d) Did he has a good day yesterday?

Zadanie 10.

Zaprzecz podanym informacjom:

- a) William Shakespeare had 12 sons.
 b) We could tell you a joke.
 c) Mrs Green taught Spanish.
 d) They gave him a cake.
 e) He wanted to play chess with me.
 f) Mike was very sad.

Zadanie 11.

Napisz podane czasowniki w czasie przeszłym prostym.

VERB	PAST SIMPLE
a. to meet	
b. to buy	
c. to swim	
d. to leave	
e. to pay	
f. to know	
g. to think	
h. to sleep	
i. to speak	
j. to drink	

Zadanie 12.

Przetłumacz podane zdania:

- a) Kto był tutaj o siódmej?
 b) Nie przyniosłem wczoraj żadnych książek.
 c) Moja ciocia umiała gotować, kiedy miała 12 lat.

Zadanie 13.

Sklasyfikuj podane czasowniki ze względu na pisownię końcówki czasu przeszłego prostego.

phone, try, love, enjoy, travel, walk, marry, climb
 consonant – spółgłoska

+ ed	+ d	consonant + y = ied	double consonant + ed

Zadanie 14.

Ułóż pytania o podkreślone części zdania:

- a) She was born in Zakopane.
 b) The match started at six o'clock p.m.
 c) My friends went to London last weekend.....

Zadanie 15.

Ułóż dowolne pytania ogólne do poniższych odpowiedzi.

- a)? No, we didn't.
 b)? Yes, I could.
 c)? Yes, it was.

Zadanie 16.

Określ, czy podane zdania są poprawne, czy błędne. Jeśli znajdziesz błędy, popraw je.

- a) I didn't my homework yesterday.
 b) Where did they find this book?
 c) How many cousins did Kate had?
 d) She taked her music lesson last week.....
 e) How many people were there in London? ...

(styczeń 2004)

Lidia Falkowska-Winder¹⁾
 Katowice

Deck the Halls

Któż z nas nie lubi śpiewać? Nawet ci, którzy się do tego nie przyznają (na przykład

chłopcy i dorośli mężczyźni), podśpiewują sobie czasem w kąpielni, podczas majsterkowania

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Komunikacyjnych i Ekonomicznych i lektorką w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach.

czy sprzątania. Muzyka łagodzi obyczaje i polepsza nastrój – a zwłaszcza radosne, skoczne melodie, takie jakimi z pewnością są kolędy i piosenki bożonarodzeniowe. Piosenki, oprócz pozytywnego oddziaływania na nasze emocje, spełniają jeszcze inną funkcję – gimnastykują naszą pamięć; a te, które są w języku obcym, pozwalają bez wysiłku zapamiętać nowe słownictwo i struktury. Zapamiętywanie dodatkowo wspomagają towarzyszące śpiewaniu ćwiczenia.

1. Read the lyrics and try to fill in the gaps with the words from the list below. Then listen to the song and complete the rest.

strike follow heedless measure lads and lasses deck don troll Yuletide passes jolly boughs hail

Deck the Halls

..... the halls with of holly
 Fa la la la la la la la
 'Tis the season to be
 Fa la la la la la la la
 we now our gay apparel
 Fa la la la la la la la
 the ancient Yuletide carol
 Fa la la la la la la la
 See the blazing Yule before us
 Fa la la la la la la la
 the harp and join the chorus
 Fa la la la la la la la
 me in joyous
 Fa la la la la la la la
 While I'll yell of treasure
 Fa la la la la la la la
 Fast away the old year
 Fa la la la la la la la
 the new ye
 Fa la la la la la la la
 Sing we joyous altogether
 Fa la la la la la la la
 of the wind and weather
 Fa la la la la la la la

2. Replace the underlined words with their synonyms from the list:

troll	measure	ye	Yuletide	boughs	hail
follow	deck	lads and lasses	jolly	'tis	
heedless	strike	don	gay	apparel	

decorate the hall the hall
put on a funny dress a
sing loudly a carol a carol
it is a season a season
play the harp the harp
you
boys and girls
greet enthusiastically the new year
 the new year
go after me me
paying no attention to the wind
 of the wind
branches of holly of holly
 be cheerful be
 a Christmas carol a carol
 a joyful piece of music (BE-bar)
 a joyous
 a joyous

3. Join the chorus and enjoy singing the song. Merry Christmas!

Deck the Halls

Deck the halls with boughs of holly
 Fa la la la la la la la
 'Tis the season to be jolly'
 Fa la la la la la la la
 Don we now our gay apparel
 Fa la la la la la la la
 Troll the ancient Yuletide carol
 Fa la la la la la la la
 See the blazing Yule before us
 Fa la la la la la la la
 Strike the harp and join the chorus
 Fa la la la la la la la
 Follow me in joyous measure
 Fa la la la la la la la
 While I'll yell of Yuletide treasure
 Fa la la la la la la la
 Fast away the old year passes
 Fa la la la la la la la
 Hail the new ye lads and lasses
 Fa la la la la la la la
 Sing we joyous altogether
 Fa la la la la la la la
 Headless of the wind and weather
 Fa la la la la la la la

Deck the Halls jest rozpoznawana przez wszystkich (jako że często występuje w filmach

o tematyce związanej z Bożym Narodzeniem) i bardzo chętnie śpiewana. Melodię – w różnych wersjach, zarówno instrumentalnych i śpiewanych, można znaleźć na stronach internetowych.

Wystarczy na wyszukiwarce wpisać hasło: *Christmas songs*. (przykładowe strony: www.catholic.net www.night.net/christmas/deck-halls.html)
(listopad 2003)

Bronisława Niespor¹⁾
Górki

Jasełka inaczej

Nieodłącznym elementem w grudniowym kalendarzu imprez szkolnych są jasełka. W mojej szkole osobą odpowiedzialną za przygotowanie tej inscenizacji jest co roku nauczyciel katecheta.

W tym roku jako opiekun *Szkolnego klubu europejskiego* postanowiłam włączyć się do organizacji tego przedstawienia i zaprezentować uczniom i ich rodzicom, jak są obchodzone święta Bożego Narodzenia w niektórych krajach Unii Europejskiej. Część funduszy potrzebnych do realizacji tego przedsięwzięcia otrzymałam z Domu Europejskiego przy Fundacji Rozwoju Śląska i Wspierania Inicjatyw Lokalnych. Aby otrzymać fundusze, napisałam projekt *Żłóbek różności żłóbką jedności* i zgłosiłam go do Konkursu Małych Dotacji ogłoszonego przez Dom Europejski. Po uzyskaniu akceptacji Komisji Oceniającej rozpoczęłam przygotowania zgodnie z harmonogramem zawartym w projekcie.

Projekt zrealizowaliśmy 15 grudnia 2003 r. Uczniowie każdej klasy przez trzy godziny lekcyjne poznawali bądź przypominali sobie informacje na temat Unii Europejskiej, poszczególnych państw a w szczególności zapoznawali się z tradycjami świąt Bożego Narodzenia w wybranym wcześniej konkretnym państwie. Aby uatrakcyjnić te lekcje, przygotowałam dla nich łągigłówkę, krzyżówkę, szarady, gry ruchowe, rebusy, wykreślanki, kolorowanki, labirynty. Dodatkowym atutem lekcji była możliwość powtó-

żenia wiadomości z przyrody, matematyki, języka angielskiego, ortografii i gramatyki. Do przygotowania scenariuszy lekcji wykorzystałam takie książki jak: *Poznajemy kraje Unii Europejskiej*²⁾, *Europejska podróż Krzysia*³⁾ oraz *111 zabaw w edukacji europejskiej*⁴⁾. Materiały o obchodach świąt Bożego Narodzenia w poszczególnych państwach zaczerpnęłam z Internetu a także z czasopism ukazujących się przed świętami. Z tychże czasopism typu *Dobre Rady*, *Świąteczne Dania* a także z książki *Desery Świata* wykorzystywałam przepisy na świąteczne ciasta, których przygotowaniem zajęli się rodzice uczniów.

Oprawę muzyczną przedstawienia miały stanowić kolędy z poszczególnych państw. Niestety, okazało się, że w naszych sklepach muzycznych można jedynie zakupić kolędy angielskie i niemieckie. Wykorzystałam więc płyty CD z kolekcji *A World of Music*, aby zaprezentować muzykę hiszpańską, francuską, włoską. Do pozostałych prezentacji użyłam wersji instrumentalnych znanych kolęd. Z każdej klasy wybrałam dwóch uczniów, którzy nieśli prezenty do żłóbka a właściwie na ogromny stół świąteczny. Prezentami były upieczone ciasta, bombki oraz inne elementy tradycji świątecznej charakterystyczne dla danego państwa. Bombki były wykonane z baloników nadmuchanych do odpowiednich rozmiarów, oklejonych papierem i pomalowanych w kolorach flagi danego państwa albo z twardej przezroczystej folii pomalowanej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i opiekunem *Szkolnego klubu europejskiego* w Publicznej Szkole Podstawowej nr 8 w Opolu.

²⁾ I. Fechner-Sędzicka, D. Głowczewska, A. Nehring (2003) *Poznajemy kraje Unii Europejskiej*.

³⁾ S. Bloch, J. Tabor (2003), *Europejska podróż Krzysia*..

⁴⁾ I. Fechner-Sędzicka, D. Głowczewska (2003), *111 zabaw w edukacji europejskiej*..

farbami do malowania szkła i zawieszane na choince stojącej obok stołu świątecznego. Przedstawienie to uczniowie mogli zobaczyć po lekcjach. Prowadzone było przez Europekę i Unionka.

Poniżej przedstawiam scenariusz jasełek przygotowany z wykorzystaniem wierszy zaczerpniętych z książki *Europejska podróż Krzysia*.



SZKOLNE JASEŁKA

Narrator: Teraz trzeba tę nowinę zanieść już do ludzi. Chodźmy prędko to ogłosić i wszystkich obudzić.

Narrator: Wstańcie, wstańcie słuchajcie oto jest nowina. Tam w szopce na sianie leży Bóg-Dziecina. To syn Boży się narodził, aby ludzi zbawić. Idźcie prędko się pokłonić, ucieścić go, zabawić.

W tle kolęda niemiecka, Helga i Thomas zbliżają się do żłóbka, niosą bombkę i ciasto.

Helga: Boże wielki dziś zrodzony co na sianku leżysz, przyjmij nasze skromne dary, które z **Niemiec** do ciebie niesiemy.

Thomas: Przybywamy z kraju, gdzie najważniejsze jest miasto nad Szprewą z Brandenburską Bramą.

Narrator: Helga i Thomas nieśli w darze wonne ciasto korzenne nazywane „Lebkuchen”. Innym zwyczajem świątecznym jest ubieranie choinki. Ten niemiecki zwyczaj przyjął się prawie na całym świecie. Mikołaj w Niemczech przychodzi dwa razy. Pierwszy raz 6 grudnia, kiedy to wkłada prezenty do butów wystawionych przed progiem, a w Wigilię dzwonek oznajmia ponowne przyjście Mikołaja, wtedy jednak prezenty zostawia pod choinką.

W tle kolęda angielska. Victoria i David podążają do żłóbka, niosą bombkę, jemiołę, „crackers”, angielską struclę z wiśniami.

Victoria: Czy nie zmarły ci małeńki twoje rączki, nóżki? Jak pozwolisz to je trochę ogrzeję moim **brytyjskim** serduszkciem.

David: Przybywamy z kraju, gdzie z mgły Big Ben się jawi posępna Tower, a w dali pałac Buckingham, czerwień mundurów i przepastnych czapek czerń,

Victoria: Gdzie w zamku kiedyś zasiadali rycerze przy okrągłym stole z królem Arturem – swym idolem.

Narrator: Victoria i David złożyli w darze jemiołę, symbol miłości. Innym zwyczajem brytyjskim są tzw. „crackers” – ruloniki z żartem lub słodyczami w środku oraz pudding z suszonych śliwek z ukrytym pieniążkiem na szczęście.

W tle pieśń włoska, Sophia i Giuseppe idą do żłóbka, niosą bombkę, babkę drożdżową oraz szopki.

Sophia: Zaśpiewamy mu na chwałę, stańmy przed nim wkoło, ja mu nóżki ucałuję od wszystkich **Włochów**.

Giuseppe: Przybywamy z radosnych brzegów słonecznej Italii, gdzie najśłynniejszy z wszystkich amfiteatr, jakiego w całym świecie nie ma, gdzie fontanna di Trevi orzeźwia wodą dla ochłody.

Narrator: Sophia i Giuseppe w darze złożyli panettone, czyli wysoką babkę drożdżową z kandyzowanymi owocami, rodzynkami i skórką pomarańczową. Innym zwyczajem świątecznym są szopki betlejemskie, które w trzecią niedzielę grudnia Ojciec Św. błogosławi na placu św. Piotra.

W tle wersja instrumentalna kolędy. Anna i Marco idą do żłóbka, niosą bombkę i białe ozdoby na choinkę.

Narrator: Któż to do nas spieszy, skąd jesteście?

Anna: Witaj Jezu na tej ziemi położony w żłobie. Witają cię **Finowie** i kłaniają się tobie

Marco: Przybyliśmy do ciebie z kraju jezior i lasów bezbrzeżnych, pełnych groźnego zwierzrza: rysy i niedźwiedzi. To u nas polarna zorza lśni, są białe noce, ciemne dni i reniferów biegną stada.

Narrator: Anna i Marco nieśli w darze białe ozdoby choinkowe, którymi w Finlandii dekoruje się choinki. Finowie uważają, że choinki powinny być udekorowane tak jak wyglądają naturze, a więc na biało. Finlandia jest bardzo ważna dla każdego dziecka,

ponieważ jest miejscem, gdzie mieszka Mikołaj. Posłuchajmy więc teraz piosenki o Mikołaju⁵⁾.

Pada śnieg, sypie śnieg
sypu, sypu syp
dzwonią dzyń, dzwonią dzyń
sanie Mikołaja.
Pada śnieg, sypie śnieg
sypu, sypu syp
śnieżny czas, świateł blask
zaczarował nas.

Ref. Mikołaju, Mikołaju
przybądź do nas już
spiesz się Mikołaju
gwiazdka już tuż, tuż.
Mikołaju, Mikołaju
przybądź do nas już
Mikołaju, Mikołaju spiesz się
gwiazdka już tuż, tuż.

Pada śnieg, gęsty śnieg
dzwonią dzwonki sań
to Mikołaj, to Mikołaj
co przyniesiesz nam
śniegu puch, worek snów
białą magię świąt
czarów moc w mroźną noc
podarujesz nam.

W tle wersja instrumentalna kolędy. Idą Anika i Toni, niosąc bombki i pierniczki.

Narrator: A przed nami następní goście.

Anika: Tak się cieszę Dzieciąteczko, że zostajesz z nami, więc przyniosłam ci w prezencie koszyk ze **szwedzkimi** pierniczkami.

Toni: Przybywamy z lapońskiej równiny, która u nas ma swój ciąg dalszy albo się zaczyna. U nas Astrid Lingren przyszła na świat i stworzyła tę Pippi przebiegłą, i dzieci z Bul-lerbyn i Emila psotnego.

Narrator: Toni i Anika złożyli w ofierze pierniczki, które piecze się 13 grudnia z okazji dnia św. Łucji, kiedy to rozpoczyna się okres świąteczny. Oprócz pierniczków wypieka się wtedy także szafranowe bułeczki. Dzień przed Wigilią rodzina spotyka się na tzw. dopp i grytan, kiedy to wszyscy jedzą chleb maczany w sosie, w którym gotowała się szynka, jeden ze świątecznych przysmaków. Do Wigilii zasiada się w Szwecji wieczorem.

Podaje się między innymi „lutfisk”, czyli soloną i wysuszoną rybę z białym sosem, zapiekankę z ziemniaków i śledzia oraz ryż z bitą śmietaną i pomarańczami.

W tle piosenka francuska. Catherine i Pierre podchodzą do żółbka, niosą bombkę, naleśniki z dżemem pomarańczowym, babkę drożdżową i roladę z kremem czekoladowym.

Catherine: A ode mnie masz maleńki kolorowe ciasteczko, bo cię kocha, bo cię wielbi każde **francuskie** serduszko.

Pierre: Przybywamy z kraju, gdzie noc w świątła się stroi i w palmowe liście, a gwiazdy ekranu wplątają się w sen, kiedy wstaje dzień, gdzie szerokie jak ocean Elizejskie Pola i Montmartre – raj artystów urokliwy obejrzenia wart.

Narrator: Catherine i Pierre nieśli w darze „buche de Noël”, czyli roladę z kremem czekoladowym przypominającą w kształcie konar drzewa. Oprócz tego specjału na stole francuskim pojawiają się naleśniki z pomarańczami, cukierki i ciasteczka w kształcie zwierzątek. Prezenty przynosi Papa Noël i wkłada je do butów. We Francji czubek choinki ścina się i układa na stole jako dekorację a górę choinki ozdabia się gwiazdą.

Narrator: Oto nowi kolędnicy, skąd przybywacie?

W tle wersja instrumentalna kolędy. Marko i Erika niosą bombkę i chodaki wypełnione cukierkami.

Erika: Przybywamy z Niderlandów – kraju tulipanów i polderów, wiatraków, butów z drewna, serów, gdzie za równiną żyznych pól mieni się w słońcu stolica kraju – gród wspaniały cały wtopiony w sieć kanałów.

Marko: Patrzenie, patrzenie to anioły z niebiańskiej krainy. Czy słyszycie nam **Holendrom** o Dzieciątku przynoszą nowinę.

Narrator: Marko i Erika złożyli w ofierze chodaki wypełnione słodyczami przez Mikołaja, który w Holandii nazywa się Sinterklaas i przybywa z Hiszpanii już w połowie listopada i co noc zostawia prezenty w dziecięcych butach. 24 grudnia o godzinie 22.30 bicie kościelnych dzwonów oznajmia począ-

⁵⁾ Piosenkę pochodzi z czasopisma *Chwila dla malucha*, nr 12/2003, Wydawnictwo Bauer Sp. z o.o.

tek Bożego Narodzenia. W pierwszy dzień świąt do smażonych na oleju kawałków mięsa podaje się ciepłe pieczywo, masło ziołowe oraz sosy. Tradycyjnym deserem jest chleb pieczony z masłem i bakaliami.

W tle wersja instrumentalna kolędy. Gerda i Kaj niosą bombkę i deser ryżowy z ukrytym migdałem w środku.

Narrator: I następni goście do nas podążają.

Gerda: Dzwonią dzwony uroczyście, szopka oświetlona niechaj będzie, Jezus dzisiaj przez **Duńczyków** uwielbiany.

Kaj: Przybywamy z kraju, gdzie cieśniny już za rufą rozpływają się niczym UFO, w krainie baśni Andersena tak zniknąć trzeba właśnie. U nas w porcie Syrenka wita gości, zapałki sypią się z topoli, na rowerach można poszaleć w Tivoli, zobaczyć klocki w Legolandzie i zgubić się w tej całkiem zakręconej frajdzie.

Narrator: Gerda i Kaj w darze złożyli jeden z przysmaków świątecznych w Danii. Jest to gotowany ryż, w którym jest ukryty jeden migdał. Osoba, która go znajdzie, będzie bardzo szczęśliwa w następnym roku. Szczęśliwiec ponadto otrzymuje z tej okazji prezent z marcepanu.

W tle piosenka hiszpańska, kolędnicy niosą keks i bombkę.

Inez: A ten Jezus maluteńki nie ma nawet kolebeczki, chodźmy więc **Hiszpanie** ukołysać go troszeczkę.

Pablo: Przybywamy z kraju, gdzie flamenco tańczą panny podobne do kwiatów, z bykami zmagają się dzielni matadorzy – na corri-

dach najbardziej cenieni aktorzy; a wieczorem koncerty fontann sztuka nieodgadła, drgające strugi wody w kolorach i światłach.

Narrator: Inez i Pablo przynieśli w darze hiszpańskie specjalne ciasto – keks Trzech Króli, w którym umieszcza się drobne upominki. Osoba, która na nie natrafi, musi upiec ciasto w następane święto. Wieczór wigilijny kończy radosna zabawa na odświętnie przystrójonych ulicach.

Narrator: Przyszliśmy do ciebie Jezuniu Malutki, czekaliśmy na ciebie przez adwent calutki, stałeś się Dzieciąteczkiem takim jak my sami, żeby zejść na ziemię i żyć razem z nami, żeby nam dopomóc w dobroci, grzeczności i żeby nas nauczyć życia w jedności.

Narrator: Gdy Pan Jezus się narodził w szopce, w Betlejemie, wielka gwiazda oświeciła swoim światłem ziemię.

Narrator: Tak daleko – a tak blisko niewidocznie, a tak wyraźnie samotnie – a tak połączył ludzi cieszymy się – Bóg się narodził.

Na zakończenie wszyscy śpiewają kolędę „Cicha noc” w trzech językach – polskim, angielskim i niemieckim.

Bibliografia

- Bloch S., Tabor J. (2003), *Europejska podróż Krzysia*, Opole: Wydawnictwo NOWIK sp.j.
Desery świata (2003), Warszawa: Wydawnictwo Książkowe Twój Styl.
Fechner-Sędzicka I., Głowczewska D. (2003), *111 zabaw w edukacji europejskiej*, Toruń: Wydawnictwo Aker.
Fechner-Sędzicka I., Głowczewska D., Nehring A. (2003), *Poznajemy kraje Unii Europejskiej*, Toruń: Wydawnictwo Aker.

(styczeń 2004)

Mirosława Wilczyńska¹⁾
Ustka

Jasełka *Willkommen in Bethlehem!*

W roku szkolnym 2002/2003 wraz z moimi wychowankami – uczniami klasy IV d przy-

gotowałam jasełka w języku niemieckim *Willkommen in Bethlehem!* Przedsięwzięcie zostało

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

podjęte w ramach realizacji ścieżki edukacyjnej *Integracja europejska* i miało na celu uświadomienie uczniom ich przynależności do społeczeństwa europejskiego oraz rozwinięcie motywacji i zachęcanie ich do nauki języka niemieckiego. To wspólne działanie doprowadziło także do lepszego zintegrowania zespołu klasy IV d.

Przedstawienie zostało wystawione pięciokrotnie w klasopracowni języka niemieckiego. Na inscenizację zaproszono uczniów klas I – III wraz z wychowawczyniami. Swoją obecnością zaszczyliła nas również pani wicedyrektor.

Przedstawienie rozpoczął narrator wierszem *Advent*. W inscenizacji wystąpili Maria i Józef, Trzej Królowie, Aniołowie, Gwiazda Betlejemaska, Pastuszkowie. Uczniowie wcieliili się też w role zwierząt: Osiołka, Krówki i Baranka. Przedstawienie uświetniły pastorałka *Schlittenfahrt* oraz kolędy *O Tannenbaum!*, *Stille Nacht!*, *Lass uns froh*.

Uczniowie wystąpili w kostiumach przygotowanych wspólnie z rodzicami. Ponadto wykorzystano liczne rekwizyty: wieniec adwentowy, Dzieciątko Jezus w żłóbku na sianku, dary królewskie, choinkę, napis 2003, zimne ognie. Dekorację stanowiło hasło *Willkommen in Bethlehem!* umieszczone na granatowym tle i ozdobione gwiazdami w kolorze żółtym.



Willkommen in Bethlehem!²⁾

Erzähler (Narrator): Advent, Advent,
ein Lichtlein brennt,
erst eins, dann zwei,
dann drei, dann vier,
dann steht das Christkind
vor der Tür.³⁾

Narrator stoi przy stole, na którym leży wieniec adwentowy. W czasie recytacji uczeń zapala kolejno świece na wiencu.

Pastorałka *Schlittenfahrt* – nagranie pastorałki w wykonaniu zespołu Die Flippers. Wszyscy uczniowie śpiewają refren.

Erzähler: Willkommen in Bethlehem!

Uczeń wypowiadając swoją replikę wskazuje na napis.

Engel 1 (Anioł 1): Halleluja!

Engel 2 (Anioł 2): Willkommen Könige!

König 1 (Król 1): Oh! Christkind!

König 2 (Król 2): Wir sind die drei Könige.

König 3 (Król 3): Wir bringen Geschenke für dich.

Królowie kłękając składają dary Dzieciątku Jezus.

Esel (Osioł): I – a! I – a! So viele Geschenke!

Kuh (Krowa): Muh! Muh!
Sei still Esel!

Kolęda *O Tannenbaum!* Uczniowie śpiewają kolędy z podkładem muzycznym: I zwrotka – wszyscy, II – dziewczęta, III – chłopcy, IV – wszyscy.

Joseph (Józef): Es ist kalt.
Draußen schneit es.
Komm doch herein!

Maria (Maria): Psst, Jesus schläft!

Maria kładzie Dzieciątko do żłóbka.
Nagranie pierwszej zwrotki kolędy *Stille Nacht!*.

Lamm (Baranek): Mäh! Mäh!
Ich kann aber nicht schlafen.
Stern (Gwiazda): Guten Abend, Bethlehem!
Hirten (Pasterze 6 osób): Lass uns froh und munter sein und uns recht von Herzen freu'n.

Lustig, lustig trala, la, la, la,
bald ist das Neue Jahr da,
bald ist das Neue Jahr da.

Pastuszkowie śpiewają powyższy tekst. W czasie śpiewu jeden z pastuszków pokazuje napis 2003, a drugi zapala zimne ognie. Na koniec wszyscy uczestnicy kłaniają się.



(listopad 2004)

²⁾ Tekst *Willkommen in Bethlehem!*. M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2000). *der, die, das neu*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy IV. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

³⁾ Wiersz *Advent*. L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk. (1999). *eins, zwei, drei*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

A Christmas Carol

Przesyłam scenariusz przedstawienia, które wystawiłam w zeszłym roku z okazji świąt Bożego Narodzenia z moimi uczniami klasy pierwszej w gimnazjum w Przecławiu. Bardzo lubię czytać, staram się tę pasję przekazać moim uczniom. Do przedstawienia moi uczniowie wybrali *Opowieść Wigilijną* Karola Dickensa. Propozycja bardzo mi odpowiadała – perełka literatury i to anglojęzycznej.

W przygotowaniu scenariusza i przedstawienia pomagali mi uczniowie – oni napisali część polską scenariusza, przygotowali potrzebne rekwizyty. Połączenie w scenariuszu języka polskiego i angielskiego było zabiegiem celowym – chciałam na początku przedstawienia zachęcić wszystkich uczniów do oglądania, nie odstraszyć tych słabszych z języka angielskiego.

A Christmas Carol czyli Opowieść Wigilijna

Na podstawie powieści Karola Dickensa

Czas i miejsce akcji – Akcja opowieści rozgrywa się w XIX w. w wigilijny wieczór. Konsekwencją wydarzeń tego wieczoru i nocy są następne, które rozgrywają się podczas świąt Bożego Narodzenia. Miejscem akcji jest Londyn.

Główni bohaterowie

► Ze świata realnego:

Ebenezer Scrooge – był współnikiem Marley'a, razem prowadzili znany w całym mieście dom handlowy. Po śmierci Marley'a Scrooge stał się właścicielem firmy. Główną cechą Scrooge'a jest chorobliwe skąpstwo.

Fred – siostrzeniec Scrooge'a, jedyny syn siostry Ebenezera. Pogodny, miły, w stosunku do wuja – „staro sknery” odczuwa głębokie współczucie.

Bob Cratchit – kancelista pracujący w kantorze Scrooge'a. To człowiek bardzo religijny i bogobojny. Bardzo dobry ojciec. Jest sumiennym i oddanym pracownikiem.

Mały Tim – syn Boba, jest niepełnosprawnym dzieckiem, chodzi o kulach. To chłopiec bardzo wrażliwy i – mimo choroby – pogodny.

► Ze świata nierealnego:

Jakub Marley – współnik Scrooge'a, kiedy rozpoczyna się akcja opowieści mija siódma rocznica jego śmierci. Za życia zachowywał się tak samo jak Ebenezer – najważniejsze dla niego były interesy.

Duch Wigilijnej Przeszłości

Duch Tegorocznego Bożego Narodzenia

Duch Przyszłej Wigilii

PART 1

Scrooge's office, 24th December afternoon – Ebenezer Scrooge (E.S.), Fred (F), Bob Cratchit (working)

E.S. (counting money) mumbles: Nonsense! Christmas! I hate it! They don't work but they want my money! Terrible day!

[Knock, knock]

E.S. (annoyed): Who is it? It's open.

Fred enters the office.

F. (happy): Hello uncle! Merry Christmas and happy New Year! Do you want to come and have Christmas dinner with my wife, children and me?

E.S. (annoyed): Merry Christmas, happy New Year. What is so happy? What is so merry about Christmas?

(to himself): Everybody wants my money.

(to Fred, aloud): Oh, no! I'm not going. Go home. I'm busy.

(to himself): He wants presents for his family. Never.

F. Goodbye uncle! Merry Christmas!

Fred leaves.

PART 2

Scrooge's office, afternoon – Ebenezer Scrooge (E.S.), charity man (Ch.M.), carol singers

[Knock, knock] *Charity man enters the office.*

Ch.M. Good afternoon. Merry Christmas, sir! I'm collecting money for poor people. They

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Przecławiu.

have no houses, they live in the streets. They are cold and hungry. And tomorrow is Christmas. Please, help sir.

E.S. (angry): No! Go away! I don't have money for those people. Not a penny! Go out!

Ch.M.: Goodbye.

Charity man leaves.

Some boys singing a carol come in, E.S. wants to hit them, they run away.

PART 3

Scrooge's office, late afternoon – Ebenezer Scrooge (E.S.), Bob Cratchit (B).

B. (asking): Sir, could I have a day off tomorrow? It's Christmas day and I'd like to be with my family.

E.S. (displeased): All right, but be early the next morning. Don't forget!

B. (cheerful, grateful): Thank you, sir. Merry Christmas. Goodnight.

They go home.

PART 4

Scrooge's home, evening – Ebenezer Scrooge (E.S.), Jacob Marley (J.M.). Scrooge is resting. Some bells start to ring, chains rattle. Marley appears.

E.S. (frightened): Who are you?

J.M. In life I was Jacob Marley, your partner. I must wear these chains and I can never be in peace because when I lived I only loved money. Just like you. But I am here to help you. You have a chance. Tonight three ghosts are going to visit you.

Marley disappears. Scrooge goes to bed.

PART 5

Scrooge's home, midnight – Ebenezer Scrooge (E.S.), the Ghost of Christmas Past (G1), small Scrooge
A clock strikes twelve times. Scrooge wakes up, a strange old man, all in white appears near his bed. Scrooge is frightened, he can't speak.

G1. I'm the Ghost of Christmas Past, of your past. Come with me.

The Ghost touches Scrooge and motions him to follow. They walk.

G1. Look.

They can see Scrooge as a small boy, sitting in a room, alone, sad. He's reading a book.

E.S. (sad): Oh, it's me. I remember. It's Christ-

mas Eve and I'm so lonely. My only friend is the book.

The Ghost again motions Scrooge to follow. They walk.

PART 6

A room, the same night – Ebenezer Scrooge (E.S.), the Ghost of Christmas Past (G1), young Scrooge (Y.S.), Scrooge's girlfriend (G). The girl is crying.

Y.S. Don't cry.

G. Ebenezer, my dear. What's the matter with you?

Y.S. Why?

G. You don't love me any more. You love only money. Your heart is dead.

Y.S. (uncertain): No...

G. I can't give you happiness because I can't give you money. I'm a poor girl. I can't be your wife. Goodbye, Ebenezer.

Y.S. Goodbye...

The girl runs away, Ebenezer doesn't try to stop her.

E.S. (shaken), to G1: Stop! Show me no more. Scrooge cries in despair. They come back home. Scrooge goes to bed.

PART 7

Scrooge's home, the same night – Ebenezer Scrooge (E.S.), the Ghost of Christmas Present (G2), Bob Cratchit (B.), Bob's wife (B.W.), Bob's children

A clock strikes twice. The Ghost of Christmas Present appears. Scrooge wakes up.

G2 (in sinister voice): I am the ghost of Christmas Present. Ha, ha, ha! Come and look.

They walk to Bob's home.

It's cold inside. Bob's wife is preparing a miserable dinner. The children are playing on the floor. Tim has crutches. Everybody looks happy.

B. Children! Come! Let's eat the dinner.

Child: Let's help Tim. Tim, come on.

Everybody's sitting at the table.

B. God bless us. God bless Mr Scrooge. Merry Christmas.

B.W. (indignant): Mr Scrooge? You are joking. Bob! He doesn't pay you enough money. We don't have food for our children. We are cold. We don't have money for poor Tim because Scrooge pays you so little.

B. Shhh... Don't be angry. It's Christmas. Let's celebrate and forget our troubles for a while.

- B.W. All right. You are a very kind man. I love you.
 B. I love you too. It's good to have a family. Mr Scrooge is a lonely man.
Scrooge is depressed, the Ghost disappears, laughing.

PART 8

Scrooge's home, the same night – Ebenezer Scrooge (E.S.), the Ghost of Christmas Future (G3), Bob Cratchit and his family, Tim – dead, Scrooge – dead
 A clock strikes three times. The Ghost of Christmas Future appears. Scrooge wakes up.

- E.S. Are you the Ghost of Christmas Future?
The Ghost doesn't answer.
The Ghost leads Scrooge and shows him scenes from the future.
They can see Scrooge lying on his bed, dead. Some people are searching his pockets, stealing his personal belongings, talking, laughing.

Man 1: He's dead.

Man 2: Good!

Man 3: Oh, yes. At last.

Man 2: Old fool. Dead.

Man 1: Let's take this. He doesn't need it.

Man 3: Right.

Man 1: Are you going to his funeral?

Man 2: No. I don't want to see him again.

E.S. (to G3): Who are they talking about? Who is dead?

The Ghost doesn't answer.

E.S. (begins to understand): They're talking about me... It's me... They're happy because I'm dead.

E.S. (depressed, frightened): Oh, no, no...

The Ghost takes Scrooge to Bob's home.

Tim is dead, everybody's crying.

E.S. (sad): Poor Tim. He can't die. I must help him.

E.S. (to G3): Take me home.

Scrooge goes to bed.

PART 9

Scrooge's home, 25th December, morning – Ebenezer Scrooge (E.S.), charity man (Ch.M.), carol singers (C.S.)
Scrooge wakes up cheerful, energetic.
Scrooge goes out.

E.S. What day is today?

C.S. It's Christmas Day, sir.

Scrooge gives money to the carol singers.

E.S. Buy a big turkey and take it to Mr Cratchit, Moon Street, 9. Keep the change.

C.S. Yes, sir. Thank you. Merry Christmas!

The carol singers run away.

Scrooge meets the charity man.

E.S. Merry Christmas! Merry Christmas! Here's some money for the poor.

Ch.M. (surprised): Thank you, sir! Merry Christmas!

PART 10

Fred's home, 25th December – Ebenezer Scrooge (E.S.), Fred (F.)

Scrooge cheerful, humming a carol, knocks at the door.
Fred opens the door, surprised.

E.S. Hello Fred! Merry Christmas!

F. Oh, hello uncle. Come in. Nice to see you.

E.S. I'd like to have the Christmas dinner with your family.

F. Of course, come in.

PART 11

Scrooge's office, 26th December, early morning – Ebenezer Scrooge (E.S.), Fred (F), Bob Cratchit (B)
Scrooge looks very happy.
Bob comes in late, frightened.

E.S. You're late.

B. I'm very sorry, sir. My little son Tim is very ill. Oh sir, please. Don't throw me away.

E.S. In that case ... I'm going to ... pay you more for your hard work. Merry Christmas, Bob!

B. (astonished): Oh, sir! Thank you!

E.S. I promise to help your little Tim. He isn't going to die. Everything's going to be all right. I promise.

B. (happy, moved): Thank you, sir. You are very kind.

Epilog

Scrooge dotrzymał słowa. Dla małego Tima, który nie umarł, stał się drugim ojcem. Stał się też dobrym chlebodawcą i dobrym człowiekiem. Do końca życia zachował powściągliwość w jadł, ale powiadano, że nikt nie umie tak święcić Bożego Narodzenia, jak on.

Scenografia / rekwizyty

- ▶ Scrooge – kancelaria: księga, pióro, kałamarz, pieńki, marynarka, płaszcz
 – dom: świecznik, obrus, książka, prześcierało, poduszka, koc, materac, wieszak
- ▶ Bob – miotła, marynarka, beret
- ▶ Fred – marynarka, kurtka/płaszcz, szalik, czapka
- ▶ Kolędnicy – ubrania zimowe

- ▶ Marley – łańcuchy, dzwonki, marynarka, makijaż
- ▶ Duchy – prześcieradła, kosa, makijaż
- ▶ Mały Scrooge – książka (bajka)
- ▶ Młody Scrooge – koszula męska
- ▶ Narzeczona Scrooge'a – sukienka
- ▶ Mały Tim – kule inwalidzkie
- ▶ Żona Boba – sukienka/długa spódnica + bluzka z długimi rękawami

- ▶ Zmarły Tim – różaniec
- ▶ Zmarły Scrooge – różaniec, sygnet, drobne pieniądze w kieszeni

Gong – wybijanie godzin
Dzwonki – pojawianie się duchów

(grudzień 2003)

KONKURSY



Bożena Dąbrowska¹⁾
Katowice

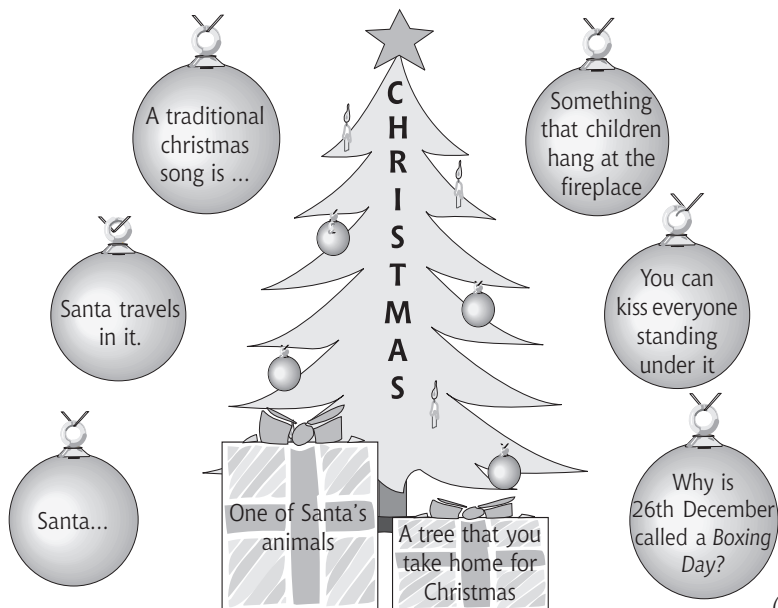
Christmas tree

Aby wzbudzić zainteresowanie wśród uczniów językiem angielskim, a zwłaszcza słownictwem i tradycjami w innych krajach staram się z okazji różnych świąt organizować minikonkursy (Wielkanoc, Walentynki...)

W związku z tym przygotowałam kon-

kurs świąteczny *Christmas tree*. Na bombkach widnieją pytania dotyczące świąt Bożego Narodzenia. 6 XII przebieram się za „Mikołaja” i rozdaje powielone kartki z konkursem. Ogłoszenie konkursu przeprowadzam przed 24 XII.

KONKURS ŚWIĄTECZNY CHRISTMAS TREE



(listopad 2003)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 13 w Katowicach.

Young Masters of English²⁾

I Międzszkolny Konkurs Języka Angielskiego klas III

.....
numer drużyny

1. Underline the names of the characters of the play³⁾. Write three missing names of other characters – Podkreśl tylko te imiona bohaterów, które występują w sztuce. Dopisz trzy brakujące imiona pozostałych bohaterów.

King
Veronica
Dragon
Scarecrow
Witches
Hare
Fairy Queen
Wizard
Virginia
Cat

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

2. Colour the thing which name doesn't rhyme – Pokoloruj rzecz, której nazwa nie rymuje się z pozostałymi dwiema.



3. What animal can you hear? Circle it! – Jakie zwierzę słyszysz? Zakreśl je⁴⁾!

1.	a cow	a lion	a dog
2.	a horse	a cat	a mouse
3.	a pig	a sheep	an elephant
4.	a snake	a cow	a horse
5.	a sheep	a lion	a pig
6.	a cock	a hen	a duck
7.	a monkey	a cow	a horse
8.	a mouse	a duck	a snake
9.	a lion	an elephant	a snake
10.	a duck	a cock	a hen
11.	frogs	snakes	horses
12.	dogs	birds	frogs

4. Fill the gaps with the right expressions – Uzupełnij luki właściwymi wyrażeniami.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Patrz s. 156 w tym numerze.

³⁾ Przedstawienie teatralne w języku angielskim *The Story about Mary Virginia and her Friends* w wykonaniu uczniów mojej klasy (kl. III) stanowiło materiał do pierwszego zadania konkursowego. Patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 6/2004.

⁴⁾ Odgłosy zwierząt były odtworzone z taśmy magnetofonowej.



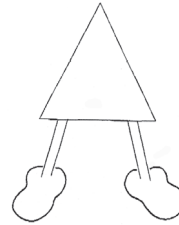
can	hasn't got	isn't	can't
have got	is	aren't	are
am	haven't got	has got	am not

Hello! My names is Chris. I nine years old.
 Sorry! I nine, I'm nine and a half.
 This my family: my mother, my father and my sister Jane.
 I a brother. My younger sister Jane blue eyes and blond hair.
 She tall.
 In this picture I've got a plane but Jane any toys.
 We two pets. They big, they rather small.
 Our cat Pussy catch mice. Can our dog Skippy do it?
 No, he

5. Classroom English – Angielski używany w klasie.
 Celem zadania jest sprawdzenie znajomości czasowników, będących poleceniami najczęściej używanymi podczas lekcji. Przebieg zadania: pary uczniów kolejno wychodzą na środek. Jeden z uczniów losuje kartkę, na której jest zapisane krótkie polecenie (czasownik) w języku angielskim. Jego zadaniem jest pokazanie ruchem tego polecenia, podczas

gdy drugi uczeń musi odgadnąć i nazwać daną czynność po angielsku.

6. Listen, complete and colour – Posłuchaj, uzupełnij i pokoloruj⁵⁾.



My name is

I'm a

- 7. Answer the questions – Odpowiedz na pytania⁶⁾:**
1. Stolicą tego państwa jest
 2. Ta dostojna Pani nosi imię
 3. Dzwon ukryty w tej wieży nosi nazwę
 4. Dziewczynka ma na imię, a szkoła, w której się uczy, to
 5. Pierwsze święto nazywa się i obchodzone jest (dzień i miesiąc)
 6. Drugie święto obchodzone jest (dzień i miesiąc) i nazywane jest
- 8. How many new words can you make from the title of our contest – Ile nowych wyrazów potrafisz ułożyć z tytułu naszego konkursu? (czas 10 minut).**

Young Masters of English

.....

⁵⁾ Uczniowie słuchają tekstu, który sprawdza umiejętność rozumienia ze słuchu podstawowego słownictwa w zakresie wybranych liczebników głównych, kolorów, kształtów, części ciała i przymiotników. W efekcie tworzą zespołowo rysunek przedstawiający robota i uzupełniają podpis pod rysunkiem.

Tekst nagrania:

Hello! Nice to meet you!
 My name's Fred. I'm a robot.
 Listen to me and draw, please!
 I've got a square head. Yes, it's true. My head is square and yellow.
 I can see you with my one eye. It's in the middle of my head.
 My mouth isn't red. It's blue.
 I can hear you with my two big ears. They are like two red balloons!
 My trunk is green. It's triangle.
 I've also got four thin arms. They are very long.
 And my legs? One, two, three. Yes, I've got three legs.
 It's all. I must go now. Bye!

⁶⁾ Na pytania 1-4 uczniowie odpowiadają na podstawie zaprezentowanych im ilustracji, a na pytania 5-6 – po obejrzeniu krótkich scenek przedstawiających popularne angielskie święta.

Klucz i schemat punktowania

Nr zadania	Sprawdzana umiejętność, prawidłowe odpowiedzi i schemat punktowania	Uwagi	Suma punktów (62 pkt + ...)
1	<i>Umiejętności:</i> Rozumienie ze słuchu; prawidłowa pisownia imion bohaterów. <i>Punktacja:</i> Za każde prawidłowo podkreślone imię – 1 pkt <i>Odpowiedzi:</i> King, Scarecrow, Witches, Wizard, Virginia <i>Punktacja:</i> Za każde samodzielnie zapisane imię – 2 pkt <i>Odpowiedzi:</i> Rabbit, Squirrels, Monster	Za nieprawidłowo podkreślone imię lub popełniony w nim błąd w pisowni odejmuje się 1 pkt	11 pkt (5+6)
2	<i>Umiejętności:</i> Znajomość ogólnego słownictwa i jego prawidłowej wymowy. <i>Punktacja:</i> Za każdy prawidłowo pokolorowany obrazek – 1 pkt 1) <i>Odpowiedzi:</i> 1. a pencil – przykład, 2. a picture, 3. an apple, 4. a flower, 5. the sun, 6. the moon.		5 pkt
3	<i>Umiejętności:</i> Rozpoznawanie ze słuchu odgłosów zwierzęcych; znajomość słownictwa z zakresu nazw zwierząt. <i>Punktacja:</i> Za każde prawidłowo zakreślone zwierzę – 1 pkt 1) <i>Odpowiedzi:</i> 1. a dog, 2. a cat, 3. a pig, 4. a cow, 5. a sheep, 6. a cock, 7. a horse, 8. a duck, 9. a lion, 10. a hen, 11. frogs, 12. birds		12 pkt
4	<i>Umiejętności:</i> Czytanie ze zrozumieniem, uzupełnianie tekstu prawidłowymi formami czasowników: <i>be, have got, can.</i> <i>Punktacja:</i> Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę – 1 pkt (12 luk) <i>Odpowiedzi:</i> am, am not, is, haven't got, has got, isn't, hasn't got, have got, aren't, are, can't.		12 pkt
5	<i>Umiejętności:</i> Znajomość słownictwa w zakresie podstawowych poleceń (oznaczających czynności) używanych podczas lekcji. <i>Punktacja:</i> Za prawidłowo pokazaną i nazwaną czynność – 2 pkt Za prawidłowo pokazaną czynność – 1 pkt <i>Odpowiedzi:</i> Read!, Write!, Count!, Sing a song!, Listen!, Look!, Sit down!, Paint!		2 pkt
6	<i>Umiejętności:</i> Rozumienie ze słuchu; znajomość słownictwa: nazwy liczebników głównych, kolorów, przymiotników i części ciała. <i>Punktacja:</i> Za każdy prawidłowo dorysowany lub pokolorowany element – 0,5 pkt (są 22 elementy)	Elementy narysowane dodatkowo nie obniżają liczby punktów.	11 pkt
7	<i>Umiejętności:</i> Znajomość podstawowych zagadnień kulturowych. <i>Punktacja:</i> Za każdą prawidłowo wypełnioną lukę – 1 pkt 1) <i>Odpowiedzi:</i> 1. Londyn, 2. Elżbieta II, 3. Big Ben, 4. Hermina, Howard, 5. Walentyki, 14 lutego, 6. Halloween, 31 października	Błędy w pisowni <u>nie obniżają</u> liczby punktów.	9 pkt
8	<i>Umiejętności:</i> Tworzenie nowych wyrazów; znajomość słownictwa <i>Punktacja:</i> Za każdy nowo utworzony i poprawnie zapisany wyraz – 1pkt		... pkt

(kwiecień 2004)

Maria Ochnicka¹⁾
Pabianice

Österreich – Ein Wettbewerb für Oberschüler

Poniższy konkurs wiedzy o Austrii opracowałam dla wszystkich zainteresowanych

uczniów mojej szkoły zarówno z klas o tradycyjnym, jak i rozszerzonym programie naucza-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pabianicach.

nia. Został on ogłoszony z kilkutygodniowym wyprzedzeniem. Uczniowie mieli więc możliwość zdobycia wiedzy o Austrii na lekcjach, zapoznając się z materiałem na temat tego kraju i przygotowując ogólnodostępną gazetkę.

Konkurs obejmuje zagadnienia z wiedzy ogólnej o Austrii: geografii, historii, muzyce, sporcie, kulturze itp. Zakłada również umiejętność posługiwania się językiem niemieckim.



Österreich

1. Der offizielle Name Österreichs ist :
 - a) Republik Österreich
 - b) Bundesrepublik Österreich
 - c) Volksrepublik Österreich
2. Wenn es um Fläche Österreichs geht, ist das Land
 - a) so groß wie Polen
 - b) kleiner als Polen
 - c) größer als Polen
3. Österreich besteht aus:
 - a) Regionen
 - b) Kantonen
 - c) Bundesländern
4. Die Einwohnerzahl Österreichs ist
 - a) kleiner als Polens
 - b) größer als Polens
 - c) so groß wie Polens
5. Welche von nachstehenden Staaten sind Nachbarstaaten Österreichs?
 - a) Frankreich, Deutschland, Ungarn, Kroatien, Italien, die Schweiz
 - b) Die Tschechische Republik, die Slowakei, Ungarn, Slowenien, Italien, die Schweiz, Deutschland
 - c) die Slowakei, Ungarn, Italien, Deutschland
6. Die Flagge Österreichs ist:
 - a) rot, weiß
 - b) rot, weiß, rot
 - c) schwarz, rot, weiß
7. Wo liegen die Städte?

Wien, Innsbruck, Salzburg, Graz



8. Wie viele Bundesländer bilden Österreich?
 - a) 12
 - b) 10
 - c) 9
9. Wie heißen alle anderen Bundesländer von Österreich?

Tirol, Vorarlberg, Burgenland, Wien,
10. Die Hauptstadt Österreichs heißt:
11. Wie heißt der höchste Gipfel in den österreichischen Alpen?
 - a) Großglockner
 - b) Wildspitze
 - c) Zugspitze
12. Wie heißt der längste Fluß?
 - a) Inn
 - b) Donau
 - c) Ems
13. Österreich hat einen direkten Zutritt zu:
 - a) dem Mittelmeer
 - b) der Nordsee
 - c) keiner See
14. Die Mehrheit der Österreicher ist:
 - a) evangelisch
 - b) römisch-katholisch
 - c) protestantisch
15. In Österreich wohnen auch Minderheiten. Welche?

Bitte unterstreichen.

a) Ungarn, b) Italiener, c) Schweizer, d) Kroaten, e) Tschechen, f) Slowenen, g) Franzosen
16. Bis 2001 hatte Österreich eine andere Währung als jetzt.

Wie heißt die frühere und die aktuelle Währung in Österreich?

a), b)
17. Wie heißt ein Stadtteil von Wien, wo viele UNO-Agenden ihren Sitz haben ?
18. Wie heißt die bekannteste Einkaufsstraße in Wien?
19. Wie heißt der große Vergnügungspark in Wien?
20. Wann feiert Österreich sein Nationalfest?

Am
21. Wie heißt die mächtigste Dynastie, die in Österreich fast 640 Jahre lang herrschte?
 - a) Babenberg
 - b) Habsburg
22. Der letzte österreichische Kaiser war:
 - a) Franz Joseph
 - b) Rudolph I.

- c) Maximilian I.
- 23.** Besonders beliebt bei Österreichern war:
- Kaiserin Maria Theresia
 - Kaiserin Elisabeth
 - Kaiserin Maria Antoinette
- 24.** Wann war die Schlacht bei Wien?
- 1848
 - 1683
 - 1618
- 25.** Welchem polnischen König verdanken die Österreicher den Sieg über Türken?
Das war
- 26.** Wann fand der Wiener Kongreß statt?
- 1815
 - 1867
 - 1918
- 27.** Wann entstand die österreichisch-ungarische Monarchie?
- 1852
 - 1848
 - 1867
- 28.** Was bedeuten folgende Abkürzungen:
- SPÖ
 - ÖVP
 - FPÖ
- 29.** Welche Partei ist seit 1970 Mehrheits- und Regierungspartei in Österreich?
- die Grünen
 - SPÖ
 - ÖVP
- 30.** Das österreichische Parlament hat zwei Kammern.
Wie heißen sie?
-
 -
- 31.** Österreich ist auch ein Land der Musik. Welche Komponisten haben dort gelebt und komponiert ? Bitte 5 Namen angeben.
-
 -
 -
 -
 -
- 32.** Die ältesten Festspiele in Österreich sind:
- Operetten-Festspiele
 - Salzburger Festspiele
 - Schubertiaden
- 33.** In welcher Stadt wurde Wolfgang Amadeus Mozart geboren?
- in Wien
 - in Linz
 - in Salzburg
- 34.** Zu den Wiener Klassikern gehören:
- W. A. Mozart, Fr. Schubert, Chr.W. Gluck
 - W. A. Mozart, J. Haydn, J. Brahms
 - L.v. Beethoven, W.A. Mozart, J. Haydn
- 35.** Wie heißt eine Komponistenfamilie, die Wien und Österreich weltbekannt machte?
.....
- 36.** Wie ist der Titel des bekanntesten Walzers? (im Titel steht ein Flußname)
- 37.** Die österreichische Nationalhymne beginnt mit Worten:
„Land der Berge, Land der Ströme ...“ . Wer komponierte Musik dazu?
- J. Strauß
 - W. A. Mozart
 - J. S. Bach
- 38.** „Eine kleine Nachtmusik“ ist:
- ein Musikstück von W. A. Mozart
 - eine Bezeichnung für Atmosphäre in Wien
 - Musik für Kinder zum Einschlafen
- 39.** Jedes Jahr sendet das österreichische Fernsehen am 1. Januar eine bekannte Musikkveranstaltung in die ganze Welt aus.
Wie heißt sie?
Das ist
- 40.** Sehr bekannt sind die sogenannten „Mozart-Kugeln“.
Das sind:
- Bonbons aus Schokolade
 - eine Art der Frisur
 - Schmuck aus Silber
- 41.** Österreicher sprechen manchmal ein „anderes“ Deutsch. Was bedeutet auf Deutsch das in Österreich gebrauchte Wort „Jänner“?
Das bedeutet
- 42.** Das österreichische Wort „Jause“ bedeutet:
- eine Zwischenmahlzeit am Vormittag oder am Nachmittag
 - eine kleine Zitrone
 - ein Eis aus Alpenmilch
- 43.** Österreich ist auch durch den Wintersport bekannt. Welche Skispringer sind Österreicher? Bitte unterstreichen.
- Florian Liegl, b) Martin Schmitt, c) Simon Ammann, d) Andreas Widhoelzl, e) Sven Hannawald, f) Andreas Goldberger
- 44.** Österreich investiert auch in die Sportindustrie.

Was produzieren folgende Firmen?
 Blizzard – Anton Ansteiner in Mittersil
 Atomic – in Salzburg
 Kneissl – in Kufstein

45. In welcher österreichischen Stadt fanden 1964 und 1976 die olympischen Winterspiele statt?
 a) in Innsbruck
 b) in Wien
 c) in Kaprun
46. Er ist ein österreichischer Schauspieler und hat u.a. im Film „Terminator“ gespielt. Wie ist sein Name?
 Er heißt
47. In Österreich hat ein wenig bekannter Komponist F.X.Gruber gelebt, aber er hat ein Lied komponiert, das heute in der ganzen Welt gesungen wird, wenn das Weihnachten kommt.
 Was für ein Lied ist das?
 Das ist
48. Wie heißt die Eisform in den Alpen, die das Skilaufen auch im Sommer möglich macht?
 Das ist
49. Der Begriff „Jodeln“ bedeutet:
 a) lachen
 b) seltsam singen
 c) gut kochen
50. Was oder wen assoziiert du mit folgenden Begriffen?
 a) Steyr-Daimler-Puch
 b) Salzkammergut
 c) Mayerling
 d) Bischofshofen
 e) Dachstein
 f) Kahlenberg

- g) Mariazell
 h) Brenner
 i) Schönbrunn
 j) Stephansdom

Klucz

1. b, 2. b, 3. c, 4. a, 5. b, 6. b,
 7.wg mapki,
 8. c, 9. Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich,



Steiermark, Kärnten, 10. Wien, 11. a, 12. b, 13. c, 14. b, 15.a, d, e, f, 16.a) Schilling, b) Euro, 17.UNO-City, 18. Kärntnerstraße, 19. Prater, 20. am 26. Oktober, 21. b, 22. a, 23. b, 24. b, 25. Jan III.Sobieski, 26. a, 27. c, 28. a) SPÖ – Sozialistische Partei Österreichs b) ÖVP – Österreichische Volkspartei c) FPÖ – Freiheitliche Partei Österreichs, 29. b, 30. Bundesrat, Nationalrat, 31. Fr. Schubert, J. Haydn, J. Strauß, L. van Beethoven, W. A. Mozart 32. b, 33. c, 34. c, 35. Familie Strauß, 36. „An der schönen blauen Donau“, 37. b, 38. a, 39. das Neujahrskonzert, 40. a, 41. Januar, 42. a, 43. a, d, f, 44. Skiausrüstung, 45.a, 46. Arnold Schwarzenegger, 47. Weihnachtslied „Stille Nacht, heilige Nacht“, 48. der Gletscher, 49. b, 50. beispielhafte Antworten: a) Maschinenbau, b) seenreiche Alpenlandschaft, c) Prinz Rudolf und Maria Vetsera, tragische Liebe, d) Skispringen, e) Gipfel in den Alpen, f) Alpenausläufer bei Wien, Schlacht bei Wien, g) Kultort der Madonna, h) Übergang über die Alpen, i) Schloß in Wien, j) die größte Kirche in Wien

(kwiecień 2004)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

- ▶ Waldemar Martyniuk – red. (2004) *Opisi ravni jezikovnega znanja*, Socrates, Kraków: Universitas.
- ▶ Waldemar Martyniuk – red. (2004) *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, Socrates, Kraków: Universitas.
- ▶ Anna Seretny, Waldemar Martyniuk, Ewa Lipińska – red. (2004), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Socrates, Kraków: Universitas.
- ▶ Dobiesław Rzemieniewski, Edyta Tuta – red. (2004), *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych - od teorii do praktyki*, Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji.
- ▶ Anna Butkiewicz, Katarzyna Bogdanowicz (2004), *Dysleksja in the English Classroom*, Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.
- ▶ Maria Wysocka (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Anna Hassa¹⁾
Jaworzno

Jak zorganizowałam międzyszkolny konkurs języka angielskiego dla klas trzecich szkoły podstawowej

Jedną z ulubionych form aktywności językowej najmłodszych uczniów są konkursy językowe. Staram się zaspokajać ich potrzeby organizując systematycznie różnego rodzaju konkursy i turnieje klasowe oraz szkolne. Do tej pory na terenie mojego miasta nie istniała impreza językowa, w trakcie której mogliby zmierzyć swe siły uczniowie klas I-III szkoły podstawowej. Z tej to przyczyny zrodził się pomysł zorganizowania I Międzyszkolnego konkursu języka angielskiego pod nazwą *Young Masters of English*²⁾.

▼ Główne założenia i cele konkursu

Na początku roku szkolnego rozesłałam do wszystkich szkół podstawowych w Jaworznie zaproszenia na konkurs wraz z jego regulaminem, w którym określiłam cel konkursu i zakres materiału, podałam przykładowe formy zadań oraz informacje dotyczące kwestii organizacyjnych.

Konkurs był skierowany głównie do uczniów klas trzecich, kończących kształcenie na I etapie edukacyjnym. Chętna do udziału szkoła była zobligowana do przesłania zgłoszenia z nazwiskami dwóch najlepszych uczniów, wyłonionych w wyniku konkursu szkolnego do końca listopada. Uczestnicy z tej samej szkoły mieli pracować zespołowo. Termin konkursu został zaplanowany na 10 marca 2004 r. Głównym

jego celem było umożliwienie uczestnikom wykazania się wiadomościami i umiejętnościami językowymi podczas zabawy i wykonywania różnych zadań, sprzyjających pogłębieniu zainteresowań językowych i motywacji do dalszej nauki. Zakres materiału zawarty w zadaniach konkursowych nie wykraczał poza program nauczania, opracowany dla etapu kształcenia zintegrowanego. O wyznaczeniu takich ram zdecydował fakt, iż liczba godzin języka angielskiego w klasach I-III lub II-III w Jaworznie nie jest jednolita i wynosi od jednej do dwóch tygodniowo (w mojej szkole jest to jedna godzina lekcyjna w tygodniu).

▼ Zadania konkursowe

Opracowując zadania konkursowe miałam na uwadze z jednej strony możliwości i potrzeby dziecka z klasy III, a z drugiej – sprawdzenie umiejętności rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, pisania i mówienia (w mniejszym stopniu – tylko jedno zadanie – nr 5), a także znajomości słownictwa w języku angielskim oraz podstawowej wiedzy z zakresu gramatyki i kulturoznawstwa Wielkiej Brytanii. Wykonanie zadań wymagało od uczniów wykorzystania umiejętności pantomimy, kolorowania, rysowania pod dyktando, logicznego myślenia, wysłuchiwanie i identyfikowania usłyszanych odgłosów.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką edukacji zintegrowanej i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 18 w Jaworznie.

²⁾ Patrz s. 150 w tym numerze.

Przygotowany zestaw zadań wraz z zaproponowanym schematem punktowania i kluczem odpowiedzi przedstawiłam do oceny doradcy metodycznemu języka angielskiego oraz kilku nauczycielom tegoż języka, pracującym w innych miastach, w celu przeprowadzenia jego standaryzacji (z wyjątkiem zadania 1). Uzyskanie pozytywnej opinii nauczycieli i ich uczniów dało mi pewność, co do poprawności zadań konkursowych.

▼ Przebieg konkursu

Po uroczystym powitaniu uczestników konkursu i ich nauczycieli, członków Komisji Konkursowej oraz zaproszonych gości wszyscy zgromadzeni obejrzeli przedstawienie teatralne w języku angielskim *The Story about Mary Virginia and her Friends*³⁾ w wykonaniu uczniów mojej klasy (kl. III), stanowiące materiał do pierwszego zadania konkursowego. Następnie zapoznałam uczestników z poleceniem do zadania 1 i rozpoczęliśmy zabawę konkursową.



Wszystkie polecenia do kolejnych zadań przekazywałam najpierw w języku angielskim, a następnie po polsku dla uzyskania pewności, że zostaną właściwie zrozumiane przez uczniów. Proste dialogi, zwroty, komendy kierowane do uczestników konkursu starałam się formułować wyłącznie po angielsku.

Zadanie 8 wymagające umiejętności tworzenia nowych wyrazów w języku angielskim

z wykorzystaniem liter z tytułu konkursu, było zadaniem dodatkowym, mającym trwać 10 minut. Przygotowałam je, gdyby okazało się, że jakieś zespoły uzyskały jednakowe wyniki. Rozpoznanie tego było możliwe jeszcze przed zakończeniem konkursu, gdyż Komisja Konkursowa rozpoczęła sprawdzanie prac w trakcie jego trwania.

Gdy uczestnicy konkursu zostali zaproszeni na poczęstunek, a potem brali udział w zorganizowanych dla nich grach i zabawach, Komisja Konkursowa oceniała prace według uprzednio przygotowanego klucza. Następnie dokonaliśmy podsumowania wyników, wydrukowaliśmy dyplomy i przygotowaliśmy nagrody rzeczowe.

Konkurs zakończyło uroczyste ogłoszenie wyników, wręczenie nagród uczniom i podziękowań nauczycielom za trud włożony w przygotowanie ich do konkursu.

▼ Podsumowanie konkursu

Konkurs przebiegł zgodnie z planem i trwał 1 godzinę 10 minut. Wzięły w nim udział zespoły z ośmiu szkół podstawowych Jaworzna. Przez cały czas trwania konkursu uczniowie wykazywali zainteresowanie i chętnie wykonywali kolejne polecenia. Z ich opinii wynikało, że „zadania były ciekawe”, a „najlepsze było przedstawienie w języku angielskim”. Według ankiety ewaluacyjnej, wypełnionej po zakończeniu konkursu przez nauczycieli, do jego mocnych stron należały: wzorowa organizacja, przyjazna atmosfera, wysoki poziom przedstawienia teatralnego i wartościowe zadania konkursowe. Troje nauczycieli uznało niektóre zadania za zbyt trudne (zwłaszcza zadanie 4). Wyniki ankiety zostaną wzięte pod uwagę podczas organizacji następnego konkursu.

³⁾ Scenariusz powyższego przedstawienia jest opublikowany w nr 6/2004 *Języków Obcych w Szkole*.

Najmniej błędów uczniowie popełnili w zadaniach 2, 3 i 7, a najwięcej w zadaniu 4 (uzupełnianie luk odpowiednimi formami czasowników: *be, can, have*) i zadaniu 5 (rysowanie stworka ze słuchu). W rezultacie najlepsze zespoły uzyskały bardzo zbliżone liczby punktów (na 62 pkt możliwe): I miejsce – 59 pkt (86,8% wszystkich punktów), II miejsce – 58 pkt (85,3%), III miejsce – 56,5 pkt (83,1%). Najlepszy zespół otrzymał 40 pkt (58,8%). Wszyscy uczestnicy zostali nagrodzeni dyplomami, pamiątkowymi orderami *YOUNG MASTERS OF ENGLISH 2004* oraz nagrodami rzeczowymi, pozyskanymi od sponsorów: wydawnictwa Oxford University Press, PZU, Banku PKO BP i Banku Śląskiego, Centrum Zdrowego Odżywiania „Zioło – Dieta” oraz rodziców uczniów mojej szkoły.

Młodzi *Mistrzowie Języka Angielskiego* byli także bohaterami reportażu wyemitowanego przez telewizję regionalną oraz artykułu na temat konkursu zamieszczonego w prasie lokalnej, co dla wielu z nich stanowiło powód do dumy.

W przyszłym roku szkolnym chciałabym zorganizować II edycję Międzyszkolnego konkursu językowego dla klas trzecich *YOUNG MASTERS OF ENGLISH*. Tym razem zamierzam zaprosić do współpracy innych nauczycieli języka angielskiego, którzy chcieliby uczynić z konkursu imprezę cykliczną. Mam również nadzieję, iż konkurs zachęci wielu uczniów i ich nauczycieli do jeszcze bardziej wytężonej i efektywnej pracy.

(2004)

Agnieszka Leszczyńska¹⁾
Mińsk Mazowiecki

The Story of Santa Claus – Historia Świętego Mikołaja

Taki tytuł nosiła inscenizacja świątecznej historii przygotowana przez uczniów klasy V a. Przedstawienie zostało przygotowane na podstawie książki wydanej przez Express Publishing pod tym samym tytułem. *Readersy* tego wydawnictwa szalenie się uczniom podobają. Są pięknie ilustrowane i łatwe do wystawienia na scenie. Tekst jest przeplatany świątecznymi piosenkami, których uczniowie bardzo szybko się uczą i wprost uwielbiają je śpiewać.

Zbyt rzadko przygotowujemy w naszych szkołach przedstawienia w języku obcym. Tymczasem jest to znakomita forma przyswajania języka. Dla uczniów jest ona atrakcyjna, ponieważ odbiega od utartych, codziennych schematów nauki na lekcjach. Natomiast dla nauczyciela stanowi formę sprawdzenia opanowania słownictwa, a przede wszystkim prawidłowej wymowy. Ma również walory wychowawcze, uczy koncentracji, współpracy w grupie i tak

ważnego dla niecierpliwych i często pragnących przekrzyczeć kolegów 11-latków *wait for your turn – czekania na swoją kolej*. Ta forma pracy pomaga też przełamać nieśmiałość i lęk, w tym przypadku nie tylko przed publicznym występem, ale także przed mówieniem po angielsku.

Pragnę zaznaczyć, że wszyscy uczniowie tej klasy byli zaangażowani w udział i w przygotowanie przedstawienia. Uczniowie, którzy nie wygłaszali żadnej kwestii (a były to tylko 4 osoby), również zostali zaangażowani, m. in. do pomocy przy obsłudze nagłośnienia, wykonały charakterystyczną anioła i Świętego Mikołaja, a jedna z uczennic pełniła rolę „podpowiadacza” podczas prób. Każdy więc miał swoją rolę do odegrania, z czego wszyscy wywiązali się znakomicie. Najdłuższą okazała się rola narratora, więc dwoje uczniów odczytało ją po prostu z książek.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 6 w Mińsku Mazowieckim.



Dużym zaskoczeniem było dla mnie to, że do inscenizacji zgłosili się słabsi uczniowie, którzy na lekcjach są mało aktywni i niechętnie zabierają głos. Natomiast tu sami wybrali sobie role elfów i z prawdziwym przejęciem ćwiczyli swoje kwestie, aby dobrze wypaść przed publicznością. Myślę, że te niewielkie role były ich dużym sukcesem w przełamaniu oporów w mówieniu w języku obcym. Wszyscy uczniowie biorący udział w inscenizacji zostali nagrodzeni szóstkami.

to niewielka kwestia wyuczona na pamięć.

Na jednym ze szkoleń dla nauczycieli przekazano nam, że:

10% – nauki języka to *see*,

30% – *see and hear*,

60% – *see, hear and say*,

ale aż 90% nauki to: *see, hear, say and DO*.

W przypadku inscenizacji stwierdzenie to sprawdza się w 100 procentach.

(styczeń 2004)

Iwona Kochanowska, Anna Konert¹⁾

Grajewo

17 marca – Dzień św. Patryka

Irlandia, inaczej zwana Wyspą Szmaragdową, ma wiele tradycji. Dzień św. Patryka jest jej największym świętem narodowym. W tym dniu Irlandczycy obchodzą rocznicę śmierci misjonarza, który stał się patronem tego kraju. Jest to dla nich radosny dzień, w którym są organizowane parady i tańce, wygłaszane przemówienia i podawane świąteczne obiady. Zieleń jest kolorem dnia, a każdy nosi trójlistną zieloną koniczynę, bo jak głosi legenda, św. Patryk wykorzystał ją do wyjaśnienia tajemnicy Trójcy Świętej.

17 marca jest więc świetną okazją do za-

prezentowania Irlandii. W tym celu zorganizowałyśmy obchody tego święta w naszej szkole. Przygotowania rozpoczęły się od zebrania materiałów dotyczących Irlandii, jej kultury, języka, literatury i patrona – św. Patryka. Następnie zostały wykonane dekoracje: mapy, symbole państwowe, flagi, plakaty, stroje itp. Opracowano również ulotki informacyjne dotyczące polityki, religii i kultury irlandzkiej. Wybrani zostali wykonawcy i prowadzący imprezę.

W tym dniu na czwartej godzinie lekcyjnej odbyły się główne obchody Dnia św. Patryka. W udekorowanej sali, gdzie zieleń stanowi-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Grajewie.

ła dominujący kolor, rozmieszczono stoiska z ulotkami informacyjnymi dotyczącymi kultury, geografii, historii i kuchni irlandzkiej (wraz z degustacją potraw przygotowanych według oryginalnych przepisów irlandzkich). Uczennice prowadzące spotkanie powitały wszystkich zebranych i przedstawiły postać św. Patryka oraz główne symbole tego kraju. Następnie wysłuchano kasety z nagraniem piosenki *Stay* w wykonaniu słynnego zespołu U2.

Szmaragdowa Wyspa to kraj magii i poezji. Wielu twórców irlandzkich zdobyło nagrodę Nobla w dziedzinie literatury. Wśród nich są William Butler Yeats i Seamus Heaney. Ich piękne wiersze recytowali uczniowie klas pierwszych.

Song

Seamus Heaney

A rowan like a lipstickied girl.
Between the by-road and the main road
Alder trees at a wet and dripping distance
Stand off among the rushes.

There are the mud-flowers of dialect
And the immortelles of perfect pitch
And that moment when the bird sings very close
To the music of what happens.

An Irish Airman Forsees His Death

William Butler Yeats

I know that I shall meet my fate
Somewhere among the clouds above;
Those that I fight I do not hate,
Those that I guard I do not love;
My county is Kiltartan Cross,
My countrymen Kiltartan's poor,
No likely end could bring them loss
Or leave them happier than before.
Nor law, nor duty bade me fight,
Nor public men, nor cheering crowds,
A lonely impulse of delight
Drove to this tumult in the clouds;
I balanced all, brought all to mind,
The years to come seemed waste of breath,
A waste of breath the years behind
In balance with this life, this death.

Irlandzki lotnik przeczuwa swoją śmierć

William Butler Yeats

Że się dopełni mój los, wiem,
Gdzieś wśród znaczonych w chmurach dróg;

Nie kocham, których bronię, ziem,
Przeciwnik mój to nie mój wróg;
Krzyż Kiltartański to mój kraj,
Lud Kiltartański to mój lud,
Z mej śmierci dla nich ani raj,
Ni nie wyniknie większy gład.
Nie obowiązek pcha mnie w bój,
Ni prawo ani pochwał chór,
Lecz poryw marzeń mnie w ten znój,
W to kłębowisko rzucił chmur.
Zważyłem wszystko – szereg lat,
Czy przede mną, czy za mną, mniej
Się, niż myślałem, zdaje wart,
Gdy widzę życie, to i śmierć.

The Old Men Admiring Themselves in the Water

William Butler Yeats

I heard the old, old men say:
„Everything alters,
And one by one we drop away.”
They had hands like claws, and their knees
Were twisted like the old thorn-trees
By the waters.
I heard the old, old men say:
„All that's beautiful drifts away
Like the waters.”

Staruszkowie podziwiający się w wodzie

William Butler Yeats

Słyszę – dziadzina mówi dziadzinie:
„Wszystko się zmienia,
Patrzeć, jak tylko śmierć na nas skinie”.
A mają dłonie jak jakieś szpony,
Nogi jak obraz pni drzew skrzywiony
Przez nurt strumienia.
Słyszę – dziadzina mówi dziadzinie:
„Wszystko, co piękne, w przeszłość odpłynie,
Jak nurt strumienia”

Down by the Salley Gardens

William Butler Yeats

Down by the salley gardens
my love and I did meet;
She passed the salley gardens
with little snow-white feet.
She bid me take love easy,
as the leaves grow on the tree;
But I, being young and foolish
with her did not agree.
In a field by the river
my love and I did stand

And on my leaning shoulder
she laid her snow-white hand.
She bid me take life easy,
as the grass grows on the weirs;
But I was young and foolish
and now am full of tears.

Tam, koło wierzbowych ogrodów

William Butler Yeats

Tam koło wierzbowych ogrodów
Z najmiłą mą się spotkałem;
Przebiegły wierzbowe ogrody
Jej stópki niby śnieg białe.
Mówiła, bym miłość brał lekko,
Jak liście rosną w ogrodzie,
A ja byłem młody, szalony,
Nie śniło mi się o zgodzie.
Na polu nad rzeką przy grobli
Razem z najmiłą mą stałem,
Na moim ramieniu oparła
Swe ręce niby śnieg białe.
Mówiła, bym życie brał lekko,
Jak trawa rośnie nad rzeką,
Lecz ja byłem młody, szalony,
Teraz mnie gorzkie łyzy pieką²⁾.

Jedną ze zdolności posiadanych przez Irlandczyków, jak głoszą legendy, jest zdolność do postrzegania wróżek! Te najpopularniejsze, które można znaleźć pod ziemią w ogrodzie Irlandczyka, to „*the Banshee, Merrows, Leprechauns, the Red Man*”. Uczennice prowadzące

spotkanie przedstawiły więcej szczegółów o tym tajemniczym podziemnym świecie³⁾. Po ich emocjonującej prelekcji, wysłuchano piosenek Sinead O'Connor w wykonaniu uczennicy klasy drugiej.

Irlandia to jeden z krajów anglojęzycznych, ale jej narodowym językiem jest język irlandzki lub *Gaelic* – odmiana języka celtyckiego. Niewiele osób w Irlandii (ok. 2%) posługuje się nim jako językiem ojczystym, chociaż wielu zna pewne jego elementy. Krótkie wprowadzenie i próbkę lekcji irlandzkiego przedstawiła uczennica klasy drugiej⁴⁾. Po nim była muzyka i taniec – a taniec to tradycyjny *Irish jig* w wykonaniu uczennic klas pierwszych i drugich. Spotkanie zakończyło się wspólną kolorową paradą i wysłuchaniem piosenek zespołu U2.

Wszyscy uczniowie zaangażowani w przygotowanie imprezy wzorowo wywiązały się ze swoich zadań, a młodzież zgromadzona na spotkaniu poznała wiele ciekawostek o kulturze irlandzkiej, co być może zachęci ich do dalszych samodzielnych poszukiwań.

(kwiecień 2004)

²⁾ Wiersze pochodzą z www.mojairlandia.pl

³⁾ Na podstawie: Estelle Myshinski (2003), *Five Irish Fairies*, w: „The World of English” vol 1/2003 s. 25-27.

⁴⁾ Na podstawie Fean O'Connell *An introduction to the Irish language*, w: „The World of English” –1/1999 s. 14-15.

Anna Sęga, Małgorzata Boś¹⁾
Końskie

Dzień języka angielskiego

W marcu 2004 r. odbył się w I Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej w Końskich Dzień języka angielskiego. Zorganizowałyśmy go pracując z uczniami metodą projektu. Wśród licznych sposobów uatrakcyjnienia nauki języka obcego i umożliwienia uczniom zaprezentowania własnych osiągnięć i uzdolnień, ta metoda pracy jest z pew-

nością jedną z bardziej aktywizujących uczniów.

Projekt został przygotowany przez uczniów klas z rozszerzonym programem języka angielskiego, pracujących pod opieką nauczycieli języka angielskiego i opiekuna pracowni multimedialnej. Prace trwały miesiąc. W efekcie powstało sześć konkursów i część artystyczna. Uczniowie brali udział w konkursie:

¹⁾ Anna Sęga jest nauczycielką wychowania do życia w rodzinie i bibliotekarką, Małgorzata Boś jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej w Końskich.

- ▶ piosenki anglojęzycznej,
- ▶ *Biscuit competition*,
- ▶ na scenkę kabaretową,
- ▶ na plakat związany z ulubioną gwiazdą muzyki rozrywkowej czy sportu z krajów angielskojęzycznych,
- ▶ na przebranie za słynną osobę anglojęzyczną,
- ▶ na bajkę lub komiks napisany w języku angielskim.

Celem projektu było poszerzenie wiedzy uczniów w zakresie kultury, tradycji i zwyczajów krajów anglojęzycznych, a także wyzwalanie kreatywności i aktywności licealistów. Nie bez znaczenia była także promocja naszej szkoły wśród lokalnej społeczności ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży gimnazjalnej.

W dniu imprezy już od samego rana uczniowie mogli zwiedzać specjalnie przygotowane sale. W pierwszej mogli skosztować typowe dla kuchni angielskiej i amerykańskiej wypieki przygotowane przez ich koleżanki i kolegów oraz obejrzeć plakaty sportowców i piosenkarzy. Wystawa następnej sali nawiązywała do londyńskiego Muzeum Figur Woskowych. W rolę eksponatów wcielili się uczniowie. Można było podziwiać m.in. Charlie Chaplina, Marlin Monroea, Elvisa Presleya i wiele innych sławnych postaci. W tej sali były także prezentowane bajki i komiksy przygotowane przez młodzież naszej szkoły.

Kolejna sala była poświęcona muzyce hip-hopowej – tak bardzo związanej ze współczesną kulturą USA. Tutaj umiejętnościami popisy-

wali się tancerze breakdance. Także w sali multimedialnej została przygotowana wystawa obrazująca zwyczaje i tradycje Wielkiej Brytanii oraz krótkiej historii literatury angielskiej, ze szczególnym uwzględnieniem jej wybitnych przedstawicieli, takich jak: W. Szekspir, B. Byron czy Ch. Dickens. Szata graficzna wystawy nawiązywała do barw narodowych Wielkiej Brytanii.

Punktualnie o godzinie 10.00 wszyscy uczniowie szkoły zebrali się w naszej sali widowiskowej, by obejrzeć część artystyczną, będącą głównym punktem programu. Uczniowie prezentowali swoje umiejętności, wykonując znane angielskie przeboje, wystawiając kabarety, prezentując humorystyczne tańce irlandzkie i współczesną wersję *Romeo i Julii*. Przedstawienie zostało nagrodzone przez widzów burzą oklasków.

Na zakończenie imprezy dyrektor szkoły i obecni na uroczystości wizytator wręczyli nagrody uczniom, którzy wygrali poszczególne konkurencje. Dla całej szkoły był to niezapomniany dzień pełen dobrej zabawy i radości. Po zakończeniu otrzymaliśmy wiele podziękowań za profesjonalne przygotowanie imprezy.

Jesteśmy przekonani, że sukces ten był możliwy tylko dzięki bardzo dużemu zaangażowaniu i talentowi naszej młodzieży oraz współpracy wszystkich nauczycieli języka angielskiego i Centrum Multimedialnego. Mamy nadzieję, że *Dzień języka angielskiego* na stałe zagości w kalendarzu imprez szkolnych.

(kwiecień 2004)

Zofia Ryszka, Mariola Madzia, Aleksandra Marciniak¹⁾
Rybnik

Wakacyjny obóz naukowy we Włoszech

W 2003 r. zorganizowałyśmy dwutygodniowy wakacyjny obóz naukowy we Włoszech. Został on zaplanowany przede wszystkim z myślą o uczniach klas o ukierunkowaniu humanistycznym i językowym. Jego celem było:

- ▶ promowanie nauki języka angielskiego i włoskiego,
- ▶ zapoznanie młodzieży z dziedzictwem kultury europejskiej i ze źródłami kultury śródziemnomorskiej,

¹⁾ Zofia Ryszka jest nauczycielką języka włoskiego. Mariola Madzia języka angielskiego a Aleksandra Marciniak historii w II Liceum Ogólnokształcącym w Rybniku.

- ▶ zachęcenie do aktywnego uczestnictwa w kulturze europejskiej i kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów,
- ▶ tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi osobowości młodych ludzi,
- ▶ kształtowanie postawy dialogu i umiejętności życia w grupie,
- ▶ ukazanie związków między kulturą polską i europejską,
- ▶ nauczenie uczestników obozu pracy metodą projektu.

Wyjazd poprzedziło spotkanie z rodzicami i młodzieżą, która zgłosiła chęć udziału w tej formie spędzenia wakacji (marzec 2003). Od kwietnia organizatorki spotykały się z uczestnikami obozu, by przygotować ich do realizowania kilku projektów podczas pobytu we Włoszech w czasie letnich wakacji. Częściowo w sfinalizowaniu pomysłu pomogły nam władze miasta, przyznając nam środki finansowe, które przeznaczyłyśmy na bilety wstępów.

W obozie uczestniczyło 21 uczniów. Młodzież została podzielona na cztery grupy, w których opracowywała następujące projekty w języku polskim, angielskim i włoskim:

- ▶ *Włoska kultura* – tradycje, zwyczaje, kuchnia, taniec, moda (projekt wykorzystujący ankiety i wywiad).
- ▶ *Włosi i Polacy* – stereotypy, relacje, stosunki kulturowe dawniej i dziś (projekt powstający dzięki ankietom, opracowaniu statystyk, analizie porównawczej).
- ▶ *Rozwój stylów architektonicznych* na przykładzie miast włoskich (opracowanie części teoretycznej oraz prezentacji wykorzystujących materiały wypracowane podczas obozu).
- ▶ *Sztuka włoska* – malarstwo, rzeźba, muzyka, literatura (metody pracy jw.).

Zadaniem uczniów, jeszcze przed wyjazdem, było zgromadzenie informacji niezbędnych do opracowania projektów we Włoszech i przygotowanie się do świadomego zwiedzania. Każdy z uczestników obozu, oprócz pracy nad projektem, prowadził też osobisty dzienniczek, w którym zapisywał po angielsku lub po włosku swoje wrażenia (50-100 słów dziennie). Jednocześnie wszyscy uczestnicy tworzyli barwną, humorystyczną kronikę obozową.

Podczas pobytu zrealizowaliśmy następujący program:

- 19.06 – wyjazd z Rybnika, przejazd do Włoch,
- 20-27.06 – pobyt w Rimini, zwiedzanie San Marino, Ravenny, Rimini, pobyt w Mirabillandii, plażowanie, popołudniowe zajęcia z języka angielskiego i włoskiego,
- 28.06 – zwiedzanie Florencji: katedra Santa Maria del Fiore, katedra Santa Croce, Piazza della Signoria, Palazzo Vecchio, Most Złotników, galerie: Uffizi i dell' Accademia,
- 29-30.06 – zwiedzanie Rzymu: Muzea Watykańskie, Koloseum, Forum Romanum, place i fontanny, Pomnik Ojczyzny, Kapitol, bazyliki: św. Piotra, św. Pawła za Murami,
- 1.07 – zwiedzanie Asyżu: bazylika św. Franciszka, rynek miasta, bazylika Matki Boskiej Anielskiej,
- 2.07 – zwiedzanie Padwy (bazylika św. Antoniego, uniwersytet, Piazza delle Erbe, Prato della Valle) i Wenecji (plac św. Marka, Most Rialto, Canale Grande).

Podczas pobytu w Rimini zrealizowaliśmy cykl zajęć z języka angielskiego i języka włoskiego, kładących szczególny nacisk na opanowanie słownictwa z dziedziny malarstwa, architektury, rzeźby oraz funkcjonalną stronę języka (zawieranie znajomości, pytanie o drogę, robienie zakupów). Praktyczna, atrakcyjna i jednocześnie swobodna forma zajęć w autentycznym kontekście językowym, sprzyjała efektywności uczenia.

Podczas przejazdów autokarem młodzież oglądała filmy w wersji angielskiej o tematyce krajoznawczej, uczyła się piosenek angielskich i włoskich. W ramach zajęć z historii i historii sztuki zostały przeprowadzone następujące zajęcia: *Kultura i cywilizacja starożytnego Rzymu*, *Polityka Medyceuszy*, *Historia papieżstwa*, *Średniowieczne uniwersytety europejskie*, *Rozwój renesansu we Florencji i Sztuka baroku w Rzymie*. Ze względu na zwiedzanie wielu renesansowych obiektów w Rzymie i Florencji, obóz można też nazwać podróżą śladami Michała Anioła. Warto podkreślić, że często sami uczniowie byli przewodnikami opowiadającymi o zwiedzanych obiektach, gdyż była to forma lekcji otwartych prowadzonych w miastach włoskich.

Efekty pracy i twórczych działań młodzieży zostały zaprezentowane podczas obcho-

dów *Europejskiego dnia języków* i spotkały się z dużym zainteresowaniem uczniów *naszej szkoły*. Także w tym roku szkolnym zamierzamy

ogłosić drugą edycję naukowego obozu wakacyjnego.

(maj 2004)

Iwona Bałazińska, Renata Löffler¹⁾
Radomsko

Zdobywanie nowych doświadczeń przez nauczycieli języków obcych

Na początku lutego 2004 r. 32-osobowa grupa nauczycieli z regionu łódzkiego uczestniczyła w seminarium z zakresu skuteczności nauczania języków obcych w państwach Unii Europejskiej. Seminarium zostało przygotowane i zrealizowane przez Unię Europejskich Federalistów-Polska przy współpracy z władzami oświatowymi rządu landu Badenii-Wirtembergii oraz Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Piotrkowie Trybunalskim.

Program seminarium był realizowany na terenie Niemiec, Francji i Szwajcarii według następujących modułów:

1. Metody i techniki nauczania języków obcych we Francji, Niemczech i Szwajcarii (30 godzin).
2. System doradztwa i doskonalenia nauczycieli na przykładzie Niemiec (10 godzin).
3. Rola i zadania jednostek samorządu terytorialnego w prowadzeniu szkół i placówek oraz w doskonaleniu nauczycieli (10 godzin).

W pierwszym module zostały uwzględnione wizyty w szkołach różnego typu: Droste-Hülshoff-Gymnasium, Volkshochschule w Villingen-Schwenningen, Albertus-Magnus-Gymnasium oraz liczącym sobie ponad 225 lat Furstenberg-Gymnasium w Donaueschingen. W placówkach tych uczestniczyliśmy w przygotowanych przez nauczycieli – kolegów z Niemiec – prelekcjach m.in. na temat roli języków obcych we współczesnym świecie, nauczania języków obcych-nowożytnych po reformie szkolnictwa 2003/2004 w Badenii-Wirtembergu, wykorzystania technik multimedialnych i laboratoriów językowych. Prelekcje były połączone z zajęciami praktycz-

nymi w pracowniach multimedialnych, laboratoriach językowych i hospitowaniem lekcji, prowadzonych przez naszych kolegów z Niemiec – nauczycieli języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego i muzyki. Dzieliłiśmy się później spostrzeżeniami i wspólnymi doświadczeniami w pracy pedagogicznej a w szczególności w nauczaniu języków obcych. Wniosek nasuwał się sam i sprowadzał do stwierdzenia, iż nauczanie to wymagający wytrwałości i konsekwencji, często determinacji, proces, w którym dobra współpraca nauczyciela z uczniem odgrywa olbrzymią rolę.

Ciekawą ofertę przedstawiają Uniwersytety Ludowe w Niemczech. Z programem pracy jednego z nich (Volkshochschule w Villingen – Schwenningen) zapoznała nas dr Christel Pache. Zajęcia prowadzone przez tę instytucję wychodzą naprzeciw zainteresowaniom mieszkańców. Można kształcić się tutaj w kierunku np. zdrowego odżywiania czy zgłębić swą wiedzę dotyczącą biblii, wymieniać swe doświadczenia w zakresie muzykowania, śpiewu, pracy z komputerem, a także skorzystać z bogatej oferty nauki języków obcych, również języka polskiego.

Wizyty w instytucjach oświatowych: Instytucie Kształcenia Nauczycieli (Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung) w Rottweil oraz Urzędzie Szkolnym w Tybindze pozwoliły nam zapoznać się z systemem szkolnictwa i reformą oświaty, wprowadzoną w roku szkolnym 2003/2004. Uczestniczyliśmy w wykładach na temat zmian w systemie szkolnictwa, wieloaspektowości procesu nauczania w klasach 1-12, bilingwalnego aspektu w procesie nauczania języka obce-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego i angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Radomsku.

go. Dowiedzieliśmy się również, jak przebiegają praktyki nauczycielskie, tzw. referendariaty.

Nauczyciele w Niemczech uczą minimum dwóch przedmiotów, przy czym jeden z nich musi pochodzić z grupy przedmiotów: język niemiecki, angielski, francuski i matematyka, a drugi wchodzić w korelację z innymi przedmiotami np.: biologią, historią, chemią czy informatyką. Kształcenie przyszłych nauczycieli po czterech semestrach uzupełnia praktyka w szkole – trwająca 13 tygodni, po czym następuje kontynuacja studiów. Po dziesięciu semestrach absolwenci zyskują miano referendariuszy.

W pierwszym roku referendariatu współpracują z nauczycielami-opiekunami. W drugim zaś już samodzielnie uczą. Referendariat kończy się egzaminem przed komisją powołaną przez Urząd Szkolny. Po uzyskaniu pozytywnego wyniku z egzaminu nauczyciel uzyskuje status urzędnika państwowego.

Szczególnie cenną dla nas była wizyta w Urzędzie Szkolnym znanego miasta uniwersyteckiego – Tybingi. Przedstawiono nam system nauczania języków obcych obowiązujący w Badenii-Wirtembergii. Uczniowie szkoły podstawowej, która trwa cztery lata, zaczynają naukę języka obcego, najczęściej angielskiego, już w pierwszej klasie. Dwa pierwsze lata nauki języka są prowadzone metodą bezpodręcznikową. Po ukończeniu szkoły podstawowej uczniowie kontynuują naukę języka w gimnazjum, w którym nauka trwa osiem lat. W pierwszej klasie gimnazjum uczeń rozpoczyna naukę drugiego języka (niekoniecznie nowożytnego). W ósmym roku nauki jest nauczany trzeci język obcy w przypadku wyboru klasy o profilu językowym. Po dwunastu latach nauki uczeń przystępuje do egzaminu maturalnego, na którym obligatoryjnie zdaje język obcy.

Niezwykle cenną okazała się część praktyczna wizyty w Urzędzie Szkolnym w Tybindze – hospitowanie zajęć seminaryjnych dla nauczycieli, prowadzonych przez wysoko wykwalifikowaną kadre: prof. Kammera, prof. Schnoppa, dr Boveta i dr Korstena. Zajęcia pogłębiły naszą wiedzę z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego oraz pedagogiki i psychologii.

Wizyty w instytucjach oświatowych zwróciły naszą uwagę na istotną rolę jednostek samorządu terytorialnego nie tylko w kreowaniu

systemu oświaty w poszczególnych państwach Unii Europejskiej, ale również w pomaganiu działaniom placówek oświatowych, nauczycieli i uczniów oraz rodziców w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym. W tej kwestii instytucje te okazują się być prężnie działającymi sprzymierzeńcami szkół, a stabilna polityka oświatowa pozwala nauczycielom i uczniom bezpiecznie patrzeć w przyszłość. W programie szkolenia ujęto zwiedzanie Strasburga, prawdziwego klejnotu architektury. Mogliśmy się o tym przekonać zwiedzając miasto, które urzekło nas swym pięknem. Tutaj mogliśmy również zwiedzać gmach Parlamentu Rady Europy. W sali obrad parlamentu wysłuchaliśmy informacji na temat roli Rady Europy na świecie oraz działań Zgromadzenia Parlamentarnego. Zaproszono nas również na wykład o zakresie działań Konwentu Władz Lokalnych i Regionalnych, Trybunału Praw Człowieka i co zainteresowało nas najbardziej, Departamentu Polityki Językowej. Departament zajmuje się m. in. propagowaniem kształcenia międzykulturowego. U podstaw takiego działania leży przekonanie, iż znajomość języków obcych wspomaga mobilność, co ułatwia życie w jednoczącej się Europie i konsoliduje demokrację.

Piękna, słoneczna pogoda, jaka towarzyszyła nam przez cały czas podkreślała urok Badenii-Wirtembergii. Zakwaterowano nas w ośrodku ekologicznym w Möhringen-Tuttlingen, miasteczku położonym nad górnym Dunajem i otoczonym przepięknym romantycznym krajobrazem Schwarzwald. Spośród miejsc, jakie miałyśmy okazję zwiedzać, na szczególną uwagę zasługuje Freiburg, którego historia w zadziwiający sposób współżyje z czasami współczesnymi: przepiękne architektonicznie muzea, katedra, ratusz i budynki uniwersytetu zachwycają zwiedzających, podobnie jak kolorowe klomby z kwiatami (a był to luty). Nie sposób nie wspomnieć o największych wodospadach Europy na Renie, które oglądaliśmy w Schaffhausen (Szwajcaria) oraz urokliwej Konstancji nad Jeziorem Bodeńskim.

Na zakończenie szkolenia podczas warsztatów prowadzonych przez Janinę Śnieżewską z WODNu zastanawialiśmy się, jak skutecznie nauczać języków obcych w naszych szkołach. Analizowaliśmy problem w grupach, metodą metaplanu, czerpiąc z bagażu własnych do-

świadczeń w pracy pedagogicznej oraz wiedzy zdobytej podczas szkolenia.

Bogactwo nowych doświadczeń, wiedzę merytoryczną i kulturoznawczą oraz ciekawe materiały autentyczne wykorzystamy w nauczaniu języka angielskiego i niemieckiego w naszym liceum.

Dziękujemy organizatorom Unii Europejskich Federalistów w Łodzi i WODNowi w Piotrkowie Trybunalskim za przeprowadzenie tak ciekawego szkolenia dla nauczycieli języków obcych naszego regionu, a gospodarzom w Niemczech, Szwajcarii i Francji za ciepłe i serdeczne przyjęcie.

(marzec 2004)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Wydawnictwo Wiedza Powszechna

- ▶ Zofia Jancewicz, Leszek Suchorzewski (2004), *English at home and abroad. Samouczek języka angielskiego dla zaawansowanych + płyta CD*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Lisetta Stembor, Stanisław Prędoła (2004 wyd. VII), *Mówimy po niderlandzku - kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna, Wydawnictwo „Wiedza i Ty”.
- ▶ Irena Wierzbička, Teresa Rynkowska (2004 wyd. XIV), *Samouczek języka niemieckiego – kurs wstępny+ płyta CD*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Wojciech Jekiel, Marian Jurkowski Danuta Wasilewska, Anna Weselińska, Krzysztof Wrocławski (2004 wyd.VII), *We Learn Polish 1 - An elementary course. Texts*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Barbara Bartnicka, Wojciech Jekiel, Marian Jurkowski Danuta Wasilewska, Anna Weselińska, Krzysztof Wrocławski (2004 wyd.VII), *We Learn Polish 2 - An elementary course. Grammar and usage notes, exercises*, Warszawa: Wiedza Powszechna
- ▶ Alina Kreisberg (2004 wyd. III), *Mówimy po włosku 2+ płyta CD – kurs dla średnio zaawansowanych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jacek Perlin (2004 wyd. IV), *Mała gramatyka języka hiszpańskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Krystyna Stawińska (2004 wyd.V), *Repetitorium z gramatyki języka francuskiego czyli to, co najtrudniejsze dla Polaków*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Viktor Mandrik (2004 wyd. II), *Rozmówki islandzkie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Constantin Geambasu, Ewa Odrobińska (2004), *Jak to powiedzieć po rumuńsku - rozmówki i słownik*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

- ▶ Vladan Stamenković, Jolanta Mindak-Zawadzka (2004), *Rozmówki serbskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Słowniki

- ▶ Anna Jedlińska, Ludwik Szwykowski, Jerzy Tomalak (2004), *Kieszonkowy słownik francusko-polski, polsko-francuski*, Warszawa: Wiedza Powszechna, Wydawnictwo „Wiedza i Ty”.
- ▶ Krystyna Stawińska (2004), *Słownik przysłów i powiedzeń francusko-polski, polsko-francuski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Czochracki, Klaus-Dieter Ludwig (2004 wyd. II), *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Dymitr Hessen, Ryszard Stypuła (2004 wyd.VII), *Wielki słownik polsko-rosyjski A-O i P-Ż*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Iryda Grek-Pabisowa, Wanda Sudnik-Owczuk (2004), *Kieszonkowy słownik rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

EURYDICE

- ▶ Directorate-General for Education and Culture (2004), *Key topics in education in Europe Volume 3 - Keeping teaching attractive for the 21st century*, Brussels: EURYDICE.
- ▶ Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2004), *Kluczowe problemy edukacji w Europie Tom 3 - Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian. Kształcenie i początki pracy zawodowej, tłumaczenie: Magdalena Mazińska* Bruksela: EURYDICE.
- ▶ Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury (2004), *Sieci informacji o edukacji w Europie*, Bruksela: EURYDICE.
- ▶ Directorate-General for Education and Culture (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Bruksela: EURYDICE.



Justyna Bacz-Kazior¹⁾
Warszawa

Nowy podręcznik do nauki języka francuskiego dla szkół ponadgimnazjalnych – *Belleville 1* i *Belleville 2*²⁾

Nową propozycją wydawnictwa CLE International, która ukazała się w 2004 r. stanowi *Belleville* – podręcznik przeznaczony do nauki języka francuskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym oraz technikum.

Podręcznik składa się z dwóch części: *Belleville 1*, której autorkami są Flore Cuny i Anne-Marie Johnson oraz *Belleville 2* autorstwa Thierry Gallier i Odile Grand-Clément. W przygotowaniu znajduje się kolejny, trzeci tom. Każda z części metody, oprócz książki ucznia, zawiera zeszyt ćwiczeń zaopatrzone w płytę CD, podręcznik dla nauczyciela oraz kasetę magnetofonową lub, wymiennie, płytę CD do pracy w klasie.

Metoda *Belleville* jest adresowana do młodzieży w wieku od 15 do 18 lat, rozpoczynającej naukę języka francuskiego od poziomu początkującego lub tzw. fałszywie początkującego. Kierowana jest głównie do młodzieży uczącej się języka w systemie szkolnym, jednakże z powodzeniem może znaleźć zastosowanie w szkołach językowych.

Głównym celem pierwszego poziomu metody jest osiągnięcie przez uczniów kompetencji komunikacyjnej w prostych sytuacjach życia codziennego. Została ona bowiem opracowana według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*³⁾ (*Cadre européen commun de référence*) i tak *Belleville 1* prowadzi do

poziomu A1, *Belleville 2* zaś do poziomu A2 według wspomnianych wytycznych. Ponadto podręczniki mogą posłużyć jako materiał przygotowujący do egzaminu DELF – *Belleville 1* do jednostki A1, *Belleville 2* do jednostki A2. Każdy z poziomów jest przewidziany na ok. 110-120 godzin lekcyjnych.

Belleville 1 składa się z 3 modułów, z których każdy zbudowano wokół innej historii. Historie te pozostają jednak ze sobą w ścisłym związku. Element łączący stanowi z jednej strony miejsce akcji, a więc Belleville – tętniąca życiem dzielnica Paryża o charakterze kosmopolitycznym. Z drugiej zaś spójności dodaje przewijający się przez wszystkie trzy opowieści wątek bohaterów. Są nimi przede wszystkim młodzi ludzie – rówieśnicy uczących się. W *Belleville 1* główna postać to Nadia – wielka miłośniczka radia próbująca siłą jako dziennikarka radiowa. Dzięki m.in jej wielkiej pasji mamy okazję poznać również innych bohaterów będących przedstawicielami różnych środowisk, profesji i grup wiekowych.

Istotną rolę w rozwijaniu motywacji uczących się autorzy przypisują tematyce poszczególnych lekcji. Znajdziemy więc tutaj zarówno problematykę życia codziennego, jak na przykład opis miejsca zamieszkania czy warunki meteorologiczne, ale również zagadnienia zwią-

¹⁾ Autorka jest lektorką w Instytucie Francuskim oraz nauczycielką języka francuskiego w Społecznym Gimnazjum nr 20 w Warszawie.

²⁾ Flore Cuny, Anne-Marie Johnson (2004) *Belleville 1*, CLE International; Thierry Gallier, Odile Grand-Clément (2004), *Belleville 2*, CLE International.

³⁾ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.

zane z życiem kulturalnym jak sztuka, radio czy telewizja lub społecznym, np. stowarzyszenia i działalność charytatywna. Chodzi tutaj bowiem nie tylko o naukę samego języka, a więc opanowanie niezbędnych struktur gramatycznych i słownictwa czy kompetencji komunikacyjnej, ale również o ukazanie odmiennych kultur, sposobów życia, innej hierarchii wartości, o otwarcie się na inne niż własne postrzeganie świata, a więc jakże istotny element w dzisiejszej, nowej rzeczywistości europejskiej.

▼ **Struktura podręcznika *Belleville 1***

Podręcznik jest podzielony na 3 moduły zawierające 6 lekcji. Każdy moduł rozpoczyna się od tzw. *Contrat d'apprentissage*, czyli kontraktu czy też umowy między nauczycielem a uczniem, w którym wyszczególniono cele i założenia modułu. Co trzy lekcje, czyli dwukrotnie w module pojawia się podwójna strona poświęcona cywilizacji francuskiej *Civilisation*, i dwie strony ćwiczeń *DELF, cadre européen A1*, przygotowujących do jednostki A1 egzaminu DELF, jak również prowadzących do osiągnięcia poziomu A1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Moduł kończy się podsumowaniem omawianych i ćwiczonych w lekcjach zagadnień gramatyczno-leksykalnych *Syntèse*, ewaluacją *Evaluation* oraz jedną stroną projektu *Projet*. Na końcu książki ucznia znajdziemy *Portfolio*, transkrypcje nagrań oraz plan metra Paryża.

▼ **Struktura lekcji**

Według propozycji autorów jedna lekcja *Leçon* zawiera 4 strony i jest przewidziana na około 4 godziny lekcyjne. W nagłówku każdej podwójnej strony widnieją wyraźnie sprecyzowane cele komunikacyjne. Aby je zrealizować proponuje się układ linearny według przejrystego poniżej przedstawionego schematu. I tak rozpoczynamy od fazy obserwacji *Découvrez*, w której uczniowie zapoznają się z dokumentem, konstruują hipotezy. Faza aktywna *Pratiquez* polega na weryfikacji hipotez, odkrywaniu leksyki oraz struktur gramatycznych dzięki zaproponowanym krótkim, zróżnicowanym zadaniom. Część gramatyczna *Grammaire* zawiera

ćwiczenia aktywizujące i utrwalające poznane struktury. Część fonetyczna *Prononcez* proponuje ćwiczenia fonetyczne, intonacyjne, a także ćwiczenia ułatwiające zapis graficzny usłyszanego tekstu. Ostatnia część będąca uwieńczeniem lekcji to faza *Communiquez*, w której uczniowie mają za zadanie wykazać się kompetencją komunikacyjną, tj. wykorzystać w odpowiedni sposób nabyte umiejętności w sytuacjach komunikacyjnych tak ustnych, jak i pisemnych. Na przykład proponuje się uczniom pracę w parach lub grupach w celu przygotowania i odegrania dialogu, opowiedzenia zdarzenia czy też stawia się przed nimi zadanie zredagowania listu, zaproszenia, tekstu reklamy itp. Przy realizacji zadań uczniowie mogą skorzystać z zebranych w ramce zwrotów, struktur, spójników logicznych i innych poznanych narzędzi językowych.

▼ **Struktura podręcznika *Belleville 2***

Zasadniczo powtórzono tu schemat struktury pierwszego tomu podręcznika: podział na 3 moduły opowiadające 3 historie, które spletają się ze sobą w ciekawy sposób. Zdecydowanie większy nacisk kładzie się jednak na rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem oraz pisania. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w strukturze modułu, jak również poszczególnych lekcji.

Najistotniejszą różnicę stanowi wprowadzenie do każdej lekcji podwójnej strony poświęconej pracy nad wyżej wymienionymi sprawnościami. W *Belleville 2* znajdziemy więc bogactwo tekstów: począwszy od materiałów dydaktycznych, a skończywszy na autentycznych, jak fragmenty broszur, reklam, artykułów prasowych czy tekstów literackich. Przedstawiono również szereg propozycji pracy z tekstem. Ponadto każdą lekcję wzbogacono o jedną stronę cywilizacyjną. Warto podkreślić, iż miejsce, gdzie toczy się akcja drugiego poziomu podręcznika to już nie tylko Paryż, lecz Tuluza, jak również bardziej odległa Afryka, a konkretnie Burkina Faso. Do drugiej części autorzy wprowadzili bowiem istotny element kulturowy, jakim jest wiedza na temat krajów frankofońskich. Uczniowie znajdą również więcej ćwiczeń i aktywności przygotowujących do jednostki A2 egzaminu DELF i jednocześnie prowadzących do osiągnię-

cia poziomu A2 według Rady Europy. W stosunku do *Belleville 1* poszerzono również część podsumowującą *Synthèse*. W ramach poszczególnych lekcji wprowadzono dodatkowo część leksykalną *Vocabulaire* i *Manières de dire*. Struktura lekcji jest jednak dużo swobodniejsza. Nie zawsze pojawiają się wszystkie rubryki, albowiem przebieg lekcji jest podporządkowany jej celowi.

Istotnym elementem jest również wprowadzenie autentycznych tekstów literackich, np. fragmentu powieści Romain Gary'ego, czy poezji Guy Tyroliena oraz umieszczenie na końcu podręcznika tekstu opowiadania w czterech odcinkach opatrzonych ćwiczeniami z jednej strony ułatwiającymi zrozumienie, z drugiej zaś przygotowującymi do egzaminów DELF i maturalnego (w zakresie podstawowym).

Przedstawiając metodę *Belleville* należy podkreślić kilka istotnych elementów. Niewątpliwą nowością jest sposób, w jaki następuje wprowadzenie do modułu, czyli pierwsza jego strona. Przedstawia się bowiem uczniom wspomniany już tzw. kontrakt nauczania/ uczenia się (*Contrat d'apprentissage*). Zawarto w nim cele komunikacyjne, językowe oraz kulturowe, a także umiejętności praktyczne, które uczeń, pod kierunkiem nauczyciela, powinien osiągnąć dzięki narzędziom danym mu w określonym module. Jednocześnie wskazuje się na możliwość samooceny przez wykonanie testu kontrolnego umieszczonego w zeszycie ćwiczeń, na końcu każdego z modułów. Uczeń zapoznając się z owymi celami i akceptując je, niejako podpisuje kontrakt – umowę z nauczycielem. Zobowiązuje się tym samym do dołożenia starań, by założenia zostały zrealizowane. Ten niezwykle

ważny element, w myśl intencji Rady Europy, czyni uczącego się współodpowiedzialnym za proces nauczania, a tym samym jest zdecydowanym krokiem w kierunku autonomii ucznia.

Kolejny punkt wart uwagi to idea projektu proponowanego na końcu każdego modułu. Umiejętności nabyte w poszczególnych częściach podręcznika mają bowiem służyć przy realizacji konkretnego, szerzej rozumianego zadania, jak np. stworzenie nietypowego folderu turystycznego dla rodzinnego regionu (*Belleville 1*) czy też gazety szkolnej dla dzielnicy bądź regionu (*Belleville 2*). Uczniowie po konsultacji w grupach sami precyzują zakres i temat projektu. Idea wykorzystania narzędzi językowych i komunikacyjnych łączy się tu z ideą przystosowania do pracy w zespole, a więc podejmowania wspólnych decyzji, szukania kompromisów i skoncentrowania się na wspólnym, niekiedy dalekosiędnym celu. Oczywiście, można też, wykorzystując propozycje projektów szczególnie z *Belleville 2*, pokusić się o pracę metodą projektu w ramach realizowanych w szkołach ścieżek międzyprzedmiotowych.

Towarzyszący książkom zeszyt ćwiczeń służy utrwaleniu i podsumowaniu nabytych wiadomości z zakresu słownictwa i gramatyki. Dołączona do zeszytu ćwiczeń płyta CD zawiera bogaty wybór ćwiczeń fonetycznych i na rozumienie ze słuchu.

Podsumowując, należy podkreślić, iż *Belleville* jest nowoczesnym podręcznikiem do nauki języka francuskiego, odpowiadającym aktualnym tendencjom w dydaktyce języków obcych, zgodnym z wymogami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

(czerwiec 2004)

Krystyna Szymankiewicz¹⁾
Warszawa

Taxi! – łatwy i szybki sposób nauki języka francuskiego

Najnowsze podręczniki do języka francuskiego dla młodzieży i dorosłych prześcigają się w pomysłach na uatrakcyjnienie nauki języka,

takich jak ciekawe teksty i dialogi osadzone we współczesnej dla młodych ludzi tematyce, różnorodne ćwiczenia pobudzające aktywność po-

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

znawczą i komunikacyjną uczniów, czy też bogata i kolorowa szata graficzna.

Wpisując się w te aktualne tendencje, *Taxi!*²⁾ – podręcznik do nauki języka francuskiego na trzech poziomach dla starszej młodzieży i dorosłych, wydany w 2003/2004 przez Hachette, stawia jednocześnie na uproszczenie i ułatwienie funkcjonalnej nauki francuskiego. Nowatorska koncepcja podręcznika jest wynikiem doświadczeń dydaktycznych jego autorów, którymi są Guy Capelle (*Taxi!1*) – znany i ceniony autor wielu podręczników do języka francuskiego, oraz Robert Menand (*Taxi! 1, 2 i 3*), od kilkunastu lat nauczający języka francuskiego w ośrodkach Alliance Française.

Na każdym z poziomów nauczania zestaw pomocy obejmuje odpowiednio książkę ucznia, zeszyt ćwiczeń, książkę nauczyciela, dwie kasety audio lub płytę CD oraz, dodatkowo, na poziomie 1 i 2 kasetę wideo lub płytę DVD wraz z książeczką zawierającą propozycje wykorzystania materiałów wideo na lekcji. Praca z 1 lub 2 poziomem podręcznika przewidziana jest na około 90 godzin lekcyjnych, zaś na poziomie 3 czas ten wydłuża się do 120 godzin.

Opracowany zgodnie z zaleceniami *Un Cadre commun européen de référence pour les langues*³⁾, *Taxi!1* umożliwia opanowanie języka francuskiego na poziomie A1 (DELTA A1), *Taxi!2* odpowiednio na poziomie A2 (DELTA A2), zaś *Taxi!3* odpowiada poziomowi B1 (DELTA A3 i A4).

Taxi! wyróżnia się spośród innych podręczników przede wszystkim koncepcją prostej i przystępnej prezentacji materiału w małych porcjach. *Taxi!1* i *Taxi!2* zawierają po 9, a *Taxi!3* – 12 jednostek, z których każda dzieli się na 4 lekcje. Odpowiadająca w przybliżeniu 90 minutom zajęć lekcja podręcznikowa, zajmuje jedynie dwie sąsiadujące ze sobą strony, co ułatwia pracę z książką (np. nie trzeba przewracać kartek, by wykonując ćwiczenie odwołać się do tekstu). Dwustronicowa lekcja jest przy tym dobrze rozplanowana i kompletna. Obejmuje ona kilka w przejrzysty i czytelny sposób umieszczonych rubryk:

- ▶ Dokument wyjściowy (dialogi, różne typy tekstów uzupełniane ilustracjami), przedstawiony w polu przypominającym lusterko wsteczne w tytułowej taksówce.
- ▶ *Découvrez* – ćwiczenia na rozumienie dokumentu wyjściowego.
- ▶ *Entraînez-vous* – funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne.
- ▶ *Communiquez (Taxi!1) / Exprimez-vous (Taxi!2)* – ćwiczenia komunikacyjne, często rozpoczynające się od zadania na rozumienie ze słuchu, po którym następuje przejście do opartej na interakcji wypowiedzi ustnej uczniów.
- ▶ *Prononcez* – ćwiczenia fonetyczne osadzone w tematyce lekcji.
- ▶ GRAMMAIRE – najważniejsze dla danej lekcji informacje gramatyczne zebrane na żółtym tle.
- ▶ FAÇONS DE DIRE – „narzędzia” pomocne przy wykonaniu ćwiczeń komunikacyjnych, czyli przedstawione na pomarańczowym tle sformułowania, wyrażające intencje komunikacyjne, będące przedmiotem lekcji.

Autorzy *Taxi!* dołożyli starań, by stworzyć metodę interaktywną, angażującą ucznia bezpośrednio w odkrywanie języka i kultury przez analizę, refleksję, kojarzenie i porządkowanie informacji, a następnie wykorzystywanie przyswojonych elementów we własnych wypowiedziach. Już pierwsze zadania czekające na ucznia w danej lekcji (*Découvrez*) prowadzą do czynnego odkrywania znaczenia, a przez nie również struktur gramatycznych (np. *Écoutez le dialogue et repérez les réponses données à l'aide du questionnaire. / Lisez les phrases suivantes et dites ce que remplacent en et ça.*).

Ćwiczenia z rubryki *Entraînez-vous* pozwalają sprawdzić, czy uczeń właściwie rozumiał funkcjonowanie i znaczenie wybranych struktur (np. *Répondez à la question avec en. / Imaginez la fin des phrases avec en et ne plus*). Na tym etapie można odwołać się do informacji z pola GRAMMAIRE i skorzystać z ćwiczeń gramatycznych z zeszytu ćwiczeń.

Kolejnym krokiem jest wykorzystanie poznanego materiału w komunikacji. *Taxi!* kładzie

²⁾ G. Capelle, R. Menand (2003), *Taxi! 1*, Hachette; R. Menand (2003), *Taxi! 2*, Hachette; R. Menand, A.-M. Johnson (2004), *Taxi! 3*, Hachette.

³⁾ *Un Cadre commun européen de référence pour les langues*, (2001) Editions Didier; wersja polska: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.

nacisk na komunikację ustną, zwłaszcza w początkowym etapie nauki, choć nie zaniedbuje również rozwijania umiejętności redagowania prostych, funkcjonalnych tekstów (e-mail, kartka pocztowa do przyjaciół, opis osoby, list do gazety, wiersz itp.). Sprawności pisania jest zawsze poświęcone ćwiczenie w rubryce *Communiquez / Exprimez-vous* w każdej czwartej lekcji danej jednostki (np. *À vous! Choisissez un thème* („*Comment réussir une fête avec des amis*”, „*Comment réussir un voyage à l'étranger*”...) et, *à la manière de* „*Comment réussir un entretien*”, *écrivez un petit guide*.)

Jednostka podręcznikowa w *Taxi!* obejmuje tym samym trzy lekcje rozwijające w zintegrowany sposób sprawność rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego i mówienia oraz jedną lekcję ugruntowującą poznany materiał językowy również w ramach sprawności pisania. Ostatnia lekcja jednostki jest poświęcona przy tym odkrywaniu kultury francuskiej i frankofońskiej.

Ocenę postępów uczniów ułatwiają ćwiczenia podsumowujące (*Bilan*) na końcu każdej jednostki oraz dwustronicowe sprawdziany wszystkich sprawności pod kątem egzaminu DELF, co trzy jednostki. Autorzy nie zapomnieli także o umożliwieniu uczniom autoewaluacji, której służy portfolio zamieszczone na końcu książki nauczyciela. W aneksach znajdziemy transkrypcje nagrań, tablice odmian czasowników, zbiór najważniejszych informacji gramatycznych oraz wielojęzyczny słowniczek.

Aspektem wartym podkreślenia w koncepcji podręcznika jest rzetelnie przeprowadzona selekcja i gradacja materiału według trzech kryteriów: tematycznego, funkcjonalnego i komunikacyjnego.

Lekcje w ramach każdej jednostki łączą wspólny temat, przedstawiony w różnych ujęciach i przez różne dokumenty. Przykładowo w *Taxi!1*, *Unité 2* „*A la découverte des objets*” uczy opisywać przedmioty przez dialog ze zwrotami sytuującymi przedmioty w przestrzeni, rysopisy zawierające wygląd osób i ich ubrania, dialog na temat wybierania ubrań podczas zakupów w sklepie internetowym i wreszcie opisywanie obrazów impresjonistów. Pozwala to w ciekawy sposób powtarzać, utralać i pogłębiać przyswajane elementy w zmieniających się kontekstach.

W ogólną tematykę kolejnych lekcji wpisują się cele funkcjonalne i komunikacyjne, przedstawione w tabeli na początku każdej jednostki. We wspomnianej *Unité 2* cele komunikacyjne to: *nommer des objets; montrer et situer des objets; exprimer la possession; indiquer les couleurs; caractériser un objet; demander et indiquer le prix; montrer et situer des objets, des personnes*, a odpowiadają im cele funkcjonalne (*savoir-faire*): *décrire une pièce et ses objets; décrire une personne avec ses vêtements; passer une commande; écrire un poème et jouer avec la langue*.

Spójnemu i logicznie uporządkowanemu układowi treści w *Taxi!* towarzyszy funkcjonalne podejście do nauki języka. Widać to w sposobie pracy nad zagadnieniami gramatycznymi, która zawsze odbywa się w kontekście, ze zwróceniem uwagi najpierw na znaczenie, a dopiero potem na formę struktur gramatycznych. Uczeń przyswaja gramatykę nie tylko dzięki ćwiczeniom *strictes* gramatycznym, ale także odkrywając reguły i stosując je w sposób często nieświadomy w zadaniach na rozumienie i ćwiczeniach komunikacyjnych.

Również wprowadzane stopniowo i systematycznie nowe słówka (ok. 25 nowych słówek w każdej lekcji) są używane przez ucznia jeszcze podczas tej samej lekcji do budowania aktów mowy w komunikacji.

Funkcjonalny charakter ma również podejście do kultury. Podręcznik oferuje w tym względzie prawdziwe bogactwo treści (zwłaszcza *Taxi!2* i *3*), które uczeń odkrywa na każdym kroku nie tylko dzięki dokumentom autentycznym w ostatniej lekcji jednostki oraz (opcjonalnie) reportażom i scenkom dialogowych z kasyety wideo, ale również pośrednio przez większość ćwiczeń, także tych gramatycznych. *Taxi!* już od pierwszych lekcji francuskiego stara się w praktyczny sposób przygotować uczniów na spotkanie z innością kulturową. Szczególny nacisk na poznawanie kultury w nauce języka położono w *Taxi!3*, gdzie tematy wszystkich jednostek dotyczą współczesnej Francji i zachowań jej mieszkańców. Autorzy wystrzegają się przy tym stereotypowej, jednolitej wizji kultury francuskiej, zwracając uwagę na jej paradoksy i wielowymiarowość.

W *Taxi!3*, w porównaniu do pierwszych dwóch części podręcznika, więcej miejsca po-

święcono sprawnościom związanym z językiem pisanim. Ostatnia lekcja każdej jednostki to *Atelier*, w którym uczeń staje przed zadaniami rozwijającymi świadome strategie czytania i redagowania tekstów oraz ogólnie wspierającymi autonomię uczenia się.

Reasumując, *Taxi!* to podręcznik nowatorski i atrakcyjny, posiadający kilka istotnych zalet. Krótkie, dwustronicowe lekcje dają uczniom i nauczycielowi wrażenie szybszego posuwania się do przodu, a zauważanie własnych postępów jest przecież niezwykle motywujące. Ciekawa, współczesna tematyka ułatwia zainteresowanie uczniów językiem i kulturą francuską, zaś ćwiczenia w podręczniku i w zeszytach ćwiczeń zachęcają ucznia do ich aktywnego odkrywania. Różnorodne typy dyskursu, w połączeniu z praktycznymi zadaniami komunikacyjnymi, przygotowują uczniów do użycia języka w sytuacjach autentycznej komunikacji. Spójny i logiczny układ materiału według programu tematycznego i funkcjonalnego stwarza solidne podstawy dla skutecznego opanowania kompetencji komunikacyjnej. Pracę z podręcznikiem ułatwiają także polecenia sformułowane (po francusku) w prosty i zrozumiały sposób.

Jak w przypadku każdego niemal podręcznika, tak i pod adresem *Taxi!* można sformułować uwagi krytyczne. Prosta i lekka kon-

strukcja podręcznika, będąca z jednej strony atutem książki, z drugiej strony może wzbudzać wątpliwości co do wystarczającej ilości materiału językowego ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, potrzebnych dla jego utrwalenia. Bliższe przyjrzenie się podręcznikowi pozwala jednak w dużej mierze rozwiać te obawy. Jego treść i struktura są jedynie pozornie „lekkie”. W rzeczywistości proponowane ćwiczenia wymagają aktywnego udziału ucznia w konstruowaniu wiedzy, a ich układ dobrze służy skutecznemu przetwarzaniu, utrwalaniu i użyciu wiadomości. Stopniowanie trudności powiązane z „lekkością” interesujących i przystępnych dla ucznia ćwiczeń ma też ważną zaletę w przypadku języka francuskiego, stosunkowo trudnego dla początkujących: nie zniechęca do nauki!

Ze względu na swój charakter, *Taxi!* wydaje się być podręcznikiem godnym polecenia przede wszystkim w przypadku nauki języka francuskiego według programu podstawowego w liceum oraz w ramach kursu językowego o niewielkim wymiarze godzin tygodniowo. Uważam, że warto sięgnąć po *Taxi!*, gdyż, jak sugeruje sam tytuł książki, jest to potencjalnie szybki i pewny środek dotarcia do celu – w tym przypadku opanowania kompetencji komunikacyjnej w języku francuskim.

(czerwiec 2004)

Małgorzata Spychała¹⁾
Poznań

Usos de español: Teoria y practica comunicativa²⁾

Usos de español: Teoria y practica comunicativa autorstwa Carlosa G. Medina Montero, to jedna z nowszych pozycji do nauczania języka hiszpańskiego dostępna na polskim rynku księgarskim. Metoda składa się z trzech części podzielonych w zależności od stopnia zaawansowania: początkujący (DESDE EL PRINCIPIO), średnio zaawansowany (SIN DUDA), zaawansowany (COMO LO OYES). Zdaniem autora pod-

stawowym założeniem metody jest rozwój kompetencji komunikacyjnej w określonym kontekście przy uwzględnieniu uwarunkowań socjokulturowych.

Każda jednostka (*unidad*) metody jest zorganizowana według podobnego schematu oznaczonego literami A, B, C. A: nazwana przez autora *La Pizarra* przybliża treść danej jednostki lekcyjnej przez przedstawienie oraz wyjaśnienie

¹⁾ Dr Małgorzata Spychała jest nauczycielką języka hiszpańskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu.

²⁾ Carlos G. Medina Montero (2001). *Usos de español: Teoria y practica comunicativa: Desde el principio* (2003). *Sin duda* (2001). *Como lo oyes* (2001). Wydawnictwo SGEL.

zakresu gramatyki i podstawowych środków językowych. B: *Ejercicios* – to część praktyczna bogata w różnorodne ćwiczenia. Ostatnia jednostka metodyczna dedykowana głównie aspektom leksykalnym jest oznaczona literą C, czyli *Que me cuentas*. Uzupełnieniem każdego podręcznika jest klucz do wszystkich ćwiczeń. Natomiast podręczniki: DESDE EL PRINCIPIO oraz SIN DUDA są w końcowej części wzbogacone o zestawienie podstawowych struktur gramatycznych wraz z przykładami.

Zawartość tematyczna poszczególnych części jest podobna, jednak należy mieć na uwadze gradację trudności materiału gramatycznego i leksykalnego w zależności od stopnia zaawansowania. Przykładowo w części pierwszej DESDE EL PRINCIPIO (*nivel elemental*) znajdziemy następujące zagadnienia: El presente, Pronombres, Hay/Esta, El imperativo afirmativo, El futuro, Pronombres de complemento directo e indirecto, El preterito perfecto, El preterito indefinido, El preterito imperfecto, El condicional, Ser y estar, Por y para Perifrasis verbales.

Drugi podręcznik SIN DUDA (*nivel intermedio*) obejmuje tematy podobne do tych, które są omawiane w części pierwszej, przy czym materiał jest poszerzony o kilka jednostek poświęconych strukturze zdań w języku hiszpańskim (Oraciones: dubitativas, desiderativas, finales, consecutivas, temporales, condicionales, sustantivas). Trzeci podręcznik COMO LO OYES (*nivel superior*) poszerza wiadomości na temat zagadnień ujętych w poprzednich częściach,

przy czym duży nacisk jest położony na problemy związane z użyciem Subjuntivo.

Warto podkreślić, że doskonalenie umiejętności komunikacyjnych odbywa się głównie za pomocą różnorodnych ćwiczeń, które w swojej przeważającej części wymagają użycia/wstawienia poprawnych form czasownikowych, zaimków, przyimków itd. Metoda stwarza możliwość wzbogacenia, a także utrwalania słownictwa oraz zwrotów idiomatycznych przydatnych w codziennej komunikacji. Ilustracje znajdujące się w części pierwszej mogą być pomocne w przyswajaniu nowego słownictwa. Zaletą omawianej metody jest duża przejrzystość, uporządkowanie i staranność prezentowanego materiału.

Niestety, metoda nie wprowadza wszystkich czasów i kategorii gramatycznych języka hiszpańskiego, dlatego nie powinna funkcjonować jako podstawowa pomoc dydaktyczna. Autor metody Carlos G. Medina Montero wyjaśnia, iż postanowił skupić się na tych aspektach języka hiszpańskiego, które sprawiają trudności uczącym się oraz na tych kategoriach języka, które są używane najczęściej podczas rozmowy z osobami hispanojęzycznymi.

Polecam *Usos de español: Teoria y practica comunicativa*, ponieważ uważam, że jest to interesująca i pomocna propozycja do nauczania języka hiszpańskiego na wszystkich poziomach zaawansowania. Zawartość oraz gradacja ćwiczeń nie tylko pod względem gramatycznym, ale i leksykalnym z pewnością zasługują na ich wykorzystanie podczas lekcji języka hiszpańskiego.

(wrzesień 2004)

Barbara Kapusta¹⁾
Mielec

The United Kingdom: 100 Questions Answered²⁾

Niedawno trafiła w moje ręce książeczka *The United Kingdom: 100 Questions Answered*, rozprowadzana przez ambasady i konsulaty brytyjskie. Publikacja zawiera odpowiedzi na 100

najczęściej zadawanych w całym świecie i najciekawszych pytań na temat Wielkiej Brytanii.

Układ książki jest bardzo przejrzysty, jest bogato zdobiona ciekawymi, często humory-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Przecławiu.

²⁾ *The United Kingdom: 100 Questions Answered* (2003), London: Foreign & Commonwealth Office.

stycznymi ilustracjami – zdjęciami, mapkami i rysunkami. Pytania są podzielone na następujące sekcje tematyczne:

1. *Facts and figures* – odpowiedzi na pytania dotyczące podstawowych faktów i danych liczbowych (British Summertime, Ethnic Minorities, GMT, Great Britain, National Parks, Population, Religions, The United Kingdom, Trade, Union Flag).
2. *Customs and traditions* – dotyczy zwyczajów i tradycji (Burns' Night, Costumes, Folklore, Guy Fawkes, Holidays, National Days, National flowers, Pancake Day, Poppy, Superstitions).
3. *Sport, leisure, food and drink* – rozdział dotyczący sportu, wolnego czasu, jedzenia (Cricket, Edinburgh Festival, Football, Haggis, Highland Games, Humour, International teams, Pastimes, Pubs, Regional food, Tea, Traditional dishes, Wimbledon).
4. *Tourist information, sites and landmarks* – zawiera odpowiedzi na pytania dotyczące turystyki (Big Ben, Caernarfon Castle, Channel Tunnel, Customs Regulations, Giant's Causeway, Hadrian's Wall, London Underground, Sales, Speaker's Corner, Stonehenge, Tickets, Tourism, Tower of London, Trains, Weather).
5. *Making contacts* – podpowiedzi, jak nawiązać kontakty (Family tree, Friends, Pen friends, Records, Relatives, School exchanges, Town twinning, Youth exchanges).
6. *English language and literature* – dotyczy języka i literatury (Accents, Courses, Ethnic minorities, Gaelic, Pronunciation, Rhyming slang, Scots, Welsh, Worldwide use, Writers).
7. *Education* – odpowiedzi na pytania doty-

czące edukacji (Public Schools, School age, Secondary schools, University).

8. *Constitution and system of government* – dotyczy konstytucji i systemu rządzenia (Constitution, Devolution, Elections, Magna Carta, Parties, Speaker, Whip).
9. *Monarchy* – rozdział dotyczący monarchii (Birthdays, Crest, Mottoes, National Anthem, Powers, Prince of Wales, Royal succession, Warrants).
10. *Etiquette* – dotyczy etykiety (Honours, Precedence, Right Honourable, Titles).
11. *Britain's Overseas Territories and the Commonwealth* – zawiera odpowiedzi na pytania na temat zamorskich terytoriów brytyjskich i Commonwealthu.
12. *Law and order* – dotyczy prawa i porządku (Barrister, Judge, Old Bailey, Police, Solicitor, Wigs).
13. *Practical advice and useful addresses* – zawiera praktyczne porady i użyteczne adresy (Addresses, BBC, Emails, Philately, Postage, Quarantine, VAT, Websites).

Sam fakt, że publikację firmuje ministerstwo, sprawia, że jest ona atrakcyjna dla nauczycieli i uczących się języka angielskiego. Ponadto jest napisana przystępnym językiem. Formuła krótkich pytań i zwięzłych, ale nie sucho podanych odpowiedzi powoduje, że jest bardzo łatwą w odbiorze i wciągającą lekturą.

The United Kingdom: 100 Questions Answered to nieoceniona pomoc wzbogacająca lekcje i świetny materiał ułatwiający przygotowanie do konkursów wiedzy o Wielkiej Brytanii. Myślę, że warto się postarać, by mieć *100 Questions Answered* w swojej bibliotece.

(czerwiec 2004)

Marta Nowacka¹⁾
Rzeszów

Test Your Pronunciation²⁾

Test Your... to nazwa znanej od kilku lat w Polsce serii wydawnictwa Pearson Education,

ukazującej się pod redakcją Petera Watcyn-Jonesa. Seria omawia następujące zagadnienia:

¹⁾ Autorka jest asystentem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Rzeszowie.

²⁾ Vaughan-Rees Michael (2002). *Test Your Pronunciation*, Harlow: Pearson Education Limited.

Grammar and Usage for FCE/ Idioms/ Listening/ Phrasal Verbs/ Prepositions/ Reading/ Verbs/ Vocabulary/ Vocabulary for FCE. W 2003 r. do księgarń dotarła kolejna jej część: *Test Your Pronunciation* autorstwa Michaela Vaughan-Reesa..

Ta – 90-stronicowa pozycja zawiera 60 różnych testów, umożliwiających przećwiczenie i sprawdzenie znajomości kluczowych aspektów wymowy języka angielskiego. Ćwiczenia obejmują zarówno zakres fonetyki segmentalnej (samogłoski i spółgłoski, akcent wyrazowy), jak i fonetyki suprasegmentalnej (np. akcent zdaniowy, słabe i mocne formy, elizja, asymilacja, łączenia a także podstawowe typy intonacji). W książce tej znajdują się również ćwiczenia poświęcone korelacji angielskiej pisowni z wymową, rymom, homofonom, mowie szybkiej, wymowie potocznej, wymowie liczb i wyrażeniach numerycznych oraz transkrypcji przedstawionej w niekonwencjonalny sposób, np. w postaci krzyżówki czy labiryntu (*sounds maze*). W słowie wstępnym do użytkownika Autor wyróżnia 8 części, omawiając w nich najważniejsze elementy fonetyczne. Dla ułatwienia opatruje je numerami testów, np. *6 using and understanding phonemic script (tests 35, 36, 54-56, 60)*.

Omawiane testy wymowy pozwalają udoskonalić nie tylko percepcję języka angielskiego, np. test 3 na słabe i mocne formy czy też test 49 na łączenie międzywyrazowe, ale także i produkcję, np. test 58 dotyczący wymowy utartych wyrażeni. Poszerzają one również wiedzę fonetyczną czytelnika, rozwijają jego/jej świadomość fonetyczną i rozbudzają dbałość o poprawną wymowę.

Najczęstszymi typami zadań zastosowanymi w *Test Your Pronunciation* są: wypełnianie luk, test wielokrotnego wyboru, łączenie kolumn, grupowanie, ćwiczenie *znajdź niepasujący element* itp. Wykorzystanie rysunków, np. w ćwiczeniach typu wypełnianie luk dotyczących rymów *Find the rhymes*, jest ciekawą innowacją. Rysunki z reguły przedstawiają zabawne scenki i z pewnością ułatwiają zapamiętywanie wyrazów.

Krótkie wyjaśnienia opatrzone symbolem skłta powiększającego, zamieszczone pod ko-

niec rozdziałów prezentujących nowe zagadnienie, są pomocne szczególnie dla osób, którym tajniki angielskiej wymowy nie są zbyt dobrze znane, umożliwiając im zapoznanie się z odrobiną teorii potrzebnej do wykonania ćwiczenia, np.:

„a) *green* ↘ **HOUSE**, means ‘a house which is green’, is a **phrase**, main stress on last element ...;

b) ↘ **GREEN**house, means ‘a place for growing plants’, is a **compound noun**, main stress on first element ...”.

Zawierają one również odnośniki do innych testów o podobnej tematyce czy też wyjaśnienia trudniejszego słownictwa, np. ‘*Come off it!*’ = *You can’t be serious / you must be joking*.

Recenzowana książka jest przeznaczona do samodzielnej nauki. Wynika to zarówno z zamysłu Autora przekazanego w słowie wstępnym do czytelnika, jak też z całej konstrukcji opracowanych testów. Wskazuje też na to podanie wyjaśnień najważniejszych terminów z zakresu fonetyki używanych w niniejszej książce (jest ich zaledwie 15), a także symbole fonetyczne IPA³⁾ i klucz do wszystkich ćwiczeń. Książka może być również wykorzystywana na zajęciach w grupie, i to nie tylko tych poświęconych wymowie, a jej wymienione wyżej części składowe z pewnością ułatwiają nauczycielowi korzystanie z zawartych tam informacji.

Podręcznik jest ponadto wyposażony w płytę CD z nagraniami do niektórych ćwiczeń. Fakt, iż jedynie 36 z 60 testów znajduje się na płycie, jest głównym mankamentem tej pozycji, wynikającym zapewne z ograniczeń wydawniczych⁴⁾. Wykonanie testu 36 *Using phonemic script 2 – Użycie skryptu fonemicznego*⁵⁾ byłoby łatwiejsze, gdyby przed zapisaniem transkrypcji miasta czy państwa, np. ‘Korea’, uczeń mógł wcześniej posłuchać wymowy. Uważam, że polscy użytkownicy, a szczególnie tzw. słuchowcy, wynieśliby z niej większe korzyści, gdyby wszystkie ćwiczenia zaprezentowane w formie pisemnej były przygotowane do odsłuchu.

Brak wszystkich nagrań na CD stwarza również inny problem. Otóż numer nagrania nie odpowiada numerowi testu, np. nagranie 11

³⁾ *International Phonetic Alphabet – Międzynarodowy Alfabet Fonetyczny*.

⁴⁾ Jest to nietypowa cecha dla książek Vaughan-Reesa. W jego wcześniejszej, wartej polecenia pozycji *Rhymes and Rhythms – zabawnej, dostarczającej stuprocentowej rozrywki – wszystkie zaprezentowane teksty i ćwiczenia są dostępne w formie audio*.

⁵⁾ s. 40.

odnosi się do testu 9, co nie jest oznaczone w podręczniku. Tak więc użytkownik, który nie wykonuje wszystkich testów po kolei i korzysta z nich wedle swoich zainteresowań, robiąc je „na wyrwyki”, będzie musiał poświęcić trochę czasu i stosując metodę prób i błędów szukać nagrania adekwatnego do testu.

Poza tym książka nie zawiera indeksu. Nie jest to być może absolutna konieczność lecz z pewnością związły indeks ułatwiłby nauczycielom chcącym przeciwyczyć określone zagadnienie fonetyczne szybsze znalezienie odpowiedniego testu.

Gdy chodzi o układ testów, osobiście odpowiadałby mi podział książki na rozdziały, tj. samogłoski, spółgłoski, transkrypcja, mowa szybka i zastosowanie podrozdziałów z testami poświęconymi tym zagadnieniom. Tutaj jednak testy dotyczące poszczególnych działów fonetyki znajdują się w różnych częściach książki, np. te sprawdzające znajomość słabych i mocnych form posiadają numery 3, 11 i 18, co sprawia wrażenie chaotyczności.

Książka jest przeznaczona głównie dla poziomów średnio zaawansowanego i zaawansowanego, lecz niektóre ćwiczenia można użyć już z początkującymi grupami średnio zaawansowanymi (pre-intermediate), np. test 5-7 *Odd one out 1-3*, test 8 *Short or long vowels?*, test 28 *Find the rhymes*, test 54 *Sounds maze*, test 56 *Sounds crossword*.

Szczególnie wartymi polecenia polskim użytkownikom języka angielskiego są np. testy 3 i 11, poświęcone słabym i mocnym formom, zwykle sprawiającym studentom spore trudności. Moi słuchacze dzięki tym właśnie testom uświadomili sobie fakt, iż niektóre słowa, tj. przyimki, zaimki, przedimki czy czasowniki modalne, oprócz swojej zwykłej mocnej wymowy, np. 'of' jako [ɒv], gdy nie akcentowane, są wymawiane ze słabą samogłoską [ə], a więc of jako [əv].

Zagadnienia mowy szybkiej, tj. asymilacja, elizja, łączenia międzywyrazowe czy rytm są zazwyczaj mało znane polskim uczniom ję-

zyka angielskiego, a ich znajomość w znacznym stopniu wpływa na poprawę szczególnie percepcji języka obcego. Testy 15-17, 46-49 i 60 omawiają te zagadnienia. Uczeń dowiaduje się z nich np. że słowo *facts*, w zdaniu: *Let's face the facts* ze względu na elizję jest często wymawiane tak samo jak *fax* jako [fæks]⁶⁾, a także zapoznaje się z asymilacją chociażby za pośrednictwem słowa *handbag* wymawianego tak jak *hambag* jako [hæmbæg]⁷⁾, w zdaniu *The only thing I keep in my handbag is a purse and a handkerchief*.

Cztery testy, a mianowicie 46-49, dotyczą różnych rodzajów łączenia międzywyrazowego. Większość Polaków mówiących po angielsku zwykle nie zdaje sobie sprawy ze znaczenia tej formy wymowy, np. *Jehunda's always aware of everything around ...*⁸⁾. Nie podoba mi się jednak sposób przedstawienia łączenia końcowej samogłoski jednego wyrazu z początkową samogłoską drugiego, np. w "*Why Yare youW always in the bathroom when I need it?*"⁹⁾. W tym zdaniu łączenie po głosce [aɪ] z następną samogłoską jest ukazane za pomocą symbolu 'Y', który polskiego ucznia może wprowadzić w błąd, ponieważ głoską wstawną ułatwiającą wymowę jest w tym przypadku 'j' a nie 'y'. Test końcowy nr 60 *wɒtʃə sei?*¹⁰⁾ podsumowuje wszystkie omawiane wcześniej aspekty mowy wiązanej, wykorzystując transkrypcję. Zadaniem ucznia jest odczytanie transkrypcji, np. /dʒə wʌnə kləp ti:/i połączenie jej ze zdaniem – w tym przypadku *Do you want a cup of tea?*

Polskim odbiorcom polecałabym również test 40 *Word stress 4: Words and Phrases*¹¹⁾, zwracający uwagę na rytm w języku angielskim. Na przykład słowo *biologist* jest akcentowane w taki sam sposób jak wyrażenie *a lot of them* czy *an editor*.

Testy 44 i 45 zatytułowane *Numerical expressions 1 & 2*, dotyczące wyrażen numerycznych, tj. ułamków dziesiętnych, miar pojemności, np. *gigabyte*, a także adresów internetowych, są przydatne dla obcokrajowców, gdyż są ogół-

⁶⁾ Test 15 *Changing sounds 1: Elision*, s. 17.

⁷⁾ Test 16 *Changing sounds 2: Assimilation*, s. 18.

⁸⁾ Test 48 *Word linking 3*, s. 56.

⁹⁾ Test 46 *Word Linking 1*, s. 54.

¹⁰⁾ S. 74.

¹¹⁾ S. 45.

nie używane w języku codziennym. Z pewnością można je wykorzystać z grupami na poziomie PET, FCE lub przygotowującymi się do innych egzaminów Cambridge, ponieważ wyrażenia te często pojawiają się w testach egzaminacyjnych.

Wyzwaniem, nawet dla osób na poziomie zaawansowanym, są testy 53 *Double trouble*¹²⁾ i 58 *Pronunciation of chunks*¹³⁾. Test 53 pozwala nam poszerzyć zakres naszego słownictwa, ponieważ pojawiają się tu takie wyrażenia jak np. *chock-a-block* czy *like it or lump it*. Dzięki drugiemu z nich ćwiczymy nie tylko odpowiednie akcentowanie i intonację zdań, ale z pewnością zapoznajemy się z nowym słownictwem lub też korygujemy nasz błędny sposób ich wymawiania, np. *What are you going to study when you get to university?, – As if! (informal = 'That's unlikely.')*.

Dostarczając nauczycielom gotowe typy testów fonetycznych dla uczniów, książka ta zapełnia lukę na polskim rynku poświęconą testowaniu wymowy. W podręcznikach do nauki języka angielskiego stosowanych w Polsce wymowie poświęca się zazwyczaj niewiele miejsca. Pomimo obecności ćwiczeń fonetycznych w książce ucznia, załączone do każdej pozycji testy (z książki nauczyciela czy z dodatkowych broszur) zazwyczaj nie sprawdzają wiedzy i umiejętności fonetycznej uczniów, gdyż nie zawierają żadnych ćwiczeń poświęconych wymowie.

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Oxford Repetytorium z języka angielskiego²⁾

Oxford Repetytorium z języka angielskiego autorstwa Danuty Grycy i Joanny Sosnowskiej powstał z myślą o uczniach przygotowujących się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego w nowej formule, obowiązującej od roku 2005. Jest to więc podręcznik powtórzeniowy, którego celem jest konsolidacja ma-

Test Your Pronunciation ze względu na szeroki zakres tematyczny oferowanych testów, różnorodność ćwiczeń, przystępność podawanych informacji bez nadmiernego odwoływania się do specjalistycznej terminologii, czy też obecność CD z nagraniami, zasługuje na wyróżnienie i na używanie podczas zajęć z języka angielskiego. Z książki można korzystać począwszy od końcowych klas szkoły podstawowej aż do zajęć ze studentami I roku anglistyki.

Poza tym cechuje ją przejrzysta szata graficzna (jeden test na jednej lub dwóch stronach) i wygodny format A5 (standardowy zeszyt). Cena zamieszczona w katalogu Longman Pearson Education Polska na rok 2004 to 49,00 zł za książkę i płytę CD.

Pozostaje Państwu zweryfikowanie mojej opinii, do czego gorąco zachęcam. Jestem pewna, że książka ta wpłynie na poprawę wymowy Państwa uczniów, dostarczając im przy tym nieuniknionej rozrywki.

Bibliografia:

- Wells, J. C. (2000), *Pronunciation Dictionary*, Harlow: Pearson Education Limited.
Vaughan-Rees Michael (2002), *Test Your Pronunciation*, Harlow: Pearson Education Limited.
(2002), *PWN OXFORD Wielki słownik angielsko-polski*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(sierpień 2004)

¹²⁾ S. 62-63

¹³⁾ S. 70-71.

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
²⁾ D. Gryca, J. Sosnowska (2004), *Oxford Repetytorium z języka angielskiego*, Oxford: OUP.

i turystyka, żywienie/zakupy i usługi, człowiek, sport/kultura, nauka i technika, świat przyrody, państwo i społeczeństwo) i siedmiu suplementów:

- 1) Zestawienia informacji o strategiach egzaminacyjnych niezbędnych do prawidłowego wykonania zadań egzaminacyjnych.
- 2) Zestawu dodatkowych zadań leksykalno-gramatycznych wszystkich typów dla poziomu rozszerzonego.
- 3) Testu końcowego – przykładowego egzaminu maturalnego, którego poziom, konstrukcja i typy zadań są zbliżone z tym, czego uczeń może spodziewać się na egzaminie maturalnym.
- 4) Słowniczka tematycznego obejmującego podstawowe słownictwo dla każdego bloku tematycznego (*Word Bank*).
- 5) Zestawienia szerokiej gamy wyrażań i zwrotów językowych pomocnych w wyrażaniu różnych funkcji językowych, niezwykle przydatnych w komunikowaniu się w języku obcym i części ustnej egzaminu maturalnego na obu poziomach (*Functions Bank*).
- 6) Informacji dotyczących pisania różnego typu tekstów i banku modelowych tekstów (*Writing Bank*).
- 7) Klucza z odpowiedziami do wszystkich zadań umieszczonych w podręczniku, z objaśnieniami i wskazówkami oraz tekstami nagrań.

Do podręcznika dołączono CD z zapisem wszystkich tekstów użytych w zadaniach sprawdzających umiejętność słuchania ze zrozumieniem. *Repetitorium* towarzyszy zeszyt ćwiczeń interakcyjnych przeznaczonych do pracy w klasie, w parach lub grupie – *Extra Classroom Activities*. We wprowadzeniu uczniowie, oprócz standardowych informacji o samym podręczniku, znajdą zwięzłą informację o egzaminie maturalnym oraz instrukcje dotyczące pracy samodzielnej z książką. Całość liczy 167 stron.

Autorki uwzględniły pełen zakres tematyki i struktur gramatycznych określony w *Standardach wymagań egzaminacyjnych MENiS* opracowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. We wszystkich rozdziałach jest też obecny element wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego. Książka, zgodnie z postawionym sobie przez Autorki celem, koncentruje się na zapoznaniu uczniów z różnymi strategiami i tech-

nikami egzaminacyjnymi i rozwinięciu ich kompetencji w zakresie rozwiązywania testów.

Podręcznik jest idealnym materiałem do rozwijania czterech sprawności językowych: słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania. Każdy rozdział *Repetitorium* zaczyna się od zadań egzaminacyjnych sprawdzających kolejno poszczególne elementy egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym, tj. rozumienie tekstu słyszanego, rozumienie tekstu czytanego, umiejętność pisania oraz prowadzenie rozmów sterowanych i rozmowę na podstawie ilustracji (w tym opisywanie ilustracji i udzielanie odpowiedzi na pytania jej dotyczące). Każde zadanie egzaminacyjne jest poprzedzone informacją o danej części egzaminu, a dodatkowo omawia się różne strategie i techniki egzaminacyjne przydatne w rozwiązaniu konkretnego zadania, np. jak rozwiązywać test wielokrotnego wyboru sprawdzający umiejętność czytania tekstu ze zrozumieniem lub jak uzupełniać luki w tekście, z którego wyjęto całe zdania. W tej części użytkownik znajdzie też zadania wprowadzające, które mają umożliwić mu użycie omawianych strategii. Ostatnie zadanie w każdej sekcji oznaczone wyrazem *Egzamin* jest zadaniem testowym, jakie może pojawić się na maturze. Zadania zostały tak zaprojektowane, że uczniowie korzystający z książki rozwijają umiejętności szczegółowe w zakresie czterech sprawności wyszczególnione we wspomnianych *Standardach wymagań egzaminacyjnych*.

W podręczniku znajdziemy szeroką gamę oryginalnych tekstów, jak np. broszury, informatory, reklamy czy zaadoptowane teksty z angielskich czasopism. Gwarantuje to autentyczność kontekstu i z pewnością podnosi motywację do uczenia się. Sprawność rozumienia ze słuchu jest ćwiczona na różnorodnym materiale audialnym, nagrany na dołączonej do książki płycie CD. Wykorzystano tu różne akcenty angielszczyzny zarówno brytyjskiej, jak i amerykańskiej. Uczniowie mają też możliwość słuchania nierodzimy użytkowników języka, co w dobie globalizacji jest szczególnie przydatne. Obie sprawności receptywne są rozwijane za pomocą różnych ćwiczeń w wyszukiwaniu głównych tez tekstu, potrzebnych informacji, domysłaniu się znaczenia nieznanymi wyrazów, porządkowaniu tekstu i wiele innych. Pozwala to opanować

wszystkie sprawności szczegółowe wymienione w *Standardach egzaminacyjnych*. Jednocześnie książka uczy krytycznego czytania, a przede wszystkim samodzielnego i krytycznego myślenia. Uczniowie ćwiczą formułowanie opinii, zapoznawanie się z sądami innych, porównywanie i analizowanie różnych poglądów. Podręcznik uczy też umiejętności myślenia analitycznego i logicznego budowania argumentacji. Dostarcza treningu w interpretowaniu tabel, diagramów i prezentacji statystycznych.

Do rozwijania sprawności mówienia służą rozmowy sterowane – modelowe dialogi odgrywane przez uczniów według poleceń do zadań egzaminacyjnych, rozmowy na podstawie ilustracji / materiału stymulującego czy wreszcie prezentacja tematu i dyskusja z egzaminatorem. Wszystkie polecenia są precyzyjne, zadania poprzedzone ćwiczeniami wprowadzającymi, a ilustracje czytelne (choć wprowadzenie koloru z pewnością zwiększyłoby ich atrakcyjność).

Repetytorium pozwala też rozwijać sprawność pisania. Uczniowie są wdrażani do stosowania struktur leksykalno-gramatycznych, używania rejestru języka odpowiednio do kontekstu, założonego celu i odbiorcy, konstruuja różne wypowiedzi pisemne z użyciem odpowiednich środków językowych. Ćwiczą też stosowanie środków językowych adekwatnie do ich funkcji komunikacyjnych – piszą podziękowania, prośby, skargi itp.

W każdym rozdziale znajdują się ćwiczenia służące poszerzeniu i utrwaleniu materiału leksykalnego związanego z danym hasłem z katalogu tematów maturalnych. Zawsze są to zadania pozwalające na używanie odpowiednich słów w kontekście, tworzenie map wyrazów, łączenie słów w grupy tematyczne czy wyszukiwanie (zapamiętywanie) związków frazeologicznych, kolokacji – niezwykle trudne zagadnienie w języku angielskim. Z pewnością ułatwią one uczniom ich zapamiętanie. Książka zawiera też wiele wskazówek językowych oraz informacji dotyczących najczęściej popełnianych przez Polaków błędów (ramki *Zapamiętaj*), co ma ustrzec użytkowników przed ich powielaniem.

Druga część każdego rozdziału jest poświęcona zadaniom na poziomie rozszerzonym. Jej struktura jest taka sama jak części dotyczące

poziomu podstawowego, z tym, że jest ich mniej – w rozdziałach parzystych znajdują się zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu i mówienie (rozmowa na podstawie materiału stymulującego i prezentacja tematu), a w nieparzystych – rozumienie tekstu czytanego, jeden typ zadania na rozpoznawanie lub stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych i wypowiedź pisemna.

W *Repetytorium* zastosowano komunikacyjne podejście do nauczania gramatyki. Podobnie jak na egzaminie maturalnym sprawdza się tu jej praktyczne zastosowanie, a nie znajomość reguł. Nawet zadania na rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych na poziomie rozszerzonym wymagają raczej praktycznego użycia języka niż znajomości reguł gramatycznych. Nie jest to zatem repetytorium gramatyki języka angielskiego, których zresztą na naszym rynku nie brakuje.

Podsumowując, recenzowany podręcznik jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym – uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej i wykorzystuje najnowsze osiągnięcia w zakresie glottodydaktyki języków obcych oraz standardy wypracowane dla nowoczesnego podręcznika do nauki języka obcego. Pod względem stopnia trudności i formy przekazu jest przystosowany do IV poziomu kształcenia. Zawarty w książce materiał rzeczowy i ilustracyjny jest odpowiedni do przedstawianych treści nauczania i liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na kształcenie języka angielskiego w ostatniej klasie szkoły średniej. Całość wyróżnia logiczna i spójna konstrukcja. *Repetytorium* zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów oraz umożliwia im nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Dodatkowo określa zakres kształcenia podstawowy i rozszerzony. Całość jest starannie wydana.

Autorki osiągnęły cel, jaki sobie postawiły pisząc podręcznik – *Repetytorium* umożliwiła powtórzenie, utrwalenie, kontrolę i ocenę opanowania materiału oraz nabycia umiejętności z zakresu języka angielskiego na poziomie szkoły średniej. Książka z pewnością będzie przydatna w nauce własnej ucznia – sprzyja samodzielnemu z niej korzystaniu. Jest też przyjazna nauczycielowi. Zawarty w podręczniku materiał faktograficzny nie kształtuje negatywnych ste-

reotypów dotyczących innych kultur, narodowości i religii. Kreuje ponadto wśród użytkowników pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego i społeczności nim władających. Pozwala na wypracowanie technik samodzielnej pracy nad językiem i rozwija kompetencję

interkulturową – niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie współczesnym. Książka z pewnością jest warta polecenia wszystkim uczniom i nauczycielom klas maturalnych.

(czerwiec 2004)

Ewa Wieczorek¹⁾
Warszawa

Pomoce dydaktyczne

Na rynku pojawiają się ciągle nowe pozycje do nauki języka angielskiego. Do grupy dużych renomowanych wydawnictw działających od lat dołączają nowe, małe, ale często proponujące uczyć się ciekawe rozwiązania.

Takim rozwiązaniem jest na przykład *Metodyk – Phrasal Verbs* wydana przez Vivat – wydawnictwo, które stawia sobie za cel publikowanie opracowań, pomagających szybciej uczyć się i zapamiętywać materiał. Jest to dobra wiadomość szczególnie dla wrocławian. Opracowanie ma bowiem formę kolorowego plakatu przedstawiającego w przejrzysty sposób 300 najczęściej używanych *phrasal verbs* na poziomie First Certificate in English. Pogrupowano je nie tylko według czasowników, ale także według przyimków. Przy każdym *phrasal verb* podano polskie znaczenie a także przykład użycia w zdaniu. Dodatkowo sporządzono listę wyrażzeń przeciwstawnych i slangowych. Forma opracowania sprawia, że może ono być wykorzystywane w klasie – do prezentacji materiału przez nauczyciela oraz w domu – do indywidualnego

utrwalania. Umieszczenie plakatu w widocznym miejscu ułatwi częsty kontakt z materiałem, a tym samym dużą liczbę powtórzeń, sprzyjającą zapamiętaniu.

Inną ciekawą propozycją wydają się *Podstawowe czasowniki frazowe* i *Popularne idiomy angielskie* wydane w formie kolorowych zakładki do książki przez Agencję Edukacyjną ELABOR. Pierwsza z zakładek zawiera 82 *phrasal verbs* oraz ich polskie znaczenia w kolumnie obok, druga natomiast prezentuje listę popularnych idiomów angielskich po jednej stronie, a wyjaśnienie ich znaczenia po drugiej. Numery przy idiomach i znaczeniach ułatwiają znalezienie odpowiednika. Obie zakładki są doskonałym materiałem do wykorzystania w każdej wolnej chwili, na przykład w czasie dojazdu do szkoły czy miejsca pracy.

(listopad 2004)

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

Zapraszamy na nasze strony internetowe
www.codn.edu.pl

Są na nich:

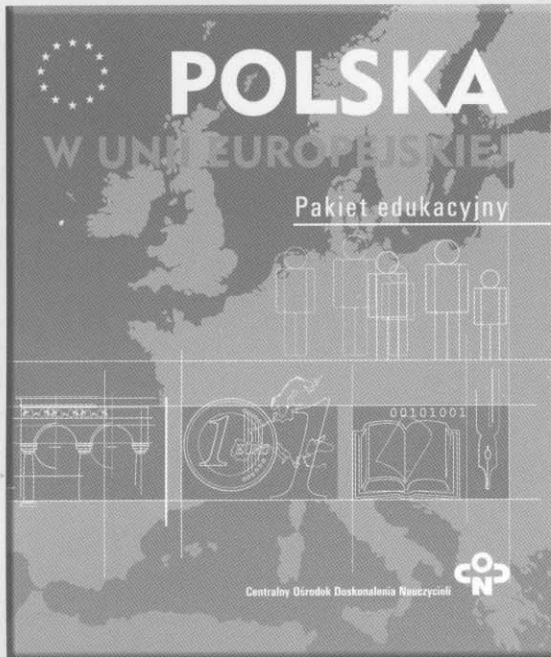
- ▶ szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- ▶ numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- ▶ obszerne informacje o *Europejskim portfolio językowym*.



WYDAWNICTWA
CENTRALNEGO OŚRODKA
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Pakiet edukacyjny POLSKA W UNII EUROPEJSKIEJ

*przeznaczony dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych,
zainteresowanych edukacją europejską.*



Publikacja przedstawia proces integracji ze strukturami europejskimi i związane z nim problemy społeczno-ekonomiczne zachodzące w naszym kraju.

Szczególne miejsce poświęcono polskiej edukacji oraz wyzwaniom i zadaniom stawianym przed szkołami w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Głównym celem publikacji jest wsparcie nauczycieli w pracy z młodzieżą oraz przekazanie im wiedzy i informacji o problematyce europejskiej. Znajdują się w niej teksty merytoryczne, metodyczne, scenariusze lekcji, materiały źródłowe oraz mapa Unii Europejskiej.

Publikacja w całości sfinansowana przez Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.

Książka rozdawana podczas szkoleń organizowanych przez Urząd Komitetu Integracji Europejskiej i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Czy zachęcamy
naszych uczniów (w wieku od 10 do 15 lat)

do korzystania

z Europejskiego
portfolio
językowego

i do wypełniania

Paszportu
językowego?

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE

dla uczniów od 10 do 15 lat

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues
Europäisches Sprachenportfolio
Европейский языковой портфель



PASZPORT JĘZYKOWY

dla uczniów od 10 do 15 lat

LANGUAGE PASSPORT
PASSEPORT DE LANGUES
SPRACHENPASS FÜR SCHÜLER
ЯЗЫКОВОЙ ПАСПОРТ



Szczegóły na naszej stronie internetowej
www.codn.edu.pl/portfolio