

Marcin Stanowski

Teoria w pigułce

- ✓ Kompetencje kluczowe na lekcji języka obcego
- ✓ Jak pomóc uczniom lepiej słuchać, pisać, mówić i czytać
- ✓ Dlaczego powinniśmy rozwijać kompetencje kluczowe
- ✓ Modele rozwoju kompetencji



Redakcja merytoryczna
Anna Gębka-Suska

Analiza merytoryczna
Justyna Maziarska-Lesisz
Elżbieta Witkowska

Recenzja
dr Barbara Muszyńska

Redakcja językowa i korekta
Żeliszaw Żeliszawski

Projekt graficzny, projekt okładki
Wojciech Romerowicz, ORE

Skład i redakcja techniczna
Joanna Suska

Projekt motywu graficznego „Szkoty ćwiczeń”
Aneta Witecka

ISBN 978-83-65890-00-9 (*Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*)

ISBN 978-83-65890-05-4 (*Zestaw 2, Kompetencje kluczowe*)

ISBN 978-83-65890-06-1 (*Zeszyt 1*)

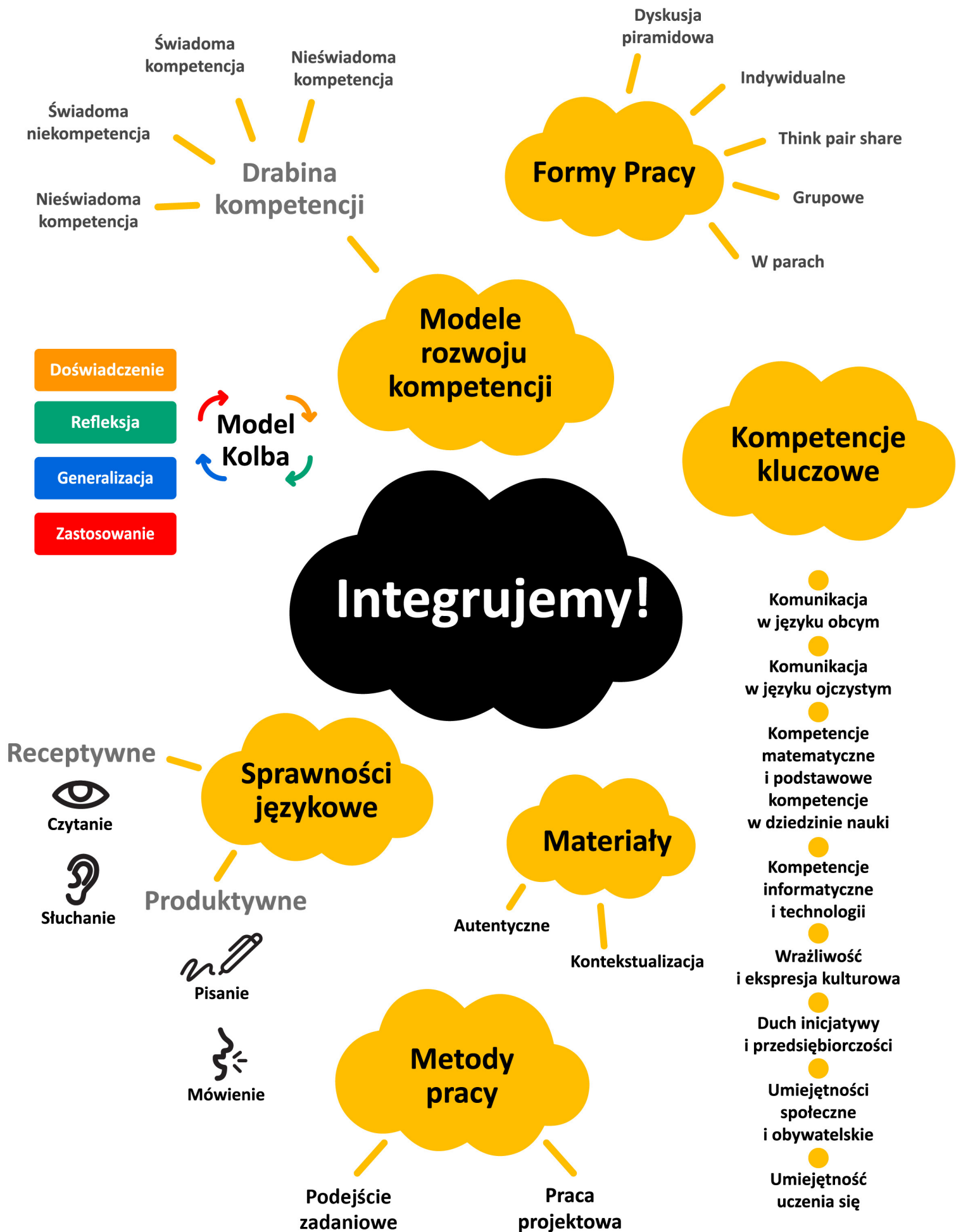
Warszawa 2017

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons –
Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Wstęp	5
Główne tezy, założenia i przekonania	5
Po przeczytaniu tego rozdziału	7
Zestaw pojęć	7
Kompetencje kluczowe na lekcji języka obcego	8
Charakterystyka kompetencji kluczowych i ich doskonalenie na lekcji języka obcego	8
Kompetencje matematyczne	9
Kompetencje informatyczne	10
Umiejętność uczenia się	11
Kompetencje społeczne	13
Kompetencje obywatelskie	14
Kompetencje kluczowe w Unii Europejskiej	16
Czym są kompetencje kluczowe i dlaczego mielibyśmy je rozwijać	16
Modele rozwoju kompetencji	17
Kompetencje kluczowe i sprawności językowe – integracja	20
Uczenie sprawności językowych	21
Słuchanie	22
Procedura	23
Typy ćwiczeń	25
Jak możesz pomóc uczniom lepiej słuchać	28
Czytanie	29
Procedury	30
Typy ćwiczeń	31
Jak możesz pomóc uczniom lepiej czytać	32
Mówienie	34
Procedury	34
Typy ćwiczeń	34
Jak pomóc uczniom lepiej mówić	35
Pisanie	38
Procedury	40
Typy ćwiczeń	41
Jak pomóc uczniom lepiej pisać	42
Co z tego wynika dla praktyki szkolnej	44
Chcesz wiedzieć więcej	45
Bibliografia	46
Spis rycin i tabel	48





Wstęp

W tym zeszycie zapoznasz się z kompetencjami kluczowymi i sprawnościami językowymi. Poznasz ich charakterystykę i funkcje, metody ich rozwijania i rodzaje ćwiczeń doskonalących te umiejętności. Poznasz też przykładowe konspekty zajęć, w których nacisk został położony na rozwój sprawności. Następnie znajdziesz informacje na temat specyficznych trudności, występujących na lekcjach poświęconych umiejętnościom językowym. Znajdziesz także sugestie, jak niektóre ćwiczenia sprawności językowych mogą wspierać rozwój kompetencji kluczowych. Treści tu zawarte będą szczególnie ważne w czasie pracy z „Zeszytem ćwiczeń”. Tam bowiem spotkasz się z pytaniami zachęcającymi do refleksji nad treściami teoretycznymi. Oprócz zrozumiałej funkcji poznawczej, mogą się one okazać pomocne w tworzeniu wizji siebie jako nauczyciela. Odpowiedzi na te pytania niejednokrotnie przydadzą ci się przy tworzeniu wielu dokumentów w szkole. Plan rozwoju zawodowego, misja, wizja szkoły, konspekty lekcji, plany wychowawcze, przedmiotowe systemy oceniania. Wszystkie wymienione dokumenty i wiele innych, będą od ciebie wymagać refleksji i odpowiedzi na pytania dotyczące roli nauczyciela, wartości, postaw i innych aspektów pragmatyki nauczycielskiej. Jeśli teraz poświęcisz im chwilę, być może łatwiej ci będzie odpowiedzieć na pytania komisji przyznającej ci kolejne stopnie awansu zawodowego.

Główne tezy, założenia i przekonania

Gdy nauczasz języka, to nigdy tak naprawdę nie uczysz wyłącznie języka. Uczysz swoich podopiecznych o całym świecie. O kulturze i o relacjach między ludźmi. Oczywiście uczysz też pewnego sposobu komunikacji, ale komunikacja jest zawsze wypełniona treścią. Od tego, jaką treścią, jakimi umiejętnościami, jaką wiedzą i jakimi postawami wypełnisz tę komunikację, zależy przyszłe życie osobiste i zawodowe twoich uczniów.

Co to znaczy nauczyć języka obcego? Podstawową i najważniejszą rolą nauczyciela jest sprawienie, że uczniowie sami będą się uczyć. Angielskie przysłowie mówi, że możemy przyprowadzić konia do wodopoju, ale nie zmusimy go do picia. Podobnie jest z nauczaniem. Powinniśmy zrobić wszystko, co w naszej mocy, aby zapewnić optymalne warunki do nauki języka obcego. Służyć naszym profesjonalizmem w zakresie języka i dydaktyki języka. Rozpalać chęć i podtrzymywać motywację uczniów do nauki. A wszystko to w taki sposób, aby jak najlepiej przygotować uczniów do naturalnej komunikacji w języku obcym, tworzenia w nim treści i ekspresji siebie.

Ale czego właściwie uczniowie mają się nauczyć? Gdy szukamy odpowiedzi na pytanie, czym jest język, najszybciej przychodzi do głowy odpowiedź: „mówieniem”. Języka wszak najpierw używamy w mowie. Gdy w języku angielskim określamy kogoś jako biegłego użytkownika języka, używamy właśnie wyrażenia „native speaker”. Ale jeśli mówimy, to przecież również słuchamy tego, co powiedział ktoś inny. Czasami słuchamy pobieżnie, żeby tylko ogólnie pojąć, o czym mowa, a czasem wsłuchujemy się uważnie w każde słowo, analizujemy tembr głosu, aby lepiej zrozumieć ukryte intencje mówcy. Zawsze jednak istnieje jakiś powód do słuchania. Zawsze słuchamy po coś.

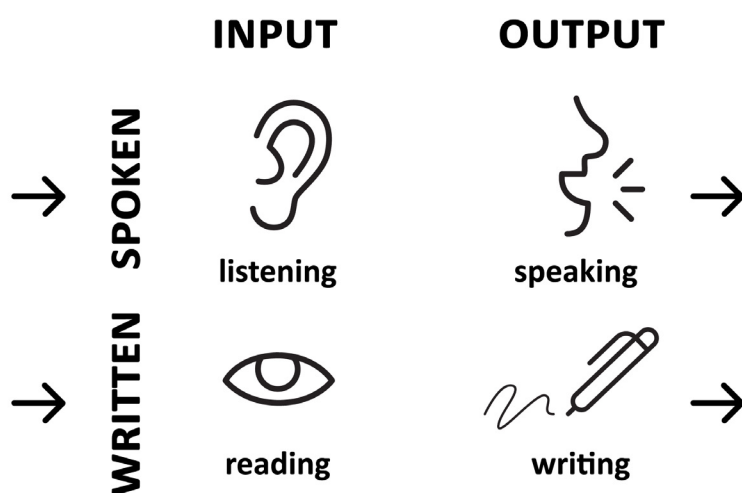


Po co? Po to, aby odpowiedzieć na zadane pytanie. Podzielić się wiedzą. Dopytać o szczegóły. Rozwiązać niepewności. Zgodzić się z kimś lub nie. Zaprotestować. Negocjować złożoną nam propozycję. Każda z umiejętności jest nośnikiem ważnych społecznie i zawodowo funkcji. Komunikacja odbywa się również w piśmie. Czytamy książki, gazety, magazyny, strony internetowe, a każde z tych mediów traktujemy inaczej: używamy innych strategii odbioru i poszczególnym treściom poświęcamy różną ilość czasu. Na pisanie statystycznie (Vandergrift, 1999) poświęcamy go najmniej, ale czy to oznacza, że jest ono mniej ważne? Czasem od jednego listu, jednego pisma zależy całe nasze życie. Pisanie to również szereg umiejętności składowych. Rodzaj tekstu zależy od odbiorcy i celu w jakim piszemy – od funkcji danego tekstu (informatywnej, ekspresywnej, impresyjnej...).

Te cztery sprawności językowe nazywamy **receptywnymi** (słuchanie i czytanie) i **produktywnymi** (mówienie i pisanie) i choć w życiu człowieka pojawiają się stopniowo, począwszy do słuchania, aż po pisanie, to wszystkie są bezsprzecznie bardzo ważne, zarówno w życiu osobistym, edukacji, jak i pracy.

	repcja	produkcja
w mowie	słuchanie	mówienie
w piśmie	czytanie	pisanie

Tab. 1. Sprawności językowe i ich podział



Ryc. 1. Sprawności językowe i ich podział

Większość z nas spędza całe dni na mówieniu i słuchaniu i ocenia się, że co najmniej 80% tego, czego się uczymy, pochodzi ze słuchu (Vandergrift, 1999). Przeprowadzone badania sugerują, że około 40–50% naszej komunikacji stanowi słuchanie, 25–30% mówienie,



11–16% czytanie, a około 9% pisanie (Vandergrift, 1999). Badania te tylko pobieżnie sugerują prymat mowy i słuchania. Wszak te najważniejsze treści w naszym życiu poznajemy właśnie czytając, a teksty, które piszemy, wpływają na nasze życie o wiele donioślej. Verba volant, scripta manent.

Czasem mówimy o wspomnianych umiejętnościach językowych jako makroumiejętnościach, w przeciwieństwie do mikroumiejętności: gramatyki czy słownictwa. W miarę jak twoi uczniowie uczą się nowego języka obcego, stopniowo stają się coraz bardziej świadomi swojej komunikacji języka, ale i kultury z nim związanej. Coraz lepiej potrafią współdziałać z innymi użytkownikami tego języka. Stopniowo rozwijają nie tylko sprawności językowe, ale i budują swój leksykon, poznają coraz więcej struktur gramatycznych, które pozwalają im przekazywać bardziej wysublimowane treści i realizować cele komunikacyjne.

Treści tego zeszytu wynikają z wiedzy metodycznej, psychologicznej i wieloletniego doświadczenia autorów. Co więcej, za prezentowanymi rozwiązaniami dydaktycznymi stoi przekonanie autorów, że nauczanie języka obcego w szkole publicznej nie jest jedynie przekazywaniem wiedzy dotyczącej języka i doskonaleniem umiejętności, lecz jest ściśle powiązane z procesem wychowania i przygotowania młodych ludzi do życia w wielokulturowym, dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Innym przekonaniem dotyczącym glottodydaktyki, znajdującym silne uzasadnienie w badaniach, jest to, że sprawności językowe, tak jak życiu codziennym, winny być rozwijane jednocześnie i w sposób nierozłączny.

Po przeczytaniu tego rozdziału

- dowiesz się, czym są kompetencje kluczowe i jakie są między nimi współzależności;
- dowiesz się, jak możemy wpływać na rozwój poszczególnych kompetencji kluczowych na lekcji języka obcego;
- poznasz propozycje modeli nabywania kompetencji;
- będziesz wiedzieć, jak prowadzić zajęcia doskonalące różne sprawności językowe;
- poznasz rodzaje ćwiczeń i procedury, które najlepiej sprawdzają się w nauce poszczególnych sprawności językowych;
- będziesz potrafił zmotywować uczniów do samodzielnej pracy nad doskonaleniem sprawności językowych;
- zrozumiesz, że nauczanie powinno odzwierciedlać rzeczywistość komunikacyjną uczniów i dlatego powinniśmy integrować nauczanie sprawności językowych tak bardzo, jak tylko to możliwe.

Zestaw pojęć

Kompetencje

W niniejszym zeszycie wielokrotnie pojawiają się takie pojęcia jak „sprawności”, „zdolności”, „umiejętności” i „kompetencje”. W większości są traktowane zamiennie, aczkolwiek warto zauważyć między nimi pewne różnice. Zdolność to szerokie pojęcie, synonimiczne



z umiejętnością. Umiejętności czy sprawności to wrodzone lub nabyte zdolności sprawnego radzenia sobie z czymś i są właśnie tym, co powinniśmy rozwijać na lekcji. Umiejętności odnoszą się do sfery działania. Są praktycznymi sposobami wykonania danej aktywności. Natomiast kompetencja jest pojmowana raczej jako rezultat, efekt osiągnięty poprzez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń, potwierdzony w określonej sytuacji.

W kompetencji zawiera się również nasza **refleksja, wiedza i postawa**. Wszystkie te elementy są wzajemnie powiązane i warunkują osiągnięte kompetencje. Magdalena Szpotowicz, oprócz łączenia tych trzech elementów ze sobą, podkreśla, że muszą one przystawać do zaistniałych w danym czasie sytuacji (Szpotowicz, 2011). Wśród wielu kompetencji mających wpływ na powodzenie w życiu lub skuteczność pracy zawodowej wymienia się najczęściej: planowanie własnej nauki i pracy, efektywne działanie z innymi członkami grupy, skuteczne komunikowanie się, umiejętność twórczego myślenia i sprawne posługiwanie się technologią informacyjną i komputerową. Obecnie najbardziej popularną taksonomią kompetencji kluczowych jest ta określona przez Parlament Europejski.

Umiejętności receptywne: czytanie i słuchanie ze zrozumieniem.

Umiejętności produktywne: mówienie i pisanie.

Tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania (ESOKJ, 2003: 21).

Kompetencje kluczowe na lekcji języka obcego

Charakterystyka kompetencji kluczowych i ich doskonalenie na lekcji języka obcego

Oczywiście pierwsza **kompetencja dotyczy języka ojczystego**, ale już druga z umiejętności to właśnie komunikacja w językach obcych. Sam fakt, że umieszczono ją zaraz na drugim miejscu listy świadczy o wadze tej kompetencji i wartości naszej pracy.

Pamiętajmy: językowcy też używają języka ojczystego. Na swojej lekcji możesz zrobić coś dobrego także dla umiejętności posługiwania się przez twoich uczniów językiem polskim. Zwłaszcza na niższych poziomach używamy go, aby wyrazić sens słów, zwrotów czy zdań. Choć użycie języka ojczystego nie jest zalecane przez podstawę programową (MEN, 2016), a językiem instrukcji już od wczesnych etapów ma być nauczany język obcy edukacji, to przecież nie rezygnujemy całkowicie z użycia polszczyzny. Zachęcamy uczniów, aby zarówno w języku obcym, jak i ojczystym, wystawiali się poprawnie i adekwatnie do roli lub sytuacji, w jakiej się znaleźli. Umiejętność zgrabnego przekładu treści z języka obcego na język ojczysty z pewnością jest bardzo przydatna, trudna, ale i możliwa do wyćwiczenia na lekcjach języka obcego. Gdy prosisz uczniów o przetłumaczenie fragmentu tekstu na język ojczysty, zwróć uwagę, aby wyjściowy komunikat był sformułowany poprawną polszczyzną.



Zasugeruj lepszy dobór słownictwa. Dbaj o to, aby uczniowie nie stosowali kalki językowej, a także zwróć uwagę na fałszywych przyjaciół, np.: aktualny „current” to przecież co innego niż „actual” – właściwy, rzeczywisty.

Kompetencje matematyczne

Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji (Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz, 2015). Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza. Na lekcjach języka obcego zdarza się nam oczywiście liczyć, ale nie tylko o liczenie chodzi w rozwijaniu tych sprawności. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – umiejętność wykorzystywania myślenia logicznego i przestrzennego oraz prezentacji modeli, wykresów czy tabel. Wśród umiejętności z tej rodziny na największą uwagę na lekcjach języka obcego zasługuje świadomość wagi zadawania pytań, poszukiwania odpowiedzi, umiejętności stosowania zasad i procesów w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych. Wiąże się z tym promowanie wśród uczniów postaw szacunku dla prawdy oraz chęć szukania przyczyn i oceniania zasadności. Możesz nawiązać do tych treści, gdy mówisz o rzeczownikach policzalnych i niepoliczalnych lub gdy zadaniem uczniów jest opisywanie grafów i wykresów podczas ćwiczenia zwrotów dotyczących opisu trendów i tendencji.

Gdy uczysz liczebników, działań na liczbach w języku angielskim albo wprowadzasz nazwy figur geometrycznych, też odnosisz się do kompetencji matematycznych. Innym, nieocenionym komponentem tych sprawności kluczowych, który możemy skutecznie rozwijać na swojej lekcji, jest umiejętność śledzenia i oceniania ciągów argumentów, wyciągania wniosków i nade wszystko logicznego myślenia. Kompetencje naukowe odnoszą się też do zdolności i chęci wykorzystywania istniejących zasobów wiedzy do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków, opartych na dowodach.

Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli. I właśnie takie treści często znajdujemy w podręcznikach do nauki języka obcego. Uczniowie analizując obcojęzyczne teksty dotyczące biologii czy fizyki, z czasem lepiej rozumieją wpływ nauki i technologii na świat przyrody. Dając uczniom możliwość udziału w debatach lub prosząc ich o wypowiedzianie się na tematy ważne z punktu widzenia społeczności lub nauki, zwracamy uczniom uwagę na potrzebę rozumienia korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach. Są to ważne elementy edukacji globalnej, w ramach której zachęcamy do podejmowania rozważnych i przemyślanych decyzji, dotyczących życia w społeczeństwie, w oparciu o dane naukowe, potwierdzone teorie i fakty. W ten sposób promujemy też postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, a co za tym idzie, zachęcamy do zainteresowania kwestiami etycznymi.

Aby umożliwić uczniom rozwijanie umiejętności podstawowych, stosowane zadania językowe wymagają kształcenia umiejętności myślenia, czyli obserwacji, porównywania, klasyfikowania informacji, analizowania, interpretowania i wyciągania wniosków oraz oceniania, w tym również świadomego oceniania własnych postępów w nauce.



Należy stosować takie formy pracy, w których uczniowie mają szansę wykorzystywać wyżej wymienione umiejętności, np. pracę nad projektami (project-based), pracę zadaniową (task-based), prezentacje plakatów przygotowanych przez uczniów, pracę w grupach, a także wycieczki, zielone szkoły, gdzie uczniowie mogą samodzielnie doświadczyć tego, o czym uczyli się z książek, np. obserwować życie zwierząt.

Ucząc języka, uczymy też myślenia, aktywizujemy takie procesy, jak wnioskowanie na temat istniejących reguł gramatycznych, znajdowanie wzorca, dobór odpowiednich słów. W wielu ćwiczeniach dotyczących umiejętności językowych prosimy uczniów o wyrażanie znaczenia tekstu za pomocą innego kodu językowego. Prosimy o porównywanie i dokonywanie ocen. Uczniowie muszą również porównywać przedmioty, osoby lub systemy. Identyfikują, ale także analizują strukturę treści, wymieniają cechy charakterystyczne, wyrażają opinie i bronią swoich punktów widzenia. W podręcznikach do nauki języków obcych znajdziemy takie narzędzia porządkujące myślenie, jak mapy myśli, taksonomię Blooma czy kapelusze myślące De Bono. Czy dlatego, że wzbogacają zadania językowe, czynią je bardziej atrakcyjnymi, przygotowują do wykorzystania tych narzędzi w życiu zawodowym? Oczywiście, że tak, ale również dlatego, że korzystając z tych narzędzi, uczniowie mają szansę rozwinąć kompetencje kluczowe.

Kompetencje informatyczne

Kompetencja informatyczna to umiejętność sprawnego posługiwania się TIK, korzystania z sieci komputerowej i oprogramowania (Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz, 2015). Trudno dziś zdobywać informacje i rozwiązywać wiele problemów bez dostępu do nowych technologii informacyjnych. Umiejętność korzystania z tego narzędzia staje się koniecznością. Czy przygotowujesz dla swoich uczniów materiały bądź ćwiczenia z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnej? Czy zachęcasz uczniów do tworzenia treści z użyciem komputerów lub urządzeń mobilnych?

Rozwijamy kompetencje informatyczne, gdy doskonalimy umiejętności sięgania do nowych źródeł informacji, celowego ich gromadzenia i przetwarzania. Innymi słowy: czy korzystasz z możliwości edycji plików w chmurze i czy twoi uczniowie mają świadomość, że nie tylko mogą wspólnie pracować nad tekstem w klasie, ale także z pomocą komputera, siedząc we własnym pokoju? W ten sposób mogą przygotować prezentację, wypracowanie lub infografikę.

Otwarcie na technologię informatyczną i medialną w szkole daje nieograniczone możliwości współpracy twoich uczniów z młodymi ludźmi na całym świecie. Czasem wystarczy jedna wizyta na stronach programów Erasmus+ (www.erasmusplus.org.pl), Global Scholars (www.globalcities.org) lub eTwinning (www.etwinning.net), aby zarazić się pasją do współpracy online. W ramach współpracy z innymi klasami za granicą twoi uczniowie napiszą bloga, stworzą stronę internetową, wezmą udział w wideokonferencji lub wspólnie przeprowadzą kampanię społeczną o lokalnym zasięgu. Wspomniane programy, dobrze ugruntowane już w systemach edukacyjnych Europy, tobie zapewnią doskonałe wsparcie metodyczne i technologiczne, a uczniom dostarczą naturalnych sytuacji, w których porozumiewając się



w języku obcym, będą doskonalili kompetencje informatyczne, społeczne i obywatelskie. Udział w takim projekcie to także doskonała okazja dla Ciebie do zdobycia kolejnych umiejętności nauczyciela: koordynowania projektem, współpracy nauczycielskiej w sieci czy szansa na dzielenie się nowymi wyzwaniami i pomysłami z koleżankami i kolegami z całego świata.

Umiejętność uczenia się

Umiejętność uczenia się to zdolność organizowania własnej nauki tak, aby przynosiła ona wymierne rezultaty i korzyści (Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz, 2015). Jest to również cały zestaw składowych umiejętności, takich jak efektywne zarządzanie czasem i informacjami. Ważna w tej kompetencji jest wytrwałość, umiejętność motywowania się i stawiania sobie celów, a także reagowanie na przeszkody w procesie uczenia się i zdolność pokonywania tych trudności w oparciu o uświadomione zasoby własne, zidentyfikowane możliwości i wcześniejsze doświadczenia. Efektem uczenia się jest nabycie wiedzy i rozwój umiejętności. Proces ten może być wspierany zewnątrz, ale niezbędna dla ucznia jest umiejętność poszukiwania i korzystania ze źródeł, a także przyjmowania informacji zwrotnej. To również świadomość preferencji poznawczych i umiejętność doboru strategii uczenia się w zgodzie z tymi preferencjami. Umiejętność uczenia się pozwala osiągnąć cele w szkole, pracy i w różnorodnych kontekstach w domu.

Chociaż umiejętność ta jest dostępna dla wszystkich, to jednak jej poziom u naszych uczniów jest różny. W realizacji celów edukacyjnych korzystamy z takich procesów, opisanych w psychologii, jak warunkowanie, modelowanie czy uczenie się społeczne. Warunkiem niezbędnym dla rozwinięcia tej kompetencji i osiągnięcia celów uczenia się u danej osoby jest motywacja i wiara we własne możliwości, ale także umiejętność wzbudzania w sobie motywacji poznawczej. Umiejętność uczenia się powinna być od początku głównym obszarem pracy nauczyciela. Jak już wspomniałem, rolą nauczyciela jest usprawnianie umiejętności uczenia się ucznia.

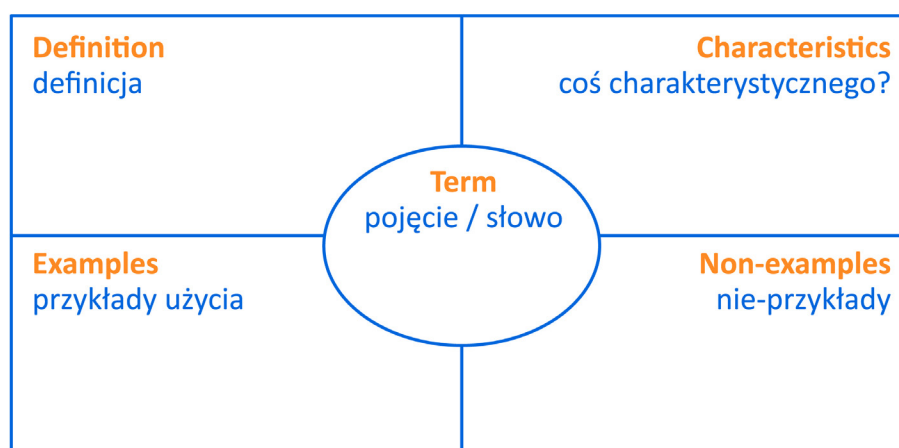
Im lepiej wyposażymy swoich wychowanków w strategię uczenia się, świadomość własnych zasobów wiedzy i umiejętności i techniki pracy z językiem, tym lepiej będą oni w stanie skorzystać z ekspozycji na język, jaką zapewniamy, ze struktur leksykalno-gramatycznych i poprawnej wymowy.

W czasie lekcji języka obcego mamy wiele okazji, aby rozwijać w uczniach kompetencję uczenia się. Wspomagamy ucznia strategiami pamięciowymi, takimi jak użycie akronimów (QOSACOMP – akronim przypominający kolejność przymiotników w języku angielskim: Quantity, Opinion, Shape, Age, Colour, Origin, Material, Purpose), rymonimów (I before E, except after C – wierszyk przypominający o poprawnej pisowni kombinacji liter „i” i „e”), czy techniki loci. Według tej ostatniej, w celu zapamiętania ciągu pojęć czy słów, kojarzy się je z miejscami publicznymi lub rozmieszczeniem pokoi i przedmiotów w domu. W nauczaniu języków obcych może zostać użyta do zapamiętywania przemówień, nauki nazw miesięcy czy też wierszy, np. możemy zaprosić uczniów do wędrowki po sali lekcyjnej i prosić ich



o skojarzenie poszczególnych elementów wyposażenia z konkretnymi wersami wiersza, którego uczą się na pamięć.

Aby ułatwić uczniom przyswojenie materiału, wprowadzając nowe słowa i zwroty, powinniśmy zawsze prezentować je w kontekście i podawać przykłady użycia w zdaniach i konkretnych sytuacjach. Możemy także zaproponować uczenie się nowych pojęć z wykorzystaniem modelu Frayera, który polega na pogłębianiu zrozumienia problemu, tematu lub terminu przez podanie własnej definicji, tłumaczenia, przykładów poprawnego i błędnego zastosowania. Można tę metodę zastosować zarówno przed czytaniem lub słuchaniem, aby rozbudzić aktywność intelektualną ucznia, jak i po nich, jako formę porządkowania i utrwalania zdobytej wiedzy.



Ryc. 2. Model Frayera jako przykład organizacji wiedzy

Definicja: napisana własnymi słowami lub przynajmniej językiem tak prostym, jak to możliwe. (Podana przez nauczyciela lub ucznia w oparciu o prezentację nauczyciela).

Pojęcie/słowo: Uczeń lub nauczyciel powinni wybrać słowo, które jest ważne ze względu na tematykę, kontekst.

Przykłady użycia: Przykłady użycia w zdaniu/sytuacji. Synonimy.

Coś charakterystycznego: Dane słowo użyte jest w konkretnych zwrotach.

Kontrprzykłady: Fałszywi przyjaciele, przeciwieństwa.

To jeden z wielu sposobów na ciekawą prezentację słownictwa, ale też zachęta do przemyślanej i systematycznej nauki. Inną drogą do rozwijania umiejętności uczenia się jest przekonywanie uczniów o wadze kontekstu, którym nie musi być wcale długi tekst, może wystarczyć poprawne użycie nowego zwrotu w zdaniu. Znanym sposobem przyswajania słownictwa jest nawyk samodzielnego umieszczania kilku poznanych słówek w jednym zdaniu tak, by pozostało naturalne i logiczne. To bywa trudne, ale naprawdę sprzyja zapamiętywaniu



właśnie dlatego, że zapewnia słowom kontekst. Wielu nauczycieli sugeruje uczniom, aby klasyfikowali zwroty, których się uczą.

Nasza pamięć nie jest linearna, nie przypomina słownika, lecz raczej magazynuje informacje w powiązanych ze sobą sieciach, grupach lub kategoriach. Nowo poznane wyrażenia dobrze wrzucać do odpowiednich szufladek. Takie szufladki (zwane polami semantycznymi) nie są oczywiście pogrupowane według alfabetu, lecz według zbliżonych znaczeń. A zatem powinniśmy przypominać uczniom, aby poznając angielskie zwroty i słowa, związane np. z domem, dodali do nich inne, dobrze znane i natychmiast sformułowali (w myślach, na głos lub na papierze) krótkie opowiadanie dotyczące poszukiwania określonego przedmiotu w domu lub mieszkaniu.

Nie zapominajmy, że do nauki uczenia się można też wykorzystać aplikacje internetowe lub mobilne, takie jak: Quizlet, Fiskoteka czy Vocabla, z pomocą których uczniowie mogą „kolekcjonować” słowa i dopisywać ich znaczenia w języku ojczystym lub obcym. Dodawać graficzne reprezentacje. Umieszczać w „szufladkach” – zbiorach słów i na koniec wykonywać ćwiczenia oparte na wpisanych zwrotach.

Podsumowując, nauka umiejętności uczenia się to szereg operacji z pogranicza pamięci, umiejętności posługiwania się strategiami i technologią komunikacyjną i informacyjną, a także myślenia. Myślenie obejmuje również zastosowanie szeregu procesów metakognitywnych – wspierających sam proces uczenia się, jak się uczyć. Nauczyciele języków mogą pomóc uczniom rozwinąć ten aspekt myślenia uczniów poprzez:

- zachęcanie do bycia ciekawym i otwartym;
- zachęcanie uczniów do refleksji nad własnym uczeniem się;
- pomaganie uczniom w zrozumieniu, co starają się osiągnąć w nauce języków;
- pomaganie uczniom w rozwijaniu strategii uczenia się;
- pomaganie uczniom w monitorowaniu własnego postępu w osiągnięciu celów, związanych z nauką języków;
- korzystanie z języka symboli i różnorodnych tekstów, również takich, które odnoszą się do innych kultur.

Kompetencje kluczowe rozwijane w powyższych aktywnościach leżą u podstaw nauki języków we wszystkich trzech aspektach: komunikacji, znajomości języka i wiedzy o kulturze. Korzystanie z języka, symboli i tekstów obejmuje wszystkie umiejętności językowe: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie, przeglądanie i prezentowanie. Ludzie, którzy są biegli w tych kompetencjach, znają język na poziomie słowa, zdania i całego tekstu, a także wykorzystują swoją wiedzę na temat szerokiej gamy funkcji językowych i typów tekstu, aby efektywnie komunikować się z określonymi odbiorcami w konkretnych celach.

Kompetencje społeczne

Kompetencje społeczne to orientacja w wydarzeniach społecznych i politycznych, jasne wyrażanie własnych opinii i przekonań, ale też przyjmowanie opinii innych: współpraca



w grupie, a w przypadku sporu: negocjowanie i dochodzenie do kompromisu. To także dążenie do wywierania wpływu na otaczający świat lub chociaż pełnienie roli lidera w grupie (Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz, 2015).

Kompetencje obywatelskie

Kompetencje obywatelskie z kolei to zdolność do efektywnego zaangażowania się wraz z innymi ludźmi w działania publiczne, a także wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Przejawami tej kompetencji są: uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich, w procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach: od lokalnego, przez krajowy, po europejski. W ramach tej kompetencji oczekujemy znajomości pojęć: sprawiedliwość, równość, obywatelstwo i prawa człowieka, ale też wiedzy o wydarzeniach historycznych (Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz, 2015). Na zajęciach języka obcego, poprzez dobór określonych treści, możemy propagować poszanowanie praw człowieka, a także wzmacniać przynależność do wspólnoty lokalnej, narodowej, europejskiej czy globalnej. Idealnymi narzędziami do doskonalenia kompetencji społecznej i obywatelskiej są, wspomniane już wcześniej, programy uczniowskiej współpracy międzynarodowej.

Rolą nauczyciela, który chciałby rozwijać w uczniach wspomniane kompetencje, jest dostarczanie wiedzy na temat procesów społecznych, zasad działania i struktur państwa i Unii Europejskiej oraz odnoszenie się w treści lekcji do uniwersalnych wartości i praw człowieka. Powinna za tym iść zachęta do konkretnych działań: głosowania, wyrażanie swojej opinii, robienia czegoś dla dobra wspólnego – działalności ochotniczej czy społecznikowskiej. Moim zdaniem powinniśmy także promować osoby, które działają na rzecz innych, aby modelować prospołeczne zachowania.

Uczniowie mogą zdobywać umiejętności wypowiedzania się na tematy społeczne, ucząc się przemawiać w języku obcym, biorąc udział w dyskusjach na zajęciach lub w debatach. Starsi uczniowie mogą włączyć się w działalność pozaszkolnych organizacji takich jak Europejski Parlament Młodzieży (European Youth Parliament: www.eyppoland.com). EYP to organizacja pozarządowa, której celem jest dostarczenie młodym Europejczykom możliwości wymiany poglądów i spotkań międzykulturowych poprzez organizowane lokalnie symulacje sesji obrad Parlamentu Europejskiego. W czasie tych spotkań młodzież szkół ponadpodstawowych z całej Europy spotyka się, aby współpracować w języku angielskim nad dokumentami i wnioskami quasi-parlamentu, dotyczącymi kwestii społecznych i gospodarczych UE.

Efektem tych spotkań jest nie tylko zacieśnienie współpracy między młodymi ludźmi z krajów europejskich, ale też, przez tematykę i charakter tych spotkań, z pewnością wzrost kompetencji społecznych i obywatelskich.

Wydarzeniami o podobnym wydźwięku są tzw. MUN-y, to jest modelowe symulacje obrad Organizacji Narodów Zjednoczonych (www.mymun.net). W ich trakcie młodzi delegaci



z różnych krajów współpracują w języku angielskim, tworząc rezolucje wzywające do zmian na rzecz społeczności międzynarodowych.

Zwłaszcza te kompetencje zdają się wymagać od uczniów rzeczywistego zaangażowania ideologicznego i konkretnych działań. Dlatego też w doborze ćwiczeń językowych pod kątem doskonalenia kompetencji społecznych i obywatelskich, warto kierować się ich przydatnością w życiu poza szkołą. Im bardziej zadanie odpowiada rzeczywistości, tym większe zaangażowanie uczniów. Przykładem takich zadań może być udział klas lub grup uczniów w kampaniach informacyjnych i społecznych organizowanych przez Polską Akcję Humanitarną, Instytut Globalnej Odpowiedzialności czy Amnesty International.

Jak na lekcjach języka obcego propagować **przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczości**? Można to robić poprzez omawianie biografii wynalazców, naukowców, osób, które osiągnęły sukces w biznesie (większość podręczników, począwszy od poziomu A2, zawiera przynajmniej jeden taki rozdział). Jak promować wiedzę dotyczącą przedsiębiorczości? Poprzez wprowadzanie elementów języka i pojęć biznesowych oraz inspirowanie do poznawania żargonu ekonomii samodzielnie. Jak kształtować umiejętności przydatne w przedsiębiorczości? Poprzez dawanie uczniom możliwości ćwiczenia umiejętności prezentowania treści, negocjowania, mediacji, kierowania zespołem i innych sprawności wykorzystywanych w pracy zawodowej.

W świecie, w którym znajomość języków obcych przestała być wyróżniającym czynnikiem dla kandydatów na różne stanowiska pracy, umiejętność napisania chwytającego za serce listu motywacyjnego, zapadającego w pamięć CV czy błyskotliwego raportu jest niezbędna i również przygotowuje uczniów do osiągnięcia sukcesu w pracy zawodowej. Wykorzystywanie inspirujących przemówień (np. z platformy TED) do ćwiczeń rozumienia ze słuchu lub jako materiału stymulującego do pisania i mówienia, może zaowocować pobudzeniem pomysłowości uczniów w zakresie wynalazczości, ekonomii czy działalności charytatywnej.

Według Zofii Redlarskiej: „jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie jest **świadomość i ekspresja kulturalna**. Jest ona rozumiana jako docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem wielu środków wyrazu, w tym muzyki, teatru, literatury i sztuk wizualnych. Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca na świecie”. (Redlarska, 2013: 175–176). Wspomniane umiejętności wyrażają się poprzez wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki. Na lekcjach języków obcych możemy kształtować tę kompetencję poprzez realizację projektów, konkursów i festiwali poświęconych tradycjom własnego narodu oraz krajów nauczanego języka. Gdy np. inspirujemy uczniów do współorganizowania Europejskiego Dnia Języków (26 września) lub przeprowadzamy lekcje poświęcone kulturom krajów nauczanego języka, zapoznawamy uczniów z charakterystycznymi wytworami kultury i cywilizacji danego obszaru językowego. Zachęcamy też uczniów do czytania dzieł literackich w wersji oryginalnej lub uproszczonej, oglądania filmów, poznawania dzieł kultury i przygotowujemy ich w ten sposób do rozumienia wartości w różnych kontekstach kulturowo-społecznych i społecznościowych.



Promujemy postawę otwartości wobec obcokrajowców lub osób wykluczonych ze społeczeństwa. Zachęcamy też do własnej ekspresji słownej bądź artystycznej, poprzez wykorzystanie różnych technik plastycznych na naszych zajęciach. Angażujemy grupy starszych uczniów do przygotowywania pomocy naukowych (plakatów, laleczek, rekwizytów i książek) dla uczniów z klas młodszych.

Kompetencje kluczowe w Unii Europejskiej

Kompetencje kluczowe to komplet najważniejszych umiejętności, bez których nie można kształtować pozostałych kompetencji. Każdy, choć w różnym stopniu, wyposażony jest w uniwersalne umiejętności. Co za tym idzie, w różnym też stopniu realizuje inne swoje kompetencje i w oparciu o własne umiejętności jest w stanie osiągać różne cele. Zatem zapewnienie możliwości rozwoju kompetencji kluczowych jest w społeczeństwie i edukacji jednym z zadań nadrzędnych, warunkujących rozwój jednostek, społeczności i narodów. Kompetencje kluczowe powinny odpowiadać potrzebom całej społeczności.

Czym są kompetencje kluczowe i dlaczego mielibyśmy je rozwijać

W roku 2006 Parlament Europejski określił [listę ośmiu kompetencji kluczowych](#). Są one definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

- komunikacja w języku ojczystym;
- komunikacja w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w dziedzinie nauki i technologii;
- kompetencja informatyczna;
- umiejętność uczenia się;
- umiejętności społeczne i obywatelskie;
- duch inicjatywy i przedsiębiorczości;
- wrażliwość i ekspresja kulturowa.

Jako nauczyciele pośrednio realizujemy politykę Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także tę wynikającą z dokumentów Komisji Europejskiej (2005). To podwójna rola: edukacyjna, ale i społeczno-ekonomiczna: zapewniamy wszystkim Europejczykom szansę nabycia przez nich kompetencji podstawowych, koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Dzięki tym umiejętnościom, efektywniejszy jest sam proces uczenia się, rozwija się samodzielność i kreatywność człowieka. Te atuty zwiększają szanse pracownika wobec pracodawcy, podnoszą kompetencje pracownika i skuteczność działania człowieka w różnych grupach zawodowych lub społecznych.

W szkole uczniowie powinni kształcić swoje umiejętności wykorzystywania zdobywanej wiedzy, aby w ten sposób lepiej przygotować się do pracy w warunkach współczesnego świata. Podstawa programowa kształcenia ogólnego w szkole podstawowej od września



2017 roku nakłada na nauczycieli obowiązek stwarzania uczniom warunków do nabywania następujących umiejętności:

1. sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
2. sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
3. poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
4. kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowania;
5. rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
6. praca w zespole i społeczna aktywność;
7. aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Opanowanie tych ważnych, kluczowych umiejętności daje uczniom szansę osiągnięcia koniecznych kompetencji. Podstawowym pojęciem przy kształtowaniu kompetencji jest integracja. W życiu codziennym nie są one traktowane rozdzielnie. Procesy kształcenia powinny być konstruowane w taki sposób, by treści przedmiotowe były nierozdzielnie splecione z umiejętnościami kluczowymi i nauczane jednocześnie.

Łatwo zauważyć związek między kompetencjami kluczowymi a niezbędnymi umiejętnościami z podstawy programowej kształcenia ogólnego. Co więcej, gdy spojrzymy na to, jak kształtujemy umiejętności językowe, zauważymy, że wiele aktywności realizowanych na zajęciach języków obcych ma związek z kompetencjami kluczowymi.

Modele rozwoju kompetencji

Ważną kwestią jest również wypracowanie własnej metodyki kształtowania umiejętności (kompetencji kluczowych i sprawności językowych u uczniów). Zanim przedstawimy koncepcję naszej pracy, warto spojrzeć na uznane w edukacji modele kształtowania kompetencji.

Nowych kompetencji uczymy się przez doświadczanie nowych sytuacji, w których:

- robimy coś nowego;
- poszukujemy informacji;
- zastanawiamy się nad czymś;
- rozmawiamy o nowych umiejętnościach;
- testujemy hipotezy dotyczące nowych struktur i użycia poznanego słownictwa.



Te czynności powinny być poddane pewnej refleksji czy weryfikacji. W życiu pozaszkolnym to codzienne sytuacje weryfikują, czy człowiek zdobył daną kompetencję. W szkole w ten cykl uczenia się w naturalny sposób włącza się nauczyciel. Autorem koncepcji cyklu uczenia się przez doświadczenie jest David Kolb. Powstała ona na gruncie teorii Johna Deweya, Kurta Lewina oraz Jeana Piageta i opisuje cztery etapy uczenia się:

- **doświadczenia** bezpośredniego, czyli jakiejś nowej sytuacji przeżywanej przez osobę uczącą się;
- **refleksji**, czy też obserwacji, kiedy osoba ucząca się rozmyśla nad doświadczeniem, które przeżyła;
- **generalizacji**, kiedy osoba ucząca się zaczyna wyciągać wnioski z doświadczenia;
- eksperymentalnego **zastosowania** wiedzy lub umiejętności w praktyce, w celu sprawdzenia ich przydatności (Kolb, 1984).



Ryc. 3. Cykl Kolba

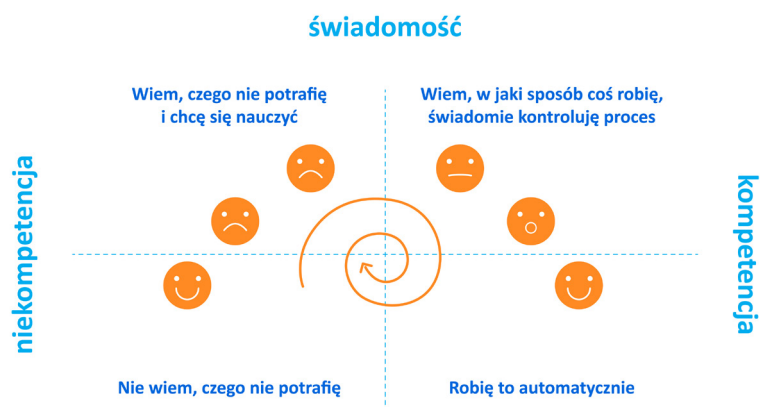
W warunkach szkolnych nauczyciel ma pobudzać do refleksji i właśnie dlatego tak ważne jest, aby po wykonaniu każdego zadania uczeń otrzymał informację zwrotną najszybciej, jak to możliwe. Tylko wtedy będzie mógł w pełni wykorzystać to nowe doświadczenie, jakim jest nauka danej umiejętności. Wsparcie od nauczyciela zaowocuje później ugruntowaniem wiedzy i wzmocnieniem kompetencji, które zostaną dalej zweryfikowane w warunkach eksperymentalnych, czyli w fazie szkolnej lekcji poświęconej produkcji języka.

Drabina kompetencji to kolejny model opisujący mechanizm zdobywania kompetencji. Jeśli spojrzymy na uczenie się jako na proces stopniowego nabywania kompetencji, to możemy w nim prześledzić cztery etapy (Rae, 2012). Nauka umiejętności zaczyna się od nieświadomej niekompetencji: nie zdajemy sobie sprawy z tego, że czegoś nie umiemy. W momencie, gdy zauważymy, że obok nas znajdują się osoby, które potrafią coś, czego my sami jeszcze nie potrafimy, rodzi się świadoma niekompetencja. Jednocześnie, jeśli ta konkretna umiejętność bądź wiedza są dla nas subiektywnie ważne lub nam potrzebne, powstaje w nas potrzeba rozwoju. Uczeń nie zawsze wie, że czegoś nie potrafi, może sobie także nie zdawać sprawy, że dana kompetencja w ogóle istnieje, co więcej, że jest przydatna w życiu. Nauczyciel, w oparciu o swoją wiedzę i znajomość podstawy programowej przedmiotu, kieruje uwagę ucznia na te sprawności, które są ważne z punktu widzenia edukacji, pracy czy życia społecznego. W czasie ćwiczeń, przez powtarzanie określonych, ukierunkowanych czynności,



przy udziale świadomości i własnych obserwacji zaczynamy zdawać sobie sprawę (tu ważna rola informacji zwrotnej), że pewne zadania wykonujemy coraz lepiej – tworzy się świadoma kompetencja. Po pewnym czasie dane treści zostają uwewnętrznione, a zdolności utrwalone i potrafimy je wykonywać bez udziału uwagi, niejako „automatycznie” – i to jest właśnie nieświadoma kompetencja. W ten sposób nasz umysł dąży do ekonomicznego wykorzystania uwagi – robiąc coś automatycznie, możesz skupić się świadomie na czymś innym. Na końcu tej drogi potrafimy np., już bez zastanawiania się, w języku obcym rozmawiać z ekspedientką sklepową, o tym jakie długofalowe skutki może mieć spożywanie produktów GMO. Z powyżej przytoczonej „drabiny kompetencji” wynikają następujące wnioski:

- każdy z nas jest na jakimś etapie uczenia się określonej kompetencji;
- jeśli wydaje ci się, że już wszystko umiesz, to znaczy, że jesteś na etapie nieświadomej niekompetencji i zapewne czeka cię jeszcze sporo nauki;
- nauczyciel odgrywa w tym procesie ważną rolę, kierując uwagę ucznia na umiejętności, z których istnienia uczeń może nie zdawać sobie sprawy;
- aktywnie uczestnicząc w edukacji, życiu społecznym i kulturalnym możemy zrozumieć, jakich sprawności jeszcze nie opanowaliśmy;
- aby robić coś nowego automatycznie i bez myślenia o tym, potrzeba dużo ćwiczeń.



Ryc. 4. Schemat drabiny kompetencji

Powyżej zaprezentowano dwa modele uczenia się kompetencji. Zrozumienie, jak wspomniane kompetencje są formowane, może ułatwić ci planowanie i prowadzenie zajęć w szkole.

Poniżej zapoznasz się z charakterystyką poszczególnych kompetencji kluczowych. Zaproponowane zostaną też metody pracy lub ćwiczenia wykorzystywane na lekcji języka obcego, które mogą wspierać rozwój kompetencji językowych. Kolejne podrozdziały będą zaś poświęcone czterem aspektom komunikacji: słuchaniu, czytaniu, mówieniu i pisaniu. Tam też znajdziesz sugestie, w jaki sposób w trakcie ćwiczeń sprawności językowych nawiązać do kompetencji kluczowych.



Kompetencje kluczowe i sprawności językowe – integracja

Kompetencje kluczowe w sposób naturalny przejawiają się w wielu aktywnościach lekcyjnych. Dodatkowo, wiedza o nich, która została zaprezentowana powyżej, pomoże ci łatwiej dobrać treści, tak aby wyraźniej je zaakcentować na swoich zajęciach.

Pracując z podręcznikiem lub samodzielnie dobierając materiały na swoje zajęcia, masz duży wpływ na poziom wiedzy z zakresu poszczególnych kompetencji. Wielu nauczycieli rozszerza treści nauczania, zawarte w podstawie programowej i w ten sposób wspiera uczniów w nabywaniu kompetencji kluczowych.

Przykładowo, od 2017 roku treści nauczania dla szkoły podstawowej zawarte w podstawie programowej dla nauczania języka obcego są następujące:

1. człowiek;
2. miejsce zamieszkania;
3. edukacja;
4. praca;
5. życie prywatne; żywienie;
6. zakupy i usługi;
7. podróżowanie i turystyka;
8. kultura;
9. sport;
10. zdrowie;
11. świat przyrody.

Poza tym wielu nauczycieli stosuje metody i formy pracy, które wymagają komunikacji i dzielenia się wiedzą, a także wymagają od ucznia podejścia multidyscyplinarnego, np. „praca projektowa umożliwia uczniom, wraz z nauczycielem, rozwiązywanie rzeczywistego problemu poprzez wspólne działania. Metoda projektowa jest pojęciem obszernym, obejmującym projekty mogące być w całości realizowane podczas lekcji języka obcego, jak również takie, które wykraczają poza działania lekcyjne, kiedy to z uwagi na ograniczenie czasu zajęć oraz stronę techniczną (zastosowanie internetu, organizowanie wystaw, przedstawień i uczestnictwo w nich, udziału w konkursach i happeningach) mogą być kontynuowane poza lekcją, np. podczas zajęć pozalekcyjnych, w domu czy podczas warsztatów organizowanych we współpracy z inną szkołą” (Sobańska-Jędrych, Karpeta-Peć, Torenc, 2013: s. 36).

Najważniejszymi aspektami tej metody są: uczenie się przez działanie i możliwość uwzględniania w danej aktywności treści z różnych przedmiotów. Uczniowie pracują wspólnie nad rozwiązaniem problemu, mają duży wpływ na dobór zasobów i sposoby prezentacji swoich odkryć, co dodatkowo wspiera rozwój autonomii ucznia.



Co zrobić, aby praca metodą projektu na lekcji spełniła swoją rolę w rozwoju kompetencji kluczowych?

Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na podział uczniów na grupy. Nie powinny to być zespoły, do których uczniowie dobierają się sami, gdyż lepsi połączą się z lepszymi, słabi zostaną razem i nie poradzą sobie z zadaniem. Zespoły tworzymy metodą losową albo łącząc dwóch uczniów dobrych i dwóch słabych. W czasie pracy nie pozostawiamy grup samym sobie, ale kontrolujemy ich pracę, szczególnie właściwy podział zadań. Można też samemu przydzielić poszczególne zadania każdemu uczniowi w grupie.

Po drugie, należy być przygotowanym na to, że mogą się pojawić różne, często dziwne, odpowiedzi. Nie trzeba się tym zrażać, ważne jest działanie uczniów, nie tylko prawidłowe rozwiązania. Warto jednak kontrolować pracę w jej trakcie i reagować, jeśli idzie w zupełnie niewłaściwym kierunku (nie podając jednak gotowych rozwiązań).

Po trzecie, im dokładniejsze instrukcje nauczyciela, tym sprawniej przebiega praca uczniów. Warto więc poświęcić chwilę na wypisanie poszczególnych kroków. Dobrze też konsekwentnie oceniać uczniów za pracę w grupie, to pozwoli uniknąć sytuacji, gdy nie wszyscy pracują (Przychodzień, 2011).

Uczenie sprawności językowych

Nauka języka obcego wymaga ekspozycji na wypowiedzi w danym języku. Uczeń słucha lub czyta. Treść wypowiedzi lub tekstów, wraz z kontekstami kulturowymi, dostarcza uczącym się modelu językowego oraz przedstawia informacje na temat rzeczywistości danego obszaru językowego. Od samego początku rolą nauczyciela jest dostarczać modeli i treści, korzystając z modalności słuchowej i wzrokowej. Sprawności receptywne: rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem, mają często pierwszeństwo w procesie nauki języka obcego. Zanim powiemy lub napiszemy, musimy usłyszeć lub przeczytać.

Jak sugeruje Harmer, umiejętności receptywne karmią te produktywne (Harmer, 2003: 250), dostarczają tematu, treści i motywacji do formowania wypowiedzi.

Ta zależność pomiędzy typami sprawności idzie jeszcze dalej. Wyobraźmy sobie bowiem sytuację, w której uczeń próbuje odpowiedzieć na pytania dotyczące programu radiowego, którego wysłuchał, lecz nie zrozumiał. Skazany jest wtedy na porażkę. Ten przykład pokazuje, że integracja sprawności jest niezbędna. Sprawności produktywne, umiejętność wypowiedzi pisemnej czy ustnej, są uzależnione od tego czy uczeń zrozumie tekst, którego wysłuchał lub który przeczytał.

Właśnie dlatego tak ważne jest zapewnienie uczniowi wsparcia językowego przed ćwiczeniem umiejętności produktywnych i upewnienie się, że zrozumiał zarówno polecenie przed wspomnianym ćwiczeniem, jak i treści pisane czy wysłuchane przed tym ćwiczeniem. Uczeń musi mieć szansę zrozumieć i adekwatnie odpowiedzieć.



Słuchanie

Wszyscy chcielibyśmy, aby nasi uczniowie, nawet jeśli nie mają pełnej kontroli nad gramatyką lub nie dysponują obszernym słownictwem, mogli sobie radzić w sytuacjach komunikacyjnych. W przypadku słuchania oznacza to, że uczniowie potrafią posługiwać się strategiami rozumienia ze słuchu, są w stanie zidentyfikować istotne i niepożądane informacje, a także wnioskować o ogólnej treści na podstawie słów, które znają.

Aby osiągnąć ten cel, nauczyciele-praktycy skupiają się raczej na samym procesie słuchania, a nie na jego rezultacie:

- Uświadamiają studentom proces słuchania i strategie słuchania, prosząc studentów o przemyślenie i opowiedzenie o tym, jak słuchają w swoim ojczystym języku. Umożliwiają uczniom ćwiczenie różnych strategii słuchania, wykorzystując do tego materiały autentyczne.
- Podczas pracy z ćwiczeniami doskonalącymi słuchanie, prezentują strategie, które najlepiej sprawdzają się w danym rodzaju zadania. Wyjaśniają, jak i dlaczego uczniowie mogą te strategie najlepiej wykorzystać.
- Zachęcają do ćwiczenia rozumienia ze słuchu poza klasą. Sugerują źródła i materiały.
- Zachęcają uczniów do oceny tych strategii, zrozumienia ich i wykorzystania najszybciej, kiedy to możliwe, w kolejnym ćwiczeniu.
- Sugerują, jaka strategia słuchania jest najbardziej skuteczna w konkretnym ćwiczeniu.
- Nie zakładają, że uczniowie będą automatycznie usprawniać swoje rozumienie ze słuchu, wprost proporcjonalnie do czasu spędzonego na słuchaniu języka obcego.

Dzięki podnoszeniu świadomości samego słuchania i przez wyraźne nauczanie strategii słuchania, nauczyciele pomagają swoim uczniom zarówno rozwijać tę sprawność, jak i poczucie, że dzięki jej doskonaleniu będą się lepiej komunikować.

Zwróć uwagę, że słuchanie na lekcji może służyć różnym celom. Czasem, kiedy prosimy uczniów o wysłuchanie nagrania, zależy nam, aby rozwijali umiejętność rozumienia ze słuchu, czasem jednak słuchanie jest raczej prezentacją zagadnienia gramatycznego lub materiałem stymulującym przed dyskusją. Rola słuchania w kształtowaniu kompetencji kluczowych jest dominująca. Dbając o różnorodną tematykę tekstów, które wykorzystujemy do ćwiczenia słuchania, inspirujemy uczniów do odnoszenia się do różnych obszarów ich wiedzy, możemy wpływać na postawy, a sam fakt usprawniania umiejętności rozumienia ze słuchu zwiększa szanse na skuteczną komunikację, która jest podstawą rozwoju kompetencji.



Procedura

Poniżej znajdziesz najczęściej spotykany plan ćwiczenia doskonalącego słuchanie. Na jego podstawie bez trudu przygotujesz autorskie ćwiczenia, możesz także użyć poniższych wytycznych, aby dostosować już istniejące zadania w podręczniku.

1. **Wprowadź** uczniów w tematykę zadania. Wykonaj zadanie „**przed słuchaniem**”.
2. **Podaj polecenie.** Wyjaśnij dokładnie, w języku obcym, w prosty sposób, co uczniowie mają zrobić. Powiedz, czy wysłuchają nagrania raz, czy więcej razy. Sprawdź, czy zrozumieli polecenie. W tym celu możesz zadać szereg pytań, np. „Czy wiecie, które ćwiczenie wykonujemy?”, „Jaki jest numer zadania?”, „Czy będziemy teraz czytać?”, „Czy macie zakreślić poprawną, czy błędną odpowiedź?”, „Ile razy będziemy słuchać nagrania?”.
3. **Pierwsze słuchanie.** Odtwórz nagranie, odegraj scenę lub przeczytaj tekst. Przeważnie, zwłaszcza na niższych poziomach, zadaniem uczniów jest po prostu zapoznanie się z tekstem. Na wyższych poziomach uczniowie są proszeni o ogólne zrozumienie tekstu lub otrzymują zestaw pytań dotyczących ogólnych spostrzeżeń.
4. **Uczniowie sprawdzają odpowiedzi** w parach. Jest to wskazane zwłaszcza w grupach heterogenicznych; w ten sposób unikniemy onieśmienia tych uczniów, którym zadania nie udało się wykonać.
5. **Sprawdzamy odpowiedzi na forum klasy.**
6. **Kolejne wysłuchanie tekstu.** Tym razem prosimy uczniów o wykonanie zadania wymagającego podania szczegółów z tekstu.
7. **Uczniowie sprawdzają odpowiedzi** w parach.
8. **Sprawdzamy odpowiedzi na forum klasy.**
9. **Podsumowanie zadania,** podanie informacji zwrotnej: co było łatwiejsze, a co trudniejsze i dlaczego.

Przygotowanie do zadania:

Przed każdym ćwiczeniem rozumienia ze słuchu warto zadać sobie kilka pytań:

- Jaki jest cel tego ćwiczenia? Dla ciebie i dla ucznia?
- Czy uczniowie posiadają wiedzę potrzebną do wykonania tego ćwiczenia?
- Czy znają słownictwo, które pojawi się w nagraniu?
- Jakich zwrotów i słów musisz ich nauczyć przed słuchaniem?
- Czy uczniowie mają się skupić na ogólnym zrozumieniu tekstu, czy na szczegółach?



- Jak myślisz, co sprawi uczniom największy kłopot: tempo wypowiedzi, specyficzny akcent, nieznanne słownictwo, szum informacyjny w tle, jakość nagrania?
- Jak możesz pomóc uczniom wykonać to zadanie?
- Czy dobrze rozumiesz polecenie do tego ćwiczenia?

Przed słuchaniem:

- Czy uczniowie rozumieją polecenie?
- Czy wiedzą, czy mają zrozumieć całość, czy będą skupiać się na szczegółach?
- Czy wiedzą, czego będą słuchać?
- Czy wiedzą, po co mają słuchać?
- Czy wiedzą, na co zwrócić uwagę?
- Czy zapytałeś o zrozumienie polecenia?
- Czy mają czas, żeby zapoznać się z zadaniem?
- Czy mają szansę zadać pytania dotyczące zadania?

Podczas słuchania lub po słuchaniu warto zastanowić się:

- Czy twoje oczekiwania co do ćwiczenia się sprawdziły?
- Czy uczniowie dają do zrozumienia, że nie radzą sobie z zadaniem?
- Czy uczniowie zgłaszają dodatkowe trudności z zrozumieniem?
- Jaka część grupy wykonała zadanie?
- Jaka część grupy powinna wykonać zadanie, żebyś uznał, że zadanie jest zaliczone?

Po wysłuchaniu kilkakrotnym (rozumienie szczegółów):

- Sprawdź zrozumienie w konkretnym zadaniu lub obszarze.
- Oceń ogólny postęp w słuchaniu oraz w poszczególnych typach zadań.
- Zdecyduj, czy stosowane strategie są odpowiednie dla celu i zadania.

Pamiętaj, że często ćwiczenia zawarte w podręcznikach skupiają się na końcowej fazie, na produkcie (prawidłowej lub niewłaściwej odpowiedzi), nie doceniając procesu dochodzenia do zrozumienia treści.

Nawet jeśli masz już długie doświadczenie w nauczaniu, warto pamiętać, że kilka prostych czynności może ułatwić uczniom osiągnięcie sukcesu. Przejrzyj listę słownictwa do „słuchanki”, jeśli ją masz. Jeśli nie, może warto samemu taką przygotować na podstawie skryptu (przeważnie umieszczonego z tyłu podręcznika lub w książce nauczyciela). Przejrzyj/odśłuchaj nagranie, oceń, które fragmenty filmu/nagrania audio są najtrudniejsze, a które najłatwiejsze. Możesz także obejrzeć film bez dźwięku. Może cię to zainspirować do nowatorskiego użycia filmu na lekcji. Zdecyduj, jak podzielić nagranie na sekcje, aby ułatwić uczniom wykonanie zadania. Zanotuj słowa najważniejsze lub te, które w twojej ocenie mogą sprawić uczniom kłopot.



Powyższe uwagi dotyczą zwłaszcza ćwiczeń w podręczniku, z którego uczysz, ale warto zauważyć, że korzystając oryginalnych materiałów nie tylko łatwiej pobudzisz wewnętrzną motywację uczniów, ale być może dasz im szansę na skuteczne ćwiczenie elementów niektórych kompetencji kluczowych, takich jak kompetencja naukowa. Gdy tekst, którego słuchają uczniowie dotyczy przyrody lub technologii, możesz tak zaplanować lekcję, aby skłonić uczniów do refleksji nad treścią i sprawić, że w trakcie omawiania ćwiczenia odniosą się do wiedzy wyniesionej z lekcji fizyki czy biologii. Zadając im pytania pogłębiające zrozumienie treści, możesz ich zainspirować do rozwinięcia umiejętności zrozumienia tekstu naukowego.

Autentyczne materiały dotyczące realnych sytuacji dają uczniom szansę zmierzenia się z zadaniami, które być może spotkają ich poza klasą. W zakresie komunikacji jednokierunkowej warto wykorzystać takie materiały, jak:

- programy radiowe i telewizyjne;
- ogłoszenia w miejscach publicznych;
- przemówienia i wykłady;
- rozmowy telefoniczne;
- filmy fabularne, seriale;
- podcasty, filmy z YouTube;
- piosenki;
- audiobooki;
- rozmowy z native speakerami.

Typy ćwiczeń

Czynności **przed słuchaniem** mają na celu zwrócenie uwagi ucznia, uświadomienie mu celu słuchania danego słownictwa oraz ułatwienie zrozumienia tekstu. Ćwiczenia wprowadzające to np.:

- burza mózgów na temat pojęć pojawiających się w tekście;
- praca z ilustracją – opis ilustracji, podkreślenie tematu i treści;
- podanie tytułu lub słowa kluczowego;
- stymulowana rozmowa na temat dotyczący treści słuchania;
- podanie nowego, nieznanego uczniom słownictwa;
- wybór słów, które nie pasują w podanym ciągu wyrazów;
- wypisanie cyfr lub dat;
- wstępne słuchanie (bez podania określonych zadań).

Działania wybrane podczas wstępnego słuchania mogą służyć jako przygotowanie do słuchania na kilka sposobów. Podczas wstępnego słuchania nauczyciel może:

- ocenić znajomość tematu przez uczniów;
- dostarczyć studentom wiedzy niezbędnej do zrozumienia wysłuchanego przez nich fragmentu;
- aktywować istniejącą wiedzę, którą posiadają uczniowie;



- wyjaśnić wszelkie informacje kulturowe, które mogą być konieczne do zrozumienia tego fragmentu;
- uświadomić uczniom rodzaj tekstu, którego będą słuchać;
- zapewniać możliwości pracy grupowej lub wspólnej.

Słuchanie obejmuje różne umiejętności i w zależności od celu możemy wyróżnić słuchanie w celu rozumienia ekstensywnego (globalnego), wybiórczego i intensywnego.

Umiejętność słuchania dla globalnego zrozumienia tekstu (listening for gist) to zdolność odczytania intencji pragmatycznych tekstu oraz jego głównej myśli. Można ją doskonalić, zachęcając uczniów do przewidywania, o czym będzie nagranie, podając im kilka ogólnych pytań dotyczących tekstu przed jego wysłuchaniem lub prosząc o zrobienie prostej mapy myśli w oparciu o wysłuchany tekst.

Słuchanie **selektywne** występuje, gdy uczniowie starają się odnaleźć konkretne informacje, takie jak odpowiedzi na konkretne pytania, nazwy miejsc lub przedmiotów zawarte w treści. Słuchanie **intensywne**, gdzie uczeń próbuje zrozumieć tekst prawie słowo w słowo, ma miejsce, gdy uczniowie porównują treść „słuchanki” z transkrypcją lub w trakcie dyktanda, gdy wiernie zapisują tekst.

Jest wiele rodzajów zadań doskonalących rozumienie ze słuchu, które uczniowie mogą wykonać **w trakcie** słuchania:

- uzupełnianie wykresów;
- rysowanie elementów opisywanych w treści;
- oznaczanie określonej trasy na mapie;
- sprawdzanie, czy elementy są na liście;
- słuchanie dla ogólnego zrozumienia;
- wyszukiwanie szczegółów: dat, nazwisk, procedur;
- uzupełnianie luk w zdaniach.

Zadania doskonalące ćwiczenia słuchania możemy scharakteryzować odnosząc się do sposobu reagowania na wysłuchaną wypowiedź:

1. **Postłuchaj i uzupełnij** – uczniowie uzupełniają tabelkę, rysunek lub diagram;
2. **Postłuchaj i popraw** – uczniowie słuchają nagrania, porównują z tekstem pisany i notują różnice między dwiema wersjami lub poprawiają błędy w treści;
3. **Postłuchaj i wykonaj** – mogą to być gry wywodzące się z metody Total Physical Response: Simon says, Polite robots, Your nose is a pencil;
4. **Postłuchaj i narysuj** – uczniowie słuchają opisu osoby, miejsca lub rzeczy i rysują ten element podczas słuchania: „Draw a tree, draw a box under the tree, draw a cat in the box”;



5. **Wysłuchaj i zgadnij** – uczniowie słuchają opisu osób, ilustracji lub miejsc i próbują zgadnąć co lub kto to jest, np. uczniowie słyszą: „I’m thing of a person”. Następnie zadają pytania: „Is it a boy or a girl?”, „Has he got black hair?”, „What colour are his/her eyes?”;
6. **Postłuchaj i dopasuj** – uczniowie słuchają opisu i dopasowują go do osób, ilustracji, miejsc.

Specyficznym rodzajem tekstu wykorzystywanym na zajęciach doskonalących rozumienie ze słuchu jest piosenka. Wykorzystaj to niewyczerpane źródło inspiracji i pozwól uczniom wybrać piosenkę, na podstawie której przygotujesz ćwiczenia rozumienia ze słuchu. Co więcej, możesz przeprowadzić dla swoich uczniów zajęcia tworzenia ćwiczeń, gdzie zaprezentujesz uczniom rodzaje zadań rozumienia ze słuchu w piosenkach, takie jak:

Zadania przed słuchaniem:

- podaj tytuł i poproś o zgadywanie, przewidywanie tematu piosenki;
- wypisz na tablicy niektóre słowa z piosenki i poproś o ich wzajemne wytłumaczenie w parach;
- poproś o przetłumaczenie fragmentu polskiej wersji piosenki na oryginalny język piosenki;
- podyktuj uczniom listę słów z piosenki i dodaj kilka spoza niej, uczniowie w trakcie słuchania muszą wybrać te, które pojawiły się w treści.

Zadania w czasie słuchania:

- uzupełnianie luk w treści piosenki;
- wybieranie słów do luk w treści piosenki (z podanych możliwości);
- wybieranie wielokrotnych odpowiedzi (a, b, c, d);
- rysowanie fragmentów/słów piosenki;
- wyszukiwanie różnic między tekstem piosenki i wysłuchaną wersją.

Zadania po słuchaniu:

- odpowiedzi na pytania sprawdzające rozumienie ze słuchu;
- oznaczanie zdań dotyczących treści (prawda/fałsz);
- uczniowie wypisują ze słuchu 6–8 słów i układają na ich podstawie opowieść lub wiersz;
- napisanie alternatywnej wersji tej samej piosenki z wykorzystaniem tych samych struktur gramatycznych (np.: „I am sailing” Roda Stewarta: „I am running”);
- tłumaczenie fragmentów piosenki na język ojczysty.

Następny etap lekcji może zawierać zadania dodatkowe. Uczniowie ćwiczą struktury gramatyczne bądź leksykalne poznane na zajęciach, tym razem jednak używając już innych sprawności językowych. Kontynuacją tych ćwiczeń może być zadanie pracy domowej związanej z tematyką zajęć lub poznanym słownictwem. Ważnym elementem jest również udzielenie uczniom informacji zwrotnej, jak poradzili sobie z zadaniami słuchania i jak jeszcze mogą usprawnić swoje umiejętności.



Jak możesz pomóc uczniom lepiej słuchać

- Sprawdź poziom trudności tekstu do słuchania. Jeśli wydaje ci się, że może być zbyt trudny, podziel go na mniejsze części i sprawdź rozumienie ze słuchu po wysłuchaniu każdego fragmentu oddzielnie.
- Poznanie celu zadania zrozumienia ze słuchu pomoże uczniom wybrać odpowiednie strategie słuchania. Pomóż uczniom zidentyfikować ten cel. Uczniowie mają kilka możliwości:
 - uzyskać konkretne informacje;
 - zdecydować, czy kontynuować słuchanie;
 - zrozumieć większość lub całą wiadomość.
- Dobrze jest zasugerować uczniom, że czasem łatwo przewidzieć sekwencje, w których mogą być prezentowane informacje (kto?, co?, gdzie?, jak?) Jeśli uczniowie słuchają ogłoszenia na lotnisku, można odwołać się do wiedzy uczniów i spytać ich, jakie informacje podawane są w takich ogłoszeniach i w jakiej kolejności: najpierw imię i nazwisko pasażera, potem kraj, z którego podróżuje, numer lotu, następnie numer bramki. Postarajmy się pomóc uczniom zidentyfikować kluczowe słowa lub zwroty, na które będą zwracać uwagę podczas słuchania.
- Podczas projektowania zadań do słuchania nie należy oczekiwać, że uczniowie wychwycą wszystkie informacje – takie założenie jest nierealistyczne. Czy potrafilibyśmy to osiągnąć w naszym rodzimym języku? Ćwiczenia słuchania powinny dawać szansę odniesienia sukcesu i budować zaufanie uczniów do ich zdolności słuchania.
- Kontekst jest ważny w każdym aspekcie języka, ale w przypadku słuchania kontekstualizowanie czynności związanych z odsłuchiowaniem nagrania przybliży uczniów do zadań w rzeczywistym życiu i daje im pojęcie o rodzaju oczekiwanej informacji.
- Każda aktywność powinna mieć na celu poprawę jednej lub kilku specyficznych umiejętności słuchania. Zadania „na słuchanie” mogą oczywiście mieć więcej niż jeden cel lub nawet kilka poleceń do wykonania w trakcie pojedynczego słuchania („W trakcie słuchania nagrania wykonaj zadanie A i B, słuchaj uważnie, ponieważ wysłuchasz nagrania tylko raz”), ale uważajmy, aby nie nadwyręzać uwagi początkujących uczniów.
- Zwróć uczniom uwagę, że w trakcie słuchania będą musieli zdecydować, które aspekty wiadomości są ważne, a które nie.
- Łatwiej jest śledzić teksty, w których zdarzenia są prezentowane chronologicznie.
- Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę, że z powodu różnic kulturowych mogą niewłaściwie interpretować tekst, który słyszą.
- Wykorzystaj zadania „przed słuchaniem”, aby przygotować uczniów do głównego ćwiczenia.
- Słuchając ze zrozumieniem, uczeń zmagają się z nieznanym słownictwem i strukturami gramatycznymi, skomplikowanymi konstrukcjami, czasem brakiem spójności wypowiedzi.
- Zadanie komplikują różne akcenty. Do każdego z akcentów uczeń musi się przyzwyczaić, zanim zacznie go swobodnie rozumieć.
- Wypowiedzi ustne są bardziej spontaniczne i przez to mniej uporządkowane. Nasz rozmówca czasem urywa swoją wypowiedź, stosuje skróty myślowe, przeskakuje z tematu na temat.
- O ile w przypadku czytania możemy łatwo wrócić do wcześniejszych treści i ułatwić sobie zrozumienie, a także dostosować tempo czytania do swoich umiejętności pojmowania



i specyfiki tekstu, to w przypadku słuchania nie jest to już możliwe. W związku z tym uczniowie powinni mieć szansę wysłuchania nagrania wystarczającą ilość razy, aby umożliwiło im to wykonanie zadania. Warto poświęcić kolejne etapy lekcji właśnie po to, aby uczniowie mieli poczucie, że sprościli wyzwaniu.

- Pamiętaj, że teksty mogą być zbyt obszerne. Mamy ograniczone możliwości przetwarzania informacji i gdy zbyt dużo nowych elementów, czy to semantycznych, czy leksykalnych, będzie współwystępowało w krótkim czasie, mało prawdopodobne, aby mogły zostać przetworzone przez ucznia. Warto podzielić dłuższe nagranie tak, aby każdy fragment był traktowany jako osobne zadanie.

Czytanie

Ludzie czytają z różnych powodów: dla rozrywki, aby się czegoś dowiedzieć, aby rozwijać się duchowo. Oczywiście jest, że czytanie stanowi kluczowy element procesu nauczania i uczenia się. Jest bardzo przydatne w przyswajaniu języka; dzięki niemu nasi uczniowie są w stanie szybciej opanować nowe słownictwo. Dzięki czytaniu uczniowie uczą się lepiej pisać, ale też mają więcej do powiedzenia. Dzięki czytaniu uczniowie poznają dzieła literatury. Ogólnie rzecz biorąc, czytanie odnosi się do dekodowania symboli graficznych w celu odtworzenia znaczenia. Innymi słowy, czytelnicy próbują rozszyfrować (tzn. interpretować), tak wiernie jak to możliwe (na podstawie wcześniejszej wiedzy), co piszący chciał przekazać. Żeby nauczyć czytania, powinniśmy zastanowić się, jak czytamy.

Bez względu na język, w którym czytamy, zaczynamy od oceny tekstu z pomocą przewidywania w oparciu o okładkę, tytuł czy przeczytane pośpiesznie fragmenty w celu ustalenia ogólnej struktury znaczeniowej, a następnie wracamy na początek tekstu, by czytać uważniej – czasami nawet po kilka razy – te słowa, zwroty, zdania i akapity, które odpowiadają [...] zainteresowaniom, potrzebom i celom” (ESOKJ, 2003: 91–92). Podczas nauki czytania musimy przede wszystkim zrozumieć mechanizm czytania, tzn. poznać znaki używane w danym języku pisanym i potrafić zrozumieć napisane słowa, zdania i w końcu cały tekst.

Następnie, jeśli uczeń już potrafi czytać na poziomie podstawowym, z każdą chwilą poświęconą na lekturę czyta coraz lepiej.

Aby ten cel osiągnąć, uczący się czytać powinien nabyć określone umiejętności takie jak: skanowanie, selektywne przeglądanie, rozumienie ogółu.

Z kolei, aby te umiejętności nabyć, niezbędne jest ich wytrwałe ćwiczenie w połączeniu z ekspozycją na określone treści i zawarte w nich struktury leksykalno-gramatyczne. Nabywaniu biegłości w rozumieniu tekstu pisanego towarzyszy rozwój strategii radzenia sobie z tekstem. Te strategie nabywamy niejako przy okazji, ale nauczyciele języków obcych powinni umiejętnie je wykorzystywać w celu usprawnienia procesu uczenia się.

To właśnie praca z tekstem pozwala na rozwijanie i doskonalenie wielu innych sprawności językowych. Do najważniejszych należą:



- głośne czytanie;
- rozumienie ze słuchu/czytanie tekstu lub jego fragmentów przez nauczyciela;
- umiejętność pisemnego podsumowania – streszczenia;
- umiejętność interpretacji i odczytania intencji autora tekstu;
- poznanie nowego słownictwa wraz z kontekstem jego użycia;
- globalne rozumienie tekstu – umiejętność znalezienia najbardziej istotnych informacji;
- dokładne czytanie ze zrozumieniem.

Być może najbardziej motywującym aspektem czytania jest umiejętność czytania ze zrozumieniem dla przyjemności. Naszym zadaniem jest przygotowanie do czerpania przyjemności z czytania i procesu uczenia się. Powinniśmy zachęcać naszych uczniów właśnie do takiego czytania (Harmer, 2003).

Procedury

Każde zadanie poświęcone czytaniu powinno składać się z kilku podstawowych etapów:

- wprowadzenie;
- ćwiczenie przygotowujące do czytania;
- ćwiczenia podczas czytania;
- czytanie ekstensywne;
- czytanie selektywne;
- czytanie intensywne;
- podsumowanie/ćwiczenia dodatkowe.

Wprowadzenie do czytania zapewnia uczniom możliwość poznania kontekstu i aktywizuje wiedzę (słownictwo i pojęcia), dotyczącą tego kontekstu. Możesz to osiągnąć chociażby dzięki zadawaniu pytań.

Jakie pytania przychodzą ci do głowy, gdy widzisz tekst po raz pierwszy? Jak rozwinie się fabuła? Czy autor udzieli odpowiedzi na nurtujące pytania, które zadał na początku artykułu? Sztuka zadawania pytań przychodzi w sukurs opadającej motywacji do czytania. Jeśli wcześniej uczniom zadasz pytania, możesz w nich obudzić naturalną potrzebę odnalezienia odpowiedzi.

Podsumowywanie

Po przeczytaniu tekstu uczniowie powinni być w stanie ogólnie opowiedzieć, o czym przeczytali. Może to być krótkie podsumowanie ustne lub też krótka wypowiedź pisemna. W ten sposób uczniowie udowodnią, że zrozumieli ogólny zarys opowieści, opis wydarzeń lub główne argumenty. Nie oczekujesz od nich, aby słowo w słowo przytoczyli treść – raczej zachęcasz, aby w zwięzły sposób wyrażali swoje myśli na temat przeczytanego tekstu.

Przykład ćwiczenia: Poproś uczniów o samodzielne przeczytanie artykułu na temat trendów modowych wśród nastolatków, a następnie poleć uczniom, aby opowiedzieli w trzech zdaniach o najpopularniejszych stylach ubierania się.



Czytanie dla zrozumienia ogólnego sensu (skimming)

Skimming to rodzaj szybkiego czytania, kiedy staramy się objąć swoją uwagą największą ilość treści najszybciej jak to możliwe. To tak, jakbyśmy starali się szybko zrozumieć treść filmu, czytając recenzję w serwisie internetowym. Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę z różnych technik czytania i z ich odmiennego zastosowania. W tym wypadku możemy nie tylko szybko wyrobić sobie zdanie o treści fragmentu, ale też zdecydować, które części tekstu powinniśmy uważnie przeczytać, a które mogą wymagać od nas mniejszego skupienia. Ta umiejętność przydaje się, gdy przed naszymi oczami piętrzy się stos prac do sprawdzenia, a my przeglądamy je pobieżnie, aby wyłuskać te perełki, które przeczytamy dla przyjemności po ocenieniu wszystkich innych.

Przykład ćwiczenia: Zachęć uczniów do przejrzenia magazynów typu „What’s on?“, z zapowiedziami wydarzeń kulturalnych. Określ czas pracy i poproś, aby po jego upływie opowiedzieli sobie nawzajem (w parach lub grupach), jakie wydarzenia w najbliższym tygodniu godne są polecenia.

Skanowanie

Skanowanie tekstu pozwala szybko wyszukać w tekście konkretną informację. Jest najbardziej przydatne, gdy uczeń ma znaleźć numer telefonu, datę urodzin danej osoby lub miejsce spotkania bohaterów „słuchanki”.

Przykład ćwiczenia: Czytankę z podręcznika rozdziel pomiędzy grupy uczniów. Każdej grupie poleć odszukać po 3 szczegóły (np. elementy ubioru, miejsca, daty, imiona osób).

Typy ćwiczeń

Jest wiele składowych umiejętności czytania:

- czytanie szczegółowe;
- czytanie dla ogólnego zrozumienia;
- wyszukiwanie konkretnych informacji;
- przewidywanie treści;
- wnioskowanie o treści z kontekstu.

Możemy sklasyfikować ćwiczenia czytania ze zrozumieniem w odniesieniu do sposobu reagowania na tekst:

1. **Przeczytaj i uzupełnij** – uczniowie wykorzystują informacje z przeczytanego tekstu do uzupełniania list, ilustracji lub wykresów;
2. **Przeczytaj i popraw** – uczniowie poprawiają błędy w tekście;



3. **Przeczytaj i narysuj** – uczniowie czytają tekst i rysują elementy opisane w treści;
4. **Przeczytaj i zgadnij** – uczniowie czytają fragment tekstu i przewidują, co wydarzy się w następnym fragmencie;
5. **Przeczytaj i połącz** – uczniowie dopasowują informacje z tekstu do innych treści, wykresów lub obrazków;
6. **Przeczytaj i uporządkuj** – uczniowie czytają fragmenty tekstu lub zdania, a następnie porządkują je, tworząc z nich logiczną całość;
7. **Przeczytaj i posortuj** – uczniowie czytają pomieszane fragmenty dwóch tekstów i rozdzielają je, aby uzyskać dwa oddzielne, spójne teksty;
8. **Przeczytaj i zatytułuj** – uczniowie do każdego przeczytanego fragmentu dopasowują podtytuł (z podanych) lub podają własne propozycje.

Jak możesz pomóc uczniom lepiej czytać

Dlaczego właściwie powinniśmy zawsze wprowadzać ćwiczenia przed czytaniem? Dlaczego wskazane jest aktywizowanie wiedzy ucznia w kontekście czytanego tekstu przed jego przeczytaniem? Obserwacje praktyków w tym zakresie powinny w zasadzie wystarczyć. Można łatwo zauważyć, że uczniowie szybciej i sprawniej wykonują zadania doskonalące sprawności receptywne, jeśli wcześniej przypomną sobie zakres słownictwa potrzebny do zrozumienia tekstu albo w inny sposób czynnie (w rozmowie) poruszą określoną tematykę. Istnieje jednak również bardziej naukowe i dogłębne wytłumaczenie tego fenomenu.

Zawsze wykorzystuj moc efektu „torowania”! Torowanie zachodzi wówczas, gdy po przedstawieniu ci jakiejś wcześniejszej koncepcji, zaczynasz z większą łatwością identyfikować powiązane z nią inne idee. Jeśli twoja koleżanka rano opowiedziała ci fabułę filmu dotyczącego policjantów, w ciągu dnia będziesz prawdopodobnie bardziej niż zwykle zwracać uwagę na policyjne wozy lub dźwięki syren. Torowanie uaktywnia też znacznie szersze skojarzenia. Jeśli zobaczysz w telewizji słowo „kret” i pomyślisz o znanym prezenterze pogody, najprawdopodobniej uaktywnią się też inne skojarzenia z tym związane (parasol, ogród, anegdota o wyspie Krecie).

Przekładając to na sytuację na lekcji, gdy przed zadaniem czytania uczniowie przeczytają pytania dotyczące tekstu, porozmawiają na temat treści, odegrają scenkę tematyczną, powtórzą słownictwo zawarte w tekście, jest o wiele bardziej prawdopodobne, że podczas czytania, będą lepiej rozumieć sam tekst i skuteczniej wyszukiwać określone fragmenty (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). Mają większe szanse na sukces edukacyjny! Zatem pytaj uczniów „Co wiesz o...?” i „Czego chcesz się dowiedzieć o...?”.

Wprowadzając uczniów w dane ćwiczenie nie polegaj tylko na podaniu tematyki i polecenia. Polecenie takie jak: „Otwórzcie podręcznik na stronie 32 i przeczytajcie polecenie z ćwiczenia



3. Będziecie pracować w parach. Porozmawiajcie o wadach i zaletach korzystania ze sklepów internetowych” nie wzbudza ekscytacji tematem, nie angażuje w akt autentycznej komunikacji i nie tworzy żadnej historii.

O ile to możliwe, za każdym razem, gdy inicjujesz na lekcji nową aktywność, zabierz swoich uczniów w podróż, obudź w nich nowe osobowości i przedstaw zadanie w realny lub quasi-realny sposób, tak jakby sytuacja, którą uczniowie odegrają, nie miała miejsca w klasie, ale w warunkach autentycznych. Możesz także zabrać uczniów w kosmos czy też w sam środek amazońskiej dżungli, jeśli tylko będziesz mieć przekonanie, że dzięki temu uczniowie będą z ochotą rozmawiać, pisać list, czytać komiks czy słuchać prelekcji naukowca. Wracając do powyższego przykładu instrukcji do zadania, można ją zmienić tak, aby była bardziej interesująca dla ucznia: „Twój kolega został oszukany w internetowym sklepie z AGD. Wydał 89 funtów, ale nie otrzymał zamówionego towaru. Spróbuj go przekonać, że korzystanie ze sklepów internetowych ma więcej plusów niż w tej chwili mu się wydaje. Rozmawiacie o wadach i zaletach sklepów internetowych, podając przykłady”.

Takie przedstawienie zadania jest odrobinę ciekawsze i zdecydowanie bliższe codziennemu użyciu języka. Polecenie takie dostarcza bogatszego kontekstu sytuacyjnego i pozwala łatwiej wczuć się w rolę w przypadku każdej ze sprawności językowych. Wprowadzenie do ćwiczenia, czy to czytania, czy pisania, to proces sprzedaży. Od tego, czy uczniowie to „kupią”, zależy powodzenie twojej lekcji!

Inicjowanie aktywności na zajęciach języka obcego musi odbywać się zgodnie z kilkoma zasadami:

- Zanim podasz polecenie, musisz mieć pewność, że grupa obdarzyła cię swoją uwagą. Mówienie do uczniów, gdy cię nie słuchają, nie przysporzy ci szacunku z ich strony, utrudni prowadzenie kolejnych zajęć, a ciebie pozostawi z poczuciem braku wpływu na przebieg lekcji. Możesz użyć dzwoneczka, gwizdka, swojego głosu, cicho powtarzając: „Kto mnie słyszy podnosi rękę”. Oczywiście, trzeba również samemu podnieść rękę do góry. Gdy już widzisz przed sobą uspokojony las rąk, wiesz, że właśnie otrzymałeś dar ich uwagi. Warto ten dar docenić i podziękować za szybkie uspokojenie, które pozwoli im za chwilę zrobić coś fajnego.
- Kolejnym zaleceniem jest: „Polecenie przed ćwiczeniem, przed na grupy podzieleniem”. Udziel instrukcji do zadania, zanim podzielisz uczniów na grupy lub pary albo rozdasz karty pracy lub też poprosisz o otwarcie podręczników. Łasy na bodźce umysł ucznia, gdy tylko będzie miał z kim wymienić poglądy lub na co spojrzeć, od razu przestanie słuchać twoich poleceń.
- Gdy już uczniowie zdają się wiedzieć, co mają robić, upewnij się, że wiedzą to na pewno! Zapytaj kilka osób o to, co mają wykonać. Niech opowiedzą własnymi słowami w języku obcym lub nawet po polsku (na niskich poziomach biegłości). Upewnisz się, że uczniowie są gotowi podjąć kolejne wyzwanie.



Mówienie

Zdawałoby się, że mówienie powinno być najprostsze, wszak w języku ojczystym tej umiejętności używamy najczęściej, ale dobrze wiemy, że sprawia ono niemało problemów. Mówienie to złożona umiejętność: językowa (znajomość słownictwa i gramatyki, wymowy, umiejętność tworzenia słów i zdań), ale również pragmatyczna (zdolność do osiągnięcia konkretnych celów w komunikacji) i społeczno-lingwistyczna (zdolność do reagowania w sposób społecznie aprobowany). To także umiejętność prowadzenia dyskursu i świadomego kierowania nim. To w końcu kompetencja strategiczna umożliwiająca radzenie sobie z trudnościami komunikacji wynikającymi z nieznaności słów i struktur.

Procedury

Sprawności językowe nigdy nie występują w izolacji od siebie. Najlepiej widać to w doskonaleniu mówienia, gdy przed wypowiedziami uczniów często prowadzimy ćwiczenia słuchania i czytania ze zrozumieniem. W ten sposób dostarczamy uczniom wiedzy i inspiracji do dalszych etapów lekcji.

Ogólny model zadania doskonalącego mówienie jest następujący:

- przygotowanie – ćwiczenia aktywizujące struktury leksykalne i gramatyczne;
- wprowadzenie w kontekst zadania;
- podanie polecenia;
- wykonanie polecenia przez uczniów;
- informacja zwrotna od uczniów/nauczyciela;
- dalsze ćwiczenia dotyczące tego samego obszaru leksykalnego (Ur, 2012).

Językowe przygotowanie uczniów i odpowiednie wprowadzenie ich w zadanie są niezbędnymi warunkami przeprowadzenia każdego ćwiczenia, zwłaszcza sprawności produktywnej. Wielu uczniom trudno jest tak po prostu zacząć mówić w języku obcym. Aby zapewnić uczniom odpowiednie wsparcie (scaffolding) należy przed daną aktywnością omówić z nimi znane im słownictwo dotyczące tematu (elicitation) i wprowadzić nowe, potrzebne do wykonania zadania, zwroty. Uczniowie muszą też mieć o czym mówić. W związku z tym warto zapoznać uczniów z materiałem stymulującym, takim jak teksty, ilustracje, nagrania audio lub wideo. Najbardziej skuteczny wydaje się być materiał wizualny.

Typy ćwiczeń

Cechy skutecznego zadania doskonalącego mówienie są następujące (Ur, 2012):

- Uczniowie mówią w języku obcym tak dużo, jak to tylko możliwe.
- Wszyscy uczniowie w równym stopniu biorą udział w ćwiczeniu.
- Uczniowie wykazują wysoką motywację do dzielenia się informacjami.
- Użyte struktury leksykalne i gramatyczne są adekwatne do poziomu uczniów.



Najpopularniejsze typy zadań doskonalących mówienie to:

1. **Proste pytania i odpowiedzi** – uczeń A zadaje pytanie uczniowi B, np. „What is your favourite toy?”. Uczeń B odpowiada: „A fire engine!” i zadaje kolejne pytanie następnemu uczniowi.
2. **Opisz i narysuj** – uczniowie pracują w parach. Uczeń A ma przed oczami ilustrację, której B nie widzi. Uczeń A opisuje swojemu partnerowi, co widzi, a ten rysuje własną kopię ilustracji. Jeśli chcesz, aby uczniowie usprawniali zadawanie pytań, możesz pozwolić B na zadawanie pytań, które umożliwią wierniejsze odwzorowanie obrazka.
3. **Dyskusja** – uczniowie, pracując w parach lub grupach, dzielą się opiniami na dany temat.
4. **Zgadywanie** – uczniowie zadają pytania sobie nawzajem lub nauczycielowi; celem jest odgadnięcie określonych informacji, np. uczeń próbuje odgadnąć za jakiego celebrytę podaje się jego partner.
5. **Zapamiętywanie** – uczniowie zamykają oczy i próbują określić rozmieszczenie przedmiotów znajdujących się w sali lekcyjnej.
6. **Przemawianie publiczne** – uczeń wygłasza przemówienie, wcześniej przygotowane lub improwizowane na podstawie słów kluczowych.
7. **Porządkowanie** – uczniowie ustawiają się na środku sali według określonego porządku (alfabetycznie, według miesięcy, w których się urodzili), zadając sobie nawzajem pytania.
8. **Ankieta** – uczniowie w oparciu o wcześniej przygotowaną ankietę, zadają sobie nawzajem pytania dotyczące preferencji lub światopoglądu.
9. **Odgrywanie ról/symulacja** – uczniowie odgrywają scenę/dialog, w oparciu o słowa kluczowe lub opis swoich ról w rozmowie.

Jak pomóc uczniom lepiej mówić

Jak możemy ułatwić uczniom wykonanie zadania „na mówienie”? Strach przed eksponowaniem siebie w ćwiczeniu może uruchomić opisany przez Krashena „filtr afektywny”. Angażowanie uczniów do pracy w grupach ułatwi pojedynczym uczniom podjęcie decyzji o rozpoczęciu wypowiedzi. W mniejszej grupie nie będą już tak odstawać lub się wyróżniać.

Wyznaczanie realistycznych celów ćwiczeń ułatwi uczniom ich realizację. Jeśli poziom docelowego/oczekiwanego języka w zadaniu znacznie przewyższa możliwości ucznia, mało prawdopodobne, żeby cel zadania został zrealizowany. Poziom zaawansowania języka w trakcie zajęć komunikacyjnych w klasie jest przeważnie niższy od tego, używanego w czasie intensywnych ćwiczeń umiejętności receptywnych (Ur, 2012). Z drugiej strony,



według teorii „strefy najbliższego rozwoju” Wygotskiego, to właśnie nauczyciel odgrywa tu ważną rolę. Powinien tak kierować zajęciami, aby nakłonić ucznia do podejmowania zadań przekraczających nieco jego obecne możliwości. Dzięki takiej zdrowej inspiracji, dzieci mogą wykonywać zadania wykraczające poza ich umiejętności, czego bez pomocy nauczyciela nie mogłyby dokonać. Uczeń rozwija sprawności dzięki temu, że może się mierzyć z zadaniami, które są dla niego wyzwaniem i wymagają wysiłku. Te zadania stanowią jego „strefę najbliższego rozwoju”. Wielu nauczycieli zauważa, że stosowanie zarówno zbyt łatwych, jak i zbyt trudnych ćwiczeń, nie prowadzi do rozwoju umiejętności i zmniejsza motywację do kolejnych zadań.

Jak więc wymagać od uczniów dużo, ale nie rzucać ich na zbyt głęboką wodę?

Przed rozpoczęciem ćwiczenia zapytaj, co wiedzą na dany temat, pomóż im rozpoznać, które słowa już znają i daj chwilę, by pozbiali myśli i przypomnieli sobie potrzebne słownictwo. Innymi słowy, udziel im wsparcia, zbuduj dla nich „rusztowanie” (scaffolding), zarówno to językowe, jak i psychologiczne (Wood, Bruner, Ross, 1976).

Zamiast prostego podania tematu rozmowy (topic-based activity), opisz raczej sytuację i zwróć uwagę na potrzebę rozwiązania pewnego problemu (task-based activity), np. zdobycie informacji, negocjacje umowy, uzyskanie porady. Oczywiście zdarza się też, że ćwiczenie mówienia służy jedynie aktywizacji języka przed zadaniem dotyczącym innej sprawności językowej. Wtedy aktywność oparta na temacie ma większy sens.

Jak już wspomniano, dobra lekcja to taka, w czasie której słychać gwar uczniów mówiących w języku obcym. Jeśli natomiast wychodząc z klasy po skończonej lekcji to ty jesteś zmęczony mówieniem, to znak, że to nie uczniowie napracowali się najbardziej. Przyjmuje się, że czas przeznaczony na mówienie uczniów powinien być co najmniej dwa razy dłuższy niż czas dla nauczyciela. Przegadywanie lekcji, kilkukrotne podawanie tego samego polecenia, powtarzanie odpowiedzi po uczniach, odpowiadanie na swoje własne pytania, niekończące się dygresje i anegdoty mogą wynikać z:

- niskiej tolerancji nauczyciela na ciszę;
- chęci zapewnienia naturalnej ekspozycji na język obcy;
- chęci nadania szybszego tempa lekcji.

Jednocześnie takie zachowania utrudniają uczniom naukę, ponieważ:

- przesadnie skupiają uwagę na osobie nauczyciela;
- utrudniają skupienie uczniom;
- zabierają czas przeznaczony na mówienie uczniów.

Potencjalne problemy podczas zadań „na mówienie”:

Uczniowie mogą być **nieśmiali w wyrażaniu swoich opinii** w języku obcym, zwłaszcza gdy przysłuchuje się temu nauczyciel lub gdy temat rozmowy jest wymagający poznawczo, emocjonalnie czy światopoglądowo. Kluczem do radzenia sobie z nieśmiałością uczniów



jest tworzenie w klasie atmosfery zrozumienia i otwartości. Kolejnym aspektem relacji między uczniem a nauczycielem jest odczuwane przez ucznia wsparcie od nauczyciela. Pozytywne nastawienie do przedmiotu i wiara w powodzenie rozwoju własnych umiejętności, z pewnością pomogą uczniom zmierzyć się ze strachem przed ujawnieniem własnych niedoskonałości w komunikowaniu się w języku obcym. O tym, jak o to zadbać, przeczytasz w zestawie poświęconym motywacji.

Zdarza się, że uczniowie mówią, że **nie wiedzą, co powiedzieć**. Może to być spowodowane niską motywacją do wypowiadania się, znikomym zainteresowaniem tematyką zadania lub też brakiem wiedzy w danym zakresie.

Uczniom też najwyczejniej **brakuje słów i struktur** gramatycznych do wyrażenia swoich poglądów lub zrealizowania zadań komunikacyjnych. Ćwiczenia wprowadzające do zadań „na mówienie” właśnie temu mają zapobiegać.

Twoi uczniowie mogą mieć tendencję do wybierania łatwiejszych rozwiązań. Gdy nie są nadzorowani lub gdy poczują, że zadanie jest dla nich zbyt trudne, zaczną mówić w języku ojczystym. Pamiętaj, aby dobierać tematykę i poziom zadań adekwatnie do potrzeb i możliwości uczniów.

Elementem informacji zwrotnej jest poprawianie wypowiedzi ucznia. Poprawianie, które w nauce języka obcego częściej stosuje się w kształceniu umiejętności produktywnych, jest jednak mieczem obosiecznym. Łatwo w ten sposób zaszkodzić motywacji ucznia. Oto kilka dobrych praktyk dotyczących poprawiania wypowiedzi ustnych.

Jeśli uczniowie mają za zadanie ćwiczyć wymowę lub konkretne, dopiero co poznane struktury, korzystnie jest **poprawiać uczniów** najszybciej, jak to możliwe. W takim ćwiczeniu poprawność wypowiedzi jest ważniejsza niż płynność. Nie zmienia to faktu, że taka poprawa powinna rozpocząć się od zwrócenia uwagi (gestem ręki, wyrazem twarzy) na dany błąd i zachęcenia ucznia do samodzielnego jego poprawienia. Powtarzając po uczniu konkretną wypowiedź, zaakcentuj błędną strukturę i daj uczniom chwilę na poprawienie błędów. Dopiero potem możesz zasugerować inny, lepszy sposób realizacji danej funkcji językowej.

Jeśli jednak naszym celem jest **kształcenie w uczniów płynności językowej**, warto wstrzymać się z poprawianiem aż do końca aktywności. Wielu nauczycieli przysłuchuje się uczniom, w trakcie realizacji ćwiczenia notując użycie poprawnych i błędnych sformułowań. Po zakończeniu ćwiczenia zapisują te zwroty na tablicy lub wypowiadają je na głos, prosząc uczniów o odniesienie się do nich. Możesz również przygotować prezentację multimedialną podsumowującą błędy z kilku sesji ćwiczeń wraz z odpowiednim komentarzem.

Pamiętaj, że zwracając uwagę na wszystkie popełnione błędy nie wspierasz ucznia. Przeważnie nie będzie w stanie odnieść się do każdego z nich, gdy będzie ich zbyt dużo „wyłączy się” i może się zniechęcić. Wybierz kilka tych, które najbardziej zaburzają komunikację w języku obcym.



W końcu, znajdą się i tacy uczniowie, którzy będą prosili cię o nieustanne poprawianie ich. Tylko wtedy będą mieli poczucie, że się czegoś uczą. Weź pod uwagę ich potrzeby edukacyjne, ale pamiętaj, że więcej nie oznacza lepiej. Obserwuj reakcję uczniów na twoją informację zwrotną i uważaj, aby swym ambitnym uczniom nie wyrządzić krzywdy na ich własną prośbę.

Tak jak i w wielu innych przypadkach, najlepiej po prostu zapytać uczniów o ich stosunek do błędów i wspólnie ustalić sposoby reagowania na różne rodzaje błędów językowych w poszczególnych sytuacjach. Możesz takie informacje zapisać w swoich Przedmiotowych Zasadach Oceniania.

Pisanie

Pisanie nigdy nie jest tylko prostym procesem przelania mowy lub myśli na papier. Tekst pisany jest trwalszy i można się do niego wiele razy, bardzo precyzyjnie odnosić. Przeważnie też jest bardziej spójny i przejrzysty, a także częściej zawiera jakąś określoną strukturę. Pisanie nie jest naturalną umiejętnością człowieka i nie uczymy się jej tak łatwo, jak mówienia. Co więcej, rozwinęło się tylko w niewielu kulturach. A nawet w obrębie tylko jednej kultury poziomy tej sprawności są bardzo różne.

Z drugiej strony, pisanie nie eksponuje uczącego się tak bardzo jak wypowiedź ustna, uwalnia piszących od obaw o popełnienie błędów widocznych dla nauczyciela i kolegów.

Jest wiele powodów do nauczania pisania w języku obcym, choć nie jest to sprawność najbardziej popularna w klasie szkolnej. Pisanie w szkole można rozpatrywać albo jako cel sam w sobie, gdy uczeń pisze tekst o konkretnej funkcji poznawczej, społecznej, ekspresywnej, informatywnej itd., albo jako środek do celu, jakim może być np. utrwalenie słownictwa. Hanna Komorowska widzi w pisaniu właśnie doniosłą rolę techniki wspierającej zapamiętywanie nowego materiału językowego (Komorowska, 1999). Zapewne znasz ludzi, którzy twierdzą, że lepiej pamiętają te treści, które sami zapisali, zwłaszcza jeśli zapisali je ręcznie. Może to być związane z specyfiką wielokanałowego przetwarzania treści (Bretzing, Kulhavy, 1979). Pisanie to narzędzie użyteczne w porządkowaniu myślenia; ułatwia także skupienie na własnych emocjach. W związku z tym przydatne jest w terapii psychologicznej lub też autoterapii – pisanie spełnia tu funkcję ekspresywną, oczyszczającą. Należy też zwrócić uwagę na to, że pisanie uczy świadomego wyrażania własnych poglądów, co przydatne jest zwłaszcza w przygotowaniach do przemawiania publicznego.

Twórcy podstawy programowej, która wchodzi do szkoły podstawowej w 2017 roku, położyli nacisk na reagowanie językowe również w formie pisemnej. Ósmoklasista powinien być w stanie reagować w formie prostego tekstu pisanego (wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:

1. przedstawia siebie i inne osoby;
2. nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);



3. uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
4. wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza z opiniami;
5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
6. składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
7. zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
8. proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;
9. prosi o radę i udziela rady;
10. pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
11. ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
12. wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
13. wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę);
14. stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

Jak pokazuje powyższa lista, zarówno zakres form pisemnych, jak i funkcji językowych wyrażanych w tych formach, jest bardzo szeroki. Można traktować to jako zachętę do zwrócenia baczniejszej uwagi na potrzebę kształcenia tej umiejętności.

Celem ćwiczenia pisania w szkole jest zapewnienie uczniom możliwości przygotowania się do tworzenia różnych tekstów, zwłaszcza do celów osobistych i zawodowych, a także do wyrażania swych opinii i emocji. Analizując powyższą listę trzeba stwierdzić, że zapewnia ona dość duże zróżnicowanie gatunków i funkcji pisania. Kluczową kwestią w ich nauczaniu jest wymaganie od uczniów świadomości różnic w stylu i poziomie sformalizowania języka.

Jak już wspomniano, pisanie może być wykorzystane do usprawniania innych aspektów języka, np. wspomaganie opanowania pamięciowego nowo poznanego słownictwa i posługiwania się nim w danym kontekście.

Należy jednak zauważyć, że pisemne ćwiczenie użycia zwrotów, których częściej używa się w mowie, jest mało naturalnym i niezbyt efektywnym sposobem utrwalania materiału. Dobierając struktury leksykalno-gramatyczne do zadań „na pisanie” powinniśmy zwrócić uwagę, czy zwroty te są naturalnie używane w języku pisany. Powinniśmy zadbać, aby



kształtować w naszych uczniach umiejętność dopasowania języka do gatunku tekstu: zwracać uwagę na użycie slangu w listach formalnych czy przesadne stosowanie strony biernej w opowiadaniu.

Może nam się wydawać, że pisanie w języku obcym nie trzeba uczyć, ponieważ nasi uczniowie uczą się bez przerwy od 5–6. roku życia. Skoro nasi uczniowie potrafią mówić w języku obcym i posiadli umiejętność pisania, nie powinni mieć problemów z pisaniem w tym języku. Praktyka pokazuje jednak, że często błędy syntaktyczne lub tak zwani „false friends” – efekty negatywnego transferu z L1 – występują zwłaszcza w pisaniu. Także poszczególne formy pisma użytkowego mają swoją specyfikę i należy ich nauczać od początku. Kolejne etapy nauki pisania to:

- pisanie pojedynczych liter i słów;
- przepisywanie zwrotów i zdań;
- ćwiczenia usprawniające pisanie;
- pisanie kontrolowane;
- pisanie swobodne.

W wyżej opisanym procesie, uczeń w sposób naturalny przechodzi od pojedynczych słów, aż do produkcji własnego tekstu. Zdaniem Wincentego Okonia pisanie to „czynność polegająca na kojarzeniu wyobrażeń znaków pisma (liter) z ruchami ręki” (Okoń, 1996). Ale to nie tylko umiejętność psychomotoryczna; nauka pisania polega także na osiągnięciu umiejętności sprawnego i precyzyjnego wyrażania myśli. Warto w tym miejscu zauważyć, że wielu ćwiczeń, takich jak: transformacje zdań (ze słowem-kluczem lub bez), uzupełnianie (kończenie lub rozpoczynanie) zdań, nie możemy traktować jako wyrażania myśli i w związku z tym nie uważamy za pisanie, a raczej za ćwiczenie przygotowujące do pisania.

Procedury

Podstawowe etapy pisania to:

- wcześniejsze ćwiczenie umiejętności receptywnych i produktywnych, poznawania i utrwalanie słownictwa, dostarczające motywacji i stymulacji do kolejnego etapu;
- wprowadzenie do tematu, określenie kontekstu i gatunku tekstu pisanego, zbieranie pomysłów, słownictwa, ustalanie celu;
- zapoznanie się z modelem danej wypowiedzi, identyfikacja struktury tekstu i przydatnych wyrażeń;
- ćwiczenia mające na celu poznanie zwrotów charakterystycznych dla danej formy;
- planowanie wypowiedzi pisemnej, praca nad strukturą tekstu, podejmowanie decyzji o kolejności paragrafów, wydarzeń, argumentów;
- pisanie szkicu, napisanie wstępu, rozwinięcia i zakończenia;
- samoocena tekstu napisanego przez uczniów, sprawdzenie zgodności z wymaganiami, możliwa współpraca z innymi uczniami, wzajemna ocena prac pisemnych, konsultacje z nauczycielem.



Nawet jeżeli uczniowie piszą tekst jako pracę domową, warto zapewnić im możliwość przejścia przez wyżej zaproponowane etapy. Zapewni im to poczucie wsparcia, zwłaszcza jeżeli z daną formą mierzą się po raz pierwszy w życiu.

Powyższa procedura może oczywiście podlegać korektom w zależności od tego, co jest celem ćwiczenia. Przeważnie jednak dobrzy nauczyciele zaczynają od zadań kontrolowanych i stopniowo zwiększają swobodę uczniów w pisaniu. Jest to realizacja podejścia PPP (Presentation, Practice, Production), gdzie wprowadzenie do pisania służy prezentacji modelu i docelowych struktur, kontrolowane ćwiczenia odpowiadają etapowi praktyki, a ostatnia faza to już produkcja swobodna tekstu. Alternatywnym rozwiązaniem mógłby być model „lekcji odwróconej”, w którym uczniowie poznają model tekstu w domu, przed zajęciami i przygotowują samodzielnie własne teksty. Następnie na zajęciach poświęconych pisaniu, uczniowie poprawiają swoje teksty, ucząc się na własnych błędach i wykonując ćwiczenia dotyczące słownictwa i struktur charakterystycznych dla danego gatunku, uczniowie poprawiają swoje teksty. Czy to w pierwszym, czy drugim przypadku, uczeń nie pozostaje sam, zawsze ma zapewnione niezbędne wsparcie językowe.

Dobłą praktyką jest również urealnienie danego zadania „na pisanie” poprzez podanie kontekstu odnoszącego się do doświadczeń ucznia (pisanie podania do dyrektora szkoły z prośbą o zmianę planu lekcji klasy) lub zapewnienie uczniom takich sytuacji, w których dane doświadczenie mogą zdobyć (przed napisaniem recenzji zorganizować wyjście na spektakl grany w języku obcym). Nie ruszając się z klasy możemy wprowadzić uczniów w kontekst ćwiczenia dzięki ilustracji lub fragmentowi filmu. Każda ekspozycja na wizualny bodziec może ułatwić uczniom odniesienie się do tematyki ćwiczenia i wygenerować pomysły na treść, np. zestaw plakatów filmowych może naprowadzić uczniów na tematykę recenzji, a odpowiednie pytania, zadane przez ucznia w kontekście tych plakatów, pomogą zaktywizować słownictwo dotyczące gatunku recenzji. Pamiętaj, że równie ważne, co określenie gatunku, jest także określenie odbiorcy tekstu. W życiu dorosłym to, do kogo lub dla kogo piszemy, determinuje w jaki sposób piszemy.

Typy ćwiczeń

Najczęstsze formy pisania w szkole to: pocztówki, krótkie wiadomości (notatki, e-mail), opowiadania, opisy osób i miejsc, rozprawki, recenzje, artykuły, CV i listy motywacyjne. Zadanie powinno być adekwatne do poziomu, wieku i specyfiki ucznia, np. zachęcanie ucznia szkoły branżowej do pisania wierszy czy rozprawek dotyczących treści filozoficznych, jakkolwiek rozwijające światopogląd, może nie spotkać się z entuzjazmem młodego człowieka i, co więcej, mieć mało wspólnego z jego zainteresowaniami czy przyszłą pracą.

Ćwiczenia wprowadzające do pisania to:

- przepisywanie słów, zwrotów lub zdań;
- uzupełnianie zdań;
- wpisywanie słów w luki, w oparciu o wskazówki graficzne (obrazki zamiast słów w zdaniach);



- pisanie zdań według schematów;
- porządkowanie fragmentów zdań;
- dopasowywanie do siebie połówek zdań i zapisywanie pełnych zdań;
- dyktando.

Niektóre rodzaje ćwiczeń doskonalących pisanie:

- uzupełnianie luk w zdaniach, tekstach, krzyżówkach;
- podpisywanie obrazków;
- pisanie tekstów na podstawie schematu;
- formułowanie odpowiedzi na pytania do przeczytanego tekstu;
- uzupełnianie dialogów;
- konstruowanie tekstu z podanych elementów;
- opis historyjki na podstawie obrazków, z użyciem podanego słownictwa;
- łączenie połówek zdań z wykorzystaniem spójników lub bez nich.

Niektóre regularnie wykonywane ćwiczenia (pisanie blogów, dzienników, listów do nauczyciela itd.) mogą mieć dodatkową wartość – wzmacniają w uczniach nawyk pisania i zmniejszają strach wobec innych form pisania (Harmer, 2003). Nieprzecenioną aktywnością w języku obcym jest korespondencja naszych uczniów z obcojęzycznymi rówieśnikami. Takie pisanie do siebie nawzajem jako składowa długofalowej wymiany uczniowskiej czy też krótkoterminowa praca projektowa, jest aktem naturalnym, wypełnionym komunikacją i ekspresją. Często służy do wykonywania skomplikowanych funkcji w ramach współpracy uczniów przez internet, wpływa z wewnętrznej motywacji i, co już zostało wspomniane, zmniejsza lęk przed pisanem i buduje nawyk regularnego pisania.

Jak pomóc uczniom lepiej pisać

Główne trudności, jakie napotyka nauczyciel uczący pisania:

- silna korelacja między pisanem w języku ojczystym a pisanem w języku obcym (Silva, 1993): z jednej strony uczniowie dobrzy w pisanem w L1 statystycznie lepiej radzą sobie z L2, ale równie często mają tendencję do zapożyczania struktur z pierwszego języka;
- sprawdzenie i ocena tekstu pisanego zajmuje dużo czasu;
- uczniowie często przejawiają niechęć do pisania i obawiają się negatywnej informacji zwrotnej.

Elementem informacji zwrotnej jest poprawianie wypowiedzi ucznia. Poprawianie w nauce języka obcego częściej stosuje się w kształceniu umiejętności produktywnych, jest jednak mieczem obosiecznym. Łatwo nim wyrządzić wielkie szkody motywacji ucznia. Oto dobre praktyki poprawiania wypowiedzi pisemnych:

- Jak najszybciej udzielić informacji zwrotnej. Po kilku tygodniach uczeń nie weźmie sobie do serca twoich uwag, jakkolwiek nie byłyby słuszne.



- Nie musisz za każdym razem oceniać wszystkich elementów zadania (poprawności gramatycznej i leksykalnej, pisowni, struktury, spójności, zasobu struktur itd.). Możesz wprost poinformować uczniów, że najbliższą pracę pisemną sprawdzisz jedynie pod kątem interpunkcji i ortografii. Zaletami takiego rozwiązania są dla ciebie: oszczędność czasu spędzonego nad jedną pracą ucznia, a dla ucznia możliwość skupienia się na wskazanych elementach wypracowania.
- Warto, aby twoi uczniowie byli świadomi symboli, jakich używasz do oceniania prac pisemnych: nauczyciele mają różne podejście do poprawiania prac – podkreślają błędy i zapisują obok poprawne formy lub też podkreślają błędy i oznaczają na marginesie ich rodzaj, używając powszechnie stosowanych oznaczeń:

S – błąd w pisowni (spelling);

T – błędny czas (tense);

G – błąd gramatyczny (grammar);

W.W. – błędnie użyte słowo (wrong word);

W.W.O. – błędny szyk słów (wrong word order);

R – powtórzenie (repetition);

/ – pominięte słowo;

? – nie wiem, jak mam to rozumieć.

- Kolor czerwony przy sprawdzaniu prac uczniów nie jest zalecany. Zbyt negatywnie się kojarzy. Możesz go użyć, jeśli chcesz zwrócić na coś szczególną uwagę lub gdy do oceniania używasz różnych kolorów długopisu.
- Czasem oceniając pisanie dobrze jest udzielić informacji zwrotnej ustnie. W ten sposób można precyzyjniej wyjaśnić zawiłości stylu.
- Wielu nauczycieli decyduje się na to, aby nie oceniać wszystkich uczniów, którzy złożyli swoje prace. Wybierają kilka prac, a reszta uczniów uzyskuje krótką informację zwrotną i pewną formę oceny (np. plus za aktywność) i ma swoją szansę na ocenę pracy przy następnym zadaniu tego rodzaju. O takiej praktyce trzeba oczywiście uczniów uprzedzić.
- Nadmierne poprawianie pracy pisemnych (wypracowanie „czerwone” od podkreślonych błędów) nie wpływa pozytywnie na motywację do pisania kolejnych prac.

Oceniaj uważnie!

Przygotowując „zadanie na pisanie”, upewnij się, że uczniowie:

- zdają sobie sprawę z celu pisania i gatunku tekstu;
- znają cechy charakterystyczne danego gatunku i potrafią je zrealizować w treści;
- mieli możliwość zapoznania się ze strukturami leksykalnymi i gramatycznymi niezbędnymi do napisania tekstu, a także adekwatnego ich utrwalenia;



- mają odpowiednią ilość czasu, aby wymyślić treść;
- mają szansę pracować w grupie lub z partnerem, aby podzielić się swoimi pomysłami z innymi lub wzajemnie ocenić swoją pracę.

Co z tego wynika dla praktyki szkolnej

- kompetencje kluczowe są kształtowane w naturalny sposób w wielu aktywnościach na lekcjach języka obcego;
- wiedza na temat kompetencji kluczowych pozwala efektywniej integrować ich nauczanie ze sprawnościami językowymi, zwłaszcza korzystając z takich metod jak praca projektowa, podejście zadaniowe (task-based) czy w ramach międzynarodowej współpracy uczniowskiej;
- sprawności językowe powinny być nauczane w sposób zintegrowany, gdyż tak występują naturalnie;
- sprawności językowe nie istnieją w izolacji, nauczyciel powinien używać jednych sprawności w celu stymulowania drugich;
- nauczyciel powinien być świadom swoich celów i celów uczniów na lekcji;
- nauczyciel powinien umiejętnie dobierać treści, metody i formy pracy, aby realizować cele zajęć, a przez nie – podstawę programową;
- sprawdzanie i ocenianie sprawności produktywnych powinno uwzględniać cel zadań (ćwiczenie poprawności czy płynności);
- wypowiedzi i instrukcje nauczyciela na lekcji powinny być jasne, przemyślane, zaplanowane i niezbyt długie, ponieważ może to prowadzić do dominacji w klasie i negatywnie wpływać na proces budowania autonomii ucznia;
- wprowadzanie kontekstu i urealnianie zajęć poprzez użycie materiałów autentycznych, zbawiennie wpływa na motywację uczniów;
- planując ćwiczenie sprawności, nauczyciel powinien adekwatnie dobierać zadania do wieku, specyfiki i poziomu ucznia;
- zapewnienie wsparcia językowego (scaffolding) przez nauczyciela jest warunkiem wykonania zadania przez uczniów.



Chcesz wiedzieć więcej

[Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym;](#)

[Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych;](#)

Brzezińska, A. (2004). Jak uczyć się skutecznie języka, czyli jakie prawidłowości z psychologii skutecznego uczenia się i nauczania powinny być uwzględnione w metodach nauczania języków obcych. „Języki Obce w Szkole” nr 6: s. 13–23.

Dziuba, D. (2003). Nauczanie rozumienia mowy. „Języki Obce w Szkole” nr 1: s. 24–31.

Lipińska, E., Seretny, A. (2006). *Techniki rozwijające rozumienie tekstu*. „Języki Obce w Szkole” nr 4: s. 45–57.

Misiek-Jackowska, D. (2001). *Procesy antycypacji a kształcenie sprawności czytania w procesie uczenia się/nauczania języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” nr 4: s. 7–13.

Sokołek, D. (2005). *Na czym polega metoda projektów i jak ja można zastosować na lekcjach języka obcego?*. „Języki Obce w Szkole” nr 2: s. 94–96.

Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Bibliografia

- Bretzing, B.H., Kulhavy, R.W. (1979). *Notetaking and depth of processing*. „Contemporary Educational Psychology” nr 4: s. 145–153.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Nowy Jork: Addison-Wesley.
- Coste, D. (red.) (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Figarski, W. (2003). *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Komisja Europejska (2005). *Kompetencje kluczowe. Realizacja na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. [Online] http://czytelnia.frse.org.pl/media/EC3212295PLN_002.pdf (dostęp 07.08.2017).
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: s. 178–186; 221–228.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”: s. 214.
- Przychodzień, K. (2011). *Metoda projektu w gimnazjum: poradnik dyrektora i nauczyciela*. Warszawa: Adamantan.
- Rae, L. (2012). *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*. Warszawa: s. 26.
- Redlarska, Z. (2013). *Świadomość i ekspresja kulturalna*. [W:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. (red. Uszyńska-Jarmoc, J., Dudel, B., Głowska-Sołdatow, M.). Kraków–Białystok: Oficyna Wydawnicza „Impuls”: s. 175–176.
- Silva, T. (1993). *Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing*. „TESOL Quarterly” nr 27: s. 657–677.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oksford: Heinemann.



Sobańska-Jędrych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. (2013). *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Szpotowicz, M. (2011). *Europejski wymiar edukacji*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uszyńska-Jarmoc, J., Dudel, B., Głoskowska-Sołdatow, M. (2013). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków–Białystok: Oficyna Wydawnictwo „Impuls”.

Uszyńska-Jarmoc, J., Bilewicz, M. (2015). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Vandergrift, L. (1999). *Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies*. „ELT Journal” nr 53: s. 168–176.

Wood, D.J., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. „Journal of Child Psychiatry and Psychology” nr 17: s. 89–100.



Spis rycin i tabel

Tab. 1. Sprawności językowe i ich podział	6
Ryc. 1. Sprawności językowe i ich podział	6
Ryc. 2. Model Frayera jako przykład organizacji wiedzy	12
Ryc. 3. Cykl Kolba	18
Ryc. 4. Schemat drabiny kompetencji	19

