

MYŚL KRYTYCZNIE, SZUKAJ ROZWIĄZAŃ, WSPÓŁDZIAŁAJ



Wzorcowy materiał szkoleniowy w zakresie innowacyjnych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych dla nauczycieli i studentów studiów pedagogicznych

Język niemiecki dla szkoły ponadpodstawowej

Monika Janicka

Autorka:

Monika Janicka

Recenzent:

Jakub Bielak

Wydawca:

Euro Innowacje sp. z o.o.

Publikacja została opracowana w ramach projektu pt. „Utworzenie Szkoły Ćwiczeń w powiecie pilskim”, realizowanego w partnerstwie przez Powiat Pilski (Beneficjent projektu) oraz Euro Innowacje sp. z o.o. (Partner projektu).

Projekt jest finansowany ze środków budżetu państwa oraz Unii Europejskiej, w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER), II Osi Priorytetowej „Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji”, Działania 2.10 „Wysokiej jakości system oświaty”.

Publikacja jest udostępniona na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL).

Spis treści

WSTĘP	4
1. ZMIANY W PODEJŚCIU DO PROCESÓW NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ	7
1.1 <i>Kognitywizm, konstruktywizm i konekcjonizm</i>	<i>7</i>
1.2 <i>Podejście komunikacyjne a podejście zadaniowe</i>	<i>9</i>
2. KOMPETENCJE STRATEGICZNE – KOMPETENCJE W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI UCZENIA SIĘ	12
3. ROZWIJANIE KOMPETENCJI W ZAKRESIE ROZUMIENIA I TWORZENIA INFORMACJI	16
3.1. <i>KOOPERACYJNE TECHNIKI PRACY Z TEKSTEM CZYTANYM</i>	<i>17</i>
3.2. <i>MOTYWUJĄCE FORMY DYSKUSYJNE</i>	<i>20</i>
3.3 <i>TECHNIKI DRAMOWE</i>	<i>22</i>
4. METODA PROJEKTÓW JAKO PRZYKŁAD ZADANIA	26
4.1 <i>Etapy realizacji projektu</i>	<i>27</i>
4.2 <i>Przykłady projektów na lekcjach języków obcych</i>	<i>29</i>
4.3 <i>Ewaluacja prac projektowych</i>	<i>30</i>
4.4 <i>WebQuest jako przykład projektu z wykorzystaniem zasobów internetowych</i>	<i>34</i>
5. ODWRÓCONA KLASA SZKOLNA / LdL	41
6. INNOWACYJNE METODY I TECHNIKI NAUCZANIA A EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA	43
7. WSPARCIE NAUCZYCIELI W PRZYGOTOWANIU MATERIAŁÓW SZKOLENIOWYCH	46
PODSUMOWANIE	49
BIBLIOGRAFIA Z UWZGLĘDNIENIEM NETOGRAFII	51
SPIS TABEL	55
SPIS RYSUNKÓW	55



WSTĘP

Niniejsza publikacja powstała na podstawie wstępnej diagnozy potrzeb przeprowadzonej dla **Pierwszego Liceum Ogólnokształcącego im Marii Skłodowskiej-Curie w Pile**, będącej jednocześnie Szkołą Ćwiczeń. Materiał powstał jako odpowiedź na opracowaną przez **Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Pile** wstępną diagnozę mocnych stron i potrzeb szkoły. Jak z niej wynika szkoła jako Szkoła Ćwiczeń ma zapotrzebowanie na wzmocnienie kompetencji kadr w zakresie wybranych metod i form pracy dydaktycznej, które są niezbędne dla trenerów nowoczesnej Szkoły Ćwiczeń, w następujących obszarach: 1) Budowania innowacyjnych programów nauczania; 2) Tworzenia własnych interaktywnych materiałów dydaktycznych i wykorzystanie materiałów online; 3) Wykorzystania metod eksperymentu naukowego, doświadczeń i obserwacji w edukacji; 4) Stosowania efektywnych strategii uczenia się i motywowanie uczniów do nauki – najnowsze trendy; 5) Treningu kształtowania umiejętności interpersonalnych i społecznych uczniów; 6) Korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym obsługa nowoczesnych narzędzi TIK; 7) Zasad bezpieczeństwa w sieci i korzystania ze sprzętu komputerowego.

Niniejsze opracowanie ma służyć wsparciu nauczycieli w opracowaniu wzorcowych materiałów szkoleniowych dla nauczycieli/studentów w zakresie innowacyjnych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych dla potrzeb rozwijania kompetencji kluczowych uczniów w zakresie kształcenia językowego – w ramach nauki języka niemieckiego – w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego. Proponowane rozwiązania dydaktyczne są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego w zakresie „Język obcy nowożytny” określoną w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U., poz. 467). Zaprezentowane w publikacji metody i techniki nauczania uwzględniają wspieranie nabywania kompetencji



kluczowych oraz podnoszenie ich poziomu. Kompetencje kluczowe mają według Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej zasadnicze znaczenie w utrzymaniu wysokiego poziomu życia, radzeniu sobie ze zmianami na rynku pracy oraz wzmacnianiu spójności społecznej ([link do dokumentu pdf z lex.europa.eu](https://lex.europa.eu)).

Ponieważ wszystkie 8 kompetencji kluczowych:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej;

uznano za jednakowo ważne, proponowane metody i techniki pracy na lekcji języka obcego będą uwzględniały rozwijanie kompetencji w zakresie wielojęzyczności, w połączeniu z budowaniem i rozwijaniem innych kompetencji kluczowych w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Punkt wyjścia dla proponowanych metod szkoleniowych stanowią kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji oraz w zakresie wielojęzyczności i kompetencje cyfrowe (realizacja projektów z wykorzystaniem zasobów internetowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych). Kompetencje te rozwijane są w połączeniu z kompetencjami np. w zakresie nauk przyrodniczych i w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Realizacja projektów będzie wspierała rozwijanie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się, gdyż zakłada współpracę uczniów oraz refleksję nad procesem uczenia się. Proponowane w materiale metody i techniki nauczania stanowią przygotowanie do życia w mobilnym i cyfrowym społeczeństwie, gdzie umiejętności



rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji mają kluczowe znaczenie i stanowią ważny komponent kompetencji obywatelskich.

Prezentowane w publikacji metody i techniki pracy uwzględniają zmiany w podejściu do procesów uczenia się pod wpływem takich teorii uczenia się jak kognitywizm, konstruktywizm oraz konekcjonizm. Uwzględniają także postulaty podejścia zadaniowego oraz komunikacyjnego. Znaczenie tych teorii oraz podejść zostanie wyjaśnione i rozwinięte w dalszej części publikacji i wsparte przykładami dobrych praktyk.

Publikacja proponuje szereg praktycznych rozwiązań dydaktycznych umożliwiających nauczycielom języków obcych aktywne doskonalenie własnego warsztatu pracy, wzbogacenie go o dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów metody, formy i strategie pracy, a także oferuje pomoc w opracowaniu scenariuszy lekcji oraz materiałów dydaktycznych do wykorzystania podczas szkoleń w ramach Szkoły Ćwiczeń.



1. ZMIANY W PODEJŚCIU DO PROCESÓW NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Dzięki prowadzonym w ostatnich trzydziestu latach badaniom w zakresie psychologii rozwojowej i neurobiologii i wiedzy na temat procesów nauczania i uczenia się, jakiej dostarczyły, możemy lepiej i skuteczniej wspierać te procesy. Dziś wiadomo, że wiedzy nie da się „przenieść” z nauczyciela na osobę uczącego się. Nieskuteczne okazało się także ograniczanie nauczania do stosowania repertuaru bodźców i wzmocnień, jak zakładały wyroste z psychologii behawiorystycznej teorie uczenia się. Proces uczenia się jest związany z analizowaniem, organizowaniem i zapamiętywaniem informacji, których źródłem są nie tylko doświadczenia pochodzące ze świata zewnętrznego, ale także doświadczenia wewnętrzne, do których zaliczyć można już posiadaną wiedzę, indywidualne potrzeby czy emocje. Stąd proces uczenia się ma charakter bardzo indywidualny (Trempała 2008: 31).

1.1 Kognitywizm, konstruktywizm i konekcjonizm

Przedmiotem badań psychologii poznawczej (zwanej dawniej kognitywną) są procesy i struktury poznawcze oraz ogólne zasady funkcjonowania umysłu. Badania te przyczyniły się znacząco do zmiany spojrzenia na procesy uczenia się. **W kognitywnym podejściu do procesów uczenia się** osoby uczące się są traktowane jako świadomi i aktywni uczestnicy tego procesu. Osoby uczące się świadomie selekcjonują potrzebne im informacje i samodzielnie je przetwarzają. Zadanie nauczyciela polega na zwróceniu uwagi uczących się na interesujące, ale też istotne z perspektywy dydaktycznej zjawiska. Dlatego tak ważne jest wyposażenie uczniów w repertuar strategii uczenia się, dzięki którym ich nauka stanie się bardziej świadoma i efektywna (Ballweg et al. 2013: 17). Im więcej zmysłów zaangażowanych jest w proces uczenia się (słuch, wzrok, dotyk, węch), tym skuteczniej dana informacja będzie mogła zostać zapamiętana i przywołana, kiedy tego potrzebujemy. Informacje pod jakimiś względami nowe, atrakcyjne, interesujące, czy dotykające emocji bądź znanej codzienności, bardziej



przyciągają uwagę i są lepiej zapamiętywane. One też skuteczniej inicjują proces uczenia się.

Zależność tę podkreśla także **konekcyjnystyczna teoria uczenia się**, która zakłada, że wiedza znajduje się w czymś w rodzaju mentalnej sieci powiązań. Zapamiętywanie staje się bardziej skuteczne, kiedy nowe informacje połączą się z informacjami już znanymi. Konekcyjnystyczna teoria uczenia się znajduje swoje odzwierciedlenie np. w uczeniu się asocjacyjnym, które łączy informacje w łańcuchy przyczynowo-skutkowe lub kategorie. Dzięki porównywaniu, porządkowaniu i generalizowaniu nowa wiedza staje się dostępna dla ludzkiego umysłu (Kondrat 2020: 29).

Wiele wspólnego z obydwiema wyżej opisanymi teoriami uczenia się ma **konstruktywizm**, który wychodzi z założenia, że na wiedzę jednostki trudno jest wpływać z zewnątrz, gdyż uczenie się jest procesem indywidualnym. Jednostka konstruuje swoją wiedzę samodzielnie w oparciu o już posiadane zasoby. Stąd szczególne znaczenie mają te działania dydaktyczne, które umożliwiają uczącym się krytyczną analizę, poddawanie w wątpliwość, odkrywanie poprzez podejmowanie prób zastosowania wiedzy oraz tworzenie mające formę innowacji, modyfikacji lub będące działaniami o charakterze produktywnym i kreatywnym. Nowe informacje są zapamiętywane, kiedy widzimy ich przydatność w codziennym życiu, kiedy możemy nimi operować, wykorzystać w działaniu i dostrzegamy w nich sens (Siebert 2005: 32-33).

Dydaktyka konstruktywistyczna powinna opierać się na trzech filarach: na konstruowaniu wiedzy, negocjowaniu znaczeń oraz sprawdzaniu ich zasadności w praktyce (Reich 2004: 127). Budowanie wiedzy to ciągła interpretacja zdarzeń i zjawisk i ścieranie się w tym procesie z otoczeniem społecznym. Otoczenie to jest niezwykle ważne dla inicjowania procesu uczenia się, gdyż warunkiem nabywania wiedzy i umiejętności jest wchodzenie w interakcje z innymi ludźmi. Im większą wiedzę i im większe umiejętności posiadają osoby z naszego otoczenia, tym bogatsze i bardziej różnorodne będą



wyobrażenia i doświadczenia, jakich poprzez interakcje z nimi nabędziemy (Hüther 2016: 58). Czynnikiem, który łączy indywidualne poznanie i społeczne działanie, jest komunikacja.

1.2 Podejście komunikacyjne a podejście zadaniowe

Podejście komunikacyjne zrewolucjonizowało podejście do nauki języków obcych w latach 70-tych XX wieku. W odróżnieniu od poprzednich metod nauczania języków – w podejściu komunikacyjnym nie chodzi o bezbłędne opanowanie języka, lecz o posługiwanie się nim w celach komunikacyjnych. Ćwiczenia są skonstruowane w taki sposób, aby odzwierciedlały autentyczne sytuacje komunikacyjne. Uczenie się języka odbywa się poprzez rozwijanie sprawności receptywnych i produktywnych. Odbywa się to poprzez recepcję tekstów słuchanych (często dialogów) oraz czytanych, które są autentycznymi lub adaptowanymi przykładami różnych, zaczerpniętych z życia codziennego gatunków tekstowych. Należą do nich np. listy, kartki pocztowe, w dzisiejszych czasach częściej: SMSy, maile, wiadomości na czacie, ulotki, banery, szyldy informacyjne, jadłospisy itp. Nauka języka odbywa się także poprzez produkcję ustną (odgrywanie ról, symulacje), jak i pisemną. Poprawność gramatyczna nie jest tu najważniejsza, choć pewna doza poprawności językowej uważana jest za niezbędną, aby zapewnić skuteczną komunikację, do której zalicza się tworzenie i rozumienie znaczeń. Głównym podmiotem oraz głównym uczestnikiem procesu uczenia się jest osoba uczącego się (por. Komorowska 2005: 34).

Podejście zadaniowe czerpie z podejścia komunikacyjnego, skupia się jednak na łączeniu komunikacji z działaniem: O ile głównym celem podejścia komunikacyjnego jest komunikacja, której uczymy się poprzez komunikowanie się, o tyle w podejściu zadaniowym głównym celem uczenia się jest wykształcenie umiejętności działania wraz z innymi za pomocą języka. Ponieważ współdziałanie jest osadzone w kontekście społecznym, istotną rolę odgrywają interakcje i negocjowanie znaczeń. Znajomość gramatyki i poprawne stosowanie form językowych służą do współtworzenia znaczeń. Uczący się – użytkownicy



języka – postrzegani są jako aktywne jednostki społeczne mające do wykonania pewne zadania, nie tylko językowe, uwarunkowane kontekstem językowym i sytuacyjnym (Coste et al. 2003: 20). Zadania mają charakter złożony i wieloaspektowy, co odróżnia je od tradycyjnych ćwiczeń. Niejako sztandarowym przykładem zadania jest metoda projektów, która z założenia wymaga współdziałania oraz umożliwia korzystanie z autentycznych materiałów, a także narzędzi dostępnych w Internecie. W podejściu zadaniowym uczeń traktowany jest jako jednostka aktywna, solidarna i współodpowiedzialna, a jej działanie powinno służyć innym. O ile w podejściu komunikacyjnym typowe polecenie mogłoby brzmieć: „Opowiedz o swoich wakacjach”, o tyle w podejściu zadaniowym akcent położony byłby na takie aktywności, z których także ktoś inny mógłby skorzystać, np. „Zaprezentuj jakieś ciekawe miejsce i zachęć do odwiedzenia go podczas wycieczki szkolnej” (por. Janowska 2011).

W podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie „Język obcy nowożytny” dla III etapu edukacyjnego (na przykładzie wariantu III.1.P) znajdujemy liczne odniesienia do podejścia zadaniowego:

Działania receptywne: II. Rozumienie wypowiedzi

Uczeń rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności, wypowiedziane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka, a także wypowiedzi pisemne o umiarkowanym stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Działania produktywne: III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne oraz proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Działania interakcyjne: IV. Reagowanie na wypowiedzi

Uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje w typowych, również w miarę złożonych sytuacjach oraz reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.



Działania mediacyjne: V. Przetwarzanie wypowiedzi

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

W wymaganiach szczegółowych podstawy programowej w zakresie przedmiotu „Język obcy nowożytny” dla III etapu edukacyjnego znajdują się także inne cele ukierunkowane na działania i typowe dla podejścia zadaniowego:

X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).

XI. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).

XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

XIII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).

XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).



2. KOMPETENCJE STRATEGICZNE – KOMPETENCJE W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI UCZENIA SIĘ

Podjęcie komunikacyjnych działań językowych wymaga od osób uczących się wykorzystania szeregu **strategii uczenia się**. Jak pokazują badania uczniowie/studenci osiągający wysokie wyniki w nauce i zmotywowani do nauki:

- starają się szukać okazji do używania języka w różnych sytuacjach i okolicznościach, koncentrując się przede wszystkim na przekazywaniu znaczeń,
- uzupełniają brakującą wiedzę sięgając do dostępnych źródeł informacji,
- przewyżniają swoje lęki i zahamowania,
- są zdolni analizować, kategoryzować i przypominać sobie formy językowe, identyfikować i korygować błędy,
- nie boją się eksperymentów związanych z użyciem języka,
- są elastyczni i zdolni przystosować się do różnych warunków uczenia się (por. Janowska 2011: 110).

W kontekście nauczania/uczenia się języków obcych **strategie uczenia się** to wszystkie operacje uaktywniane przez uczących się „w celu przyswojenia, integrowania i ponownego użycia języka obcego” (Janowska 2011: 111), natomiast strategie komunikacyjne dotyczą produkcji językowej w takich sytuacjach, w których „istnieje rozbieżność pomiędzy możliwościami czysto językowymi uczącego się (...) a potrzebami komunikacyjnymi” (tamże: 110).

Najbardziej znaną typologię strategii stworzyła Rebecca Oxford. Dzieli ona strategie na:

Strategie bezpośrednie:

- Pamięciowe → grupowanie, asocjacja, kontekstualizacja.
- Kognitywne → używanie języka, robienie notatek, streszczanie.
- Kompensacyjne → inteligentne odgadywanie, niwelowanie braków.



Strategie pośrednie:

- Metakognitywne → refleksja nad procesem uczenia się, organizowanie działań mających na celu uczenie się.
- Afektywne → redukcja napięcia, pozytywna ocena samego siebie.
- Społeczne → stawianie pytań, współpraca z innymi (por. Bimmel, Rampillon 2000: 65-66, Janowska 2011).

W swojej najnowszej publikacji Oxford podkreśla samoregulujący charakter strategii i definiuje je jako:

- a) wyuczalne, dobrane w sposób świadomy, samoregulujące myśli i działania, mające na celu poznanie kultury i języka docelowego;
- b) stosowane w celu usprawnienia osiągnięcia celów, rozwijania sprawności, rozwijania autonomii i biegłości osiągniętej w dłuższej perspektywie czasowej;
- c) wspierające działania jak planowanie, organizowanie, monitorowanie i ocenianie własnego procesu uczenia się;
- d) połączone w sposób elastyczny i kreatywny w grupy (stosowane równocześnie) lub w łańcuchy (stosowane w następujących po sobie sekwencjach) w taki sposób, aby zaspokajały one potrzeby uczących się i odpowiadały zarówno kontekstowi jak i realizowanemu zadaniu (Oxford 2017).

Nie należy zakładać, że uczniowie będą wyposażeni w kompetencję strategiczną. Nauczyciel powinien wspierać jej rozwój w trakcie nauki.

Należy przy tym pamiętać o kilku zasadach:

- 1) Nauczanie strategii musi być zintegrowane z innymi działaniami ukierunkowanymi na uczenie się języka obcego.
- 2) Nie należy nauczać wielu strategii na raz, lecz skoncentrować się raczej na jednej sprawności, np. rozumieniu tekstu czytanego i przydatnym do jej rozwijania strategiom.



- 3) Lepiej polecić uczącym się wykonanie jakiegoś zadania, a dopiero później zaproponować refleksję na temat jego skutecznej realizacji i doboru odpowiednich strategii.
- 4) Każda omawiana strategia musi być poparta przykładami.
- 5) Poznanie strategii nie jest równoznaczne z nabyciem umiejętności jej stosowania, lecz musi być poparte ćwiczeniami.
- 6) Przy wyborze strategii potrzebna jest pomoc nauczyciela wyjaśniającego, jakie trudności pokonać za pomocą jakich strategii.
- 7) Nie powinno się zakładać, że uczący się potrafią stosować właściwe strategie, ponieważ skuteczne stosowanie strategii wymaga wielu ćwiczeń rozłożonych w czasie.
- 8) Należy zawsze odwoływać się do opinii uczących się, dowiadywać się, czy nauka strategii do czegoś się przydała. Nauczyciel powinien wskazywać na konkretne dowody pozytywnego efektu stosowania strategii, np. lepsza jakość prac pisemnych (na podstawie Janowska 2011: 123).

Jak podkreślają Oxford i Gkonou (2018: 409), techniki nauczania i atmosfera w klasie mogą przyczynić się do kognitywnej elastyczności uczniów (cognitive flexibility) i większej otwartości w stosowaniu strategii uczenia się.

Zaliczają do nich:

- zachęcanie do postrzegania sytuacji z innych niż własny punktów widzenia,
- wspieranie samoświadomości osób uczących się poprzez pomaganie im w identyfikacji swoich mocnych i słabych stron oraz pracy nad nimi,
- umożliwianie osobom uczącym się inicjowania procesu uczenia się i kierowania nim,
- podkreślanie zalet pracy grupowej i zachęcanie do współpracy,
- stwarzanie możliwości do podejmowania prób i popełniania błędów,
- wspieranie niekonwencjonalnego myślenia.



Celem przedstawionych w dalszej części niniejszego opracowania technik nauczania i uczenia się jest rozwijanie u uczniów kompetencji kluczowych. Proponowane metody i techniki wymagają od uczniów dużej samodzielności i autonomii, często pracy bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela, a więc znajomość strategii i otwartość na ich stosowanie są nieodzowne.



3. ROZWIJANIE KOMPETENCJI W ZAKRESIE ROZUMIENIA I TWORZENIA INFORMACJI

Kompetencje te obejmują umiejętność czytania i pisania oraz prawidłowego rozumienia informacji pisemnej, wymagają znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. W ich skład wchodzi świadomość głównych rodzajów interakcji słownej, znajomość różnych gatunków tekstów, a także głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka. Niezbędne jest posiadanie umiejętności komunikowania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach, a także kontrolowania swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencje te obejmują również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania źródeł różnego rodzaju, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania odpowiednich pomocy oraz formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. W ich zakres wchodzi krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi. Pozytywna postawa odnośnie do rozumienia i tworzenia informacji obejmuje gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie. ([link do eur-lex.europa.eu](http://lex.europa.eu)). Kompetencje te łączą się ściśle z kompetencją wielojęzyczności.

Proponowane w niniejszym rozdziale aktywizujące techniki pracy z tekstem oraz tworzenia informacji wydają się odpowiadać na wyrażone we wstępnej diagnozie zapotrzebowanie wzmocnienia kompetencji kadr z zakresu wybranych metod i form pracy dydaktycznej, które są niezbędne dla trenerów nowoczesnej Szkoły Ćwiczeń, w szczególności w następujących zakresach:

1) Budowanie innowacyjnych programów nauczania – proponowane techniki bazują na kognitywizmie i konstruktywizmie; w podejściu tym osoby uczące się uważane są za aktywne, refleksyjne i świadome jednostki, tworzące



w wyniku interakcji z otoczeniem nową wiedzę; uwzględnienie tych przesłanek przyczyni się do innowacyjności tworzonych programów nauczania;

4) Stosowanie efektywnych strategii uczenia się i motywowanie uczniów do nauki – proponowane techniki zakładają wysoką aktywność uczniów, którzy obserwują, wypróbowują, przetwarzają i tworzą nową wiedzę wykorzystując w tym celu strategie kognitywne, społeczne oraz afektywne. Samodzielność i odpowiedzialność za własny proces uczenia się przy odpowiednim wsparciu nauczyciela podnoszą motywację do nauki;

5) Trening kształtowania umiejętności interpersonalnych i społecznych uczniów – proponowane techniki wymagają współpracy, dzielenia się wiedzą i uczenia się od siebie nawzajem;

7) Organizacja pracy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – proponowane techniki nauczania wspierają indywidualne potrzeby uczących się, umożliwiają pracę we własnym tempie oraz uczenie się od innych uczniów, wychodzą naprzeciw możliwościom i ograniczeniom osób uczących się.

3.1. KOOPERACYJNE TECHNIKI PRACY Z TEKSTEM CZYTANYM

Oparte na współpracy techniki pracy z tekstem czytany mają na celu rozwijanie umiejętności współpracy i kreowanie sytuacji, w których uczniowie intensywnie pracują z materiałem tekstowym i stanowią dla siebie nawzajem źródło wiedzy i wsparcia merytorycznego i językowego. Rówieśnicy mogą mieć pozytywny wpływ na efektywność uczenia się (Hattie 2015: 146-159), dlatego warto inicjować takie sytuacje edukacyjne, które to umożliwią.

Kooperacyjne techniki pracy z tekstem czytany wymagają od uczniów szeregu strategii dotyczących przetwarzania materiału językowego:

- Rozpoznanie typu tekstu (ulotka, artykuł, itp.);
- Rozpoznanie celu, w jakim został napisany;
- Stosowanie technik ułatwiających czytanie ze zrozumieniem: wyszukanie w tekście konkretnych informacji (skimming), zrozumienie ogólnej



informacji (scanning), analizowanie tekstu pod względem leksykalnym i gramatycznym, w tym domyślanie się znaczenia słów na podstawie kontekstu lub ilustracji;

- Odkrywanie i stosowanie reguł językowych poprzez analizę tekstu lub poszczególnych zdań;
- Udzielanie odpowiedzi na pytania do tekstu;
- Opowiadanie tekstu własnymi słowami;
- Formułowanie pytań do tekstu;
- Formułowanie opinii o przeczytanym tekście;
- Tworzenie notatki wizualnej do tekstu;
- Stosowanie technik samodzielnego uczenia się słownictwa, takich jak fiszki językowe, mapy myśli, skojarzenia (por. Muszyńska, Papaja 2019: 96-97).

Kompleksową metodą wspierającą aktywną pracę z tekstem jest **Metoda SPQ3R**, gdzie uczniowie pracują z tekstem w sześciu krokach:

- **Survey** – tekst czytany jest globalnie, uczniowie koncentrują się na słowach kluczach
- **Predict/Preview** – uczniowie formułują hipotezy, czego dotyczy tekst, rozmawiają o tym w parach
- **Question** – uczniowie notują pytania do tekstu, na które spodziewają się znaleźć odpowiedzi (praca w tandemie)
- **Read** – uczniowie czytają tekst w sposób intensywny
- **Recite** – uczniowie referują ustnie sobie nawzajem, o czym jest tekst
- **Review** – uczniowie sprawdzają, na ile ich wstępne hipotezy się potwierdziły i na ile uzyskali odpowiedzi na postawione przez siebie pytania (por. Gerlach 2015: 154-155).

Uczniowie współpracują podczas pracy nad tekstem, stanowiąc dla siebie wsparcie i wzajemne źródło informacji. Jednak aby potrafili w sposób efektywny



korzystać z tej metody, potrzebują odpowiedniego treningu i znajomości strategii czytania, powinni też zostać wcześniej zaznajomieni ze słownictwem i strukturami występującymi w opracowywanym i omawianym tekście. Pomocne może być też przygotowanie w postaci przeprowadzenia burzy mózgów i wprowadzenia w tematykę tekstu.

Poniżej znajduje się opis wybranych aktywizujących technik pracy z tekstem czytany. Można je realizować także w formie odwróconej klasy szkolnej (flipped classroom). Uczniowie czytają i opracowują tekst w domu, przed lekcją, natomiast podczas lekcji prezentują przygotowane wiadomości.

Kontrola partnerska

Wszyscy uczniowie czytają ten sam tekst i wypełniają opracowaną do niego kartę pracy. Następnie łączą się w pary (można w tym celu zastosować losowanie karteczek z numerami) i porównują swoje rozwiązania. Starają się przy tym poprawić swoje błędy i luki w rozumieniu czytanego tekstu. Mogą przy tym korzystać ze słowników i innych pomocy. Na koniec wyniki są omawiane na forum. W ramach podsumowania należy omówić sporne lub niejasne kwestie.

Duety partnerskie (Lerntempduett)

Metoda jest podobna do kontroli partnerskiej. Różni się od niej tym, że po skończeniu samodzielnego opracowania tekstu i wypełnieniu karty pracy uczeń wstaje i rozgląda się, kto także ukończył już pracę nad opracowaniem tekstu. Uczniowie, którzy równocześnie zakończyli opracowanie tekstu, pracują nad dalszą jego korektą w duecie.

Wywiad partnerski

Uczniowie czytają tekst i przygotowują się do wywiadu. Uczestnikom losowo przypisuje się role dziennikarzy lub ekspertów. Dziennikarze muszą sformułować pytania adekwatne do informacji zawartych w tekście, zaś eksperci muszą być przygotowani, aby na te pytania odpowiedzieć.



Puzzle partnerskie (Partnerpuzzle)

Klasa zostaje podzielona losowo na pary. Każda z osób w parze otrzymuje inny materiał (np. części dłuższego tekstu lub dwa różne teksty o zbliżonej tematyce). Każda z osób najpierw opracowuje swój materiał, a następnie porównuje z informacjami drugiej osoby i uzupełnia na tej podstawie swoje dane. Ponieważ żadna z osób nie dysponuje kompletem informacji, do uzupełnienia ich potrzebuje informacji od osoby, która czytała inny tekst. Następnie klasa znów jest dzielona na dwie grupy: A i B. Każda z grup otrzymuje osobną kartę pracy. Osoby z grupy A pracują razem – wypełniają kartę pracy i porównują swoje rozwiązania. Po tej fazie uczniowie znów (jak w układance) łączą się w nowe pary. Tym razem osoba z grupy A łączy się w parę z osobą z grupy B. W parach osoba A i B prezentują sobie nawzajem zdobyte informacje. Na koniec każdy tandem powinien potrafić udzielić na forum odpowiedzi na każde z zadanych pytań (por. Klippert 2016: 148-151).

Warto przyzwyczajać uczniów do pracy z tekstami autentycznymi, które można znaleźć w Internecie. Mogą być to blogi, gdzie młodzi ludzie dzielą się swoimi opiniami i doświadczeniami lub recenzje aktualnie popularnych wśród młodzieży filmów.

3.2. MOTYWUJĄCE FORMY DYSKUSYJNE

Prowadzenie dyskusji na forum, szczególnie w dużej grupie, może wywoływać u niektórych uczniów barierę i wyzwalać lęk językowy. W licznej grupie nie każdy uczeń będzie miał szansę zabrać głos. Dlatego zaleca się prowadzenie dyskusji w mniejszych grupach i prezentację ich wyników na forum klasy.

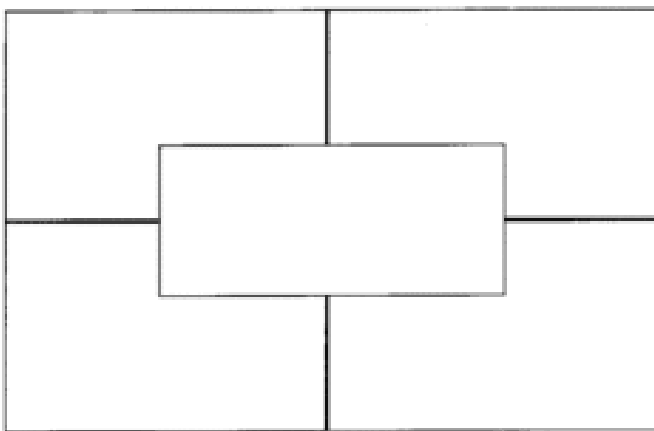
Dyskusja karuzela: uczniowie stoją w dwóch kręgach (krąg A – zewnętrzny, krąg B – wewnętrzny) zwróceniu do siebie twarzami. Każdy z uczniów otrzymuje listę zagadnień do dyskusji. W pierwszej rundzie osoby z grupy A wybierają temat dyskusji. Po minucie (na dźwięk dzwonka) przesuwają się o jeden krok w lewo



i dyskutują z kolejnym partnerem. W drugiej rundzie to osoby z kręgu B wybierają temat.

Jest to forma grupowej burzy mózgów. Jej celem jest znalezienie rozwiązania problemu.

Grupa siedzi wokół stołu, pośrodku którego leży duży arkusz papieru z pięcioma polami do robienia notatek. Jedno z pól znajduje się pośrodku arkusza.



Rysunek 1. Podkładka (Platzdeckchen)

Źródło: opracowanie własne

Każdy z uczniów notuje na „swoim polu” przemyślenia, propozycje rozwiązań danego problemu. Następnie uczestnicy przemieszczają się zgodnie z ruchem wskazówek zegara, czytają wpisy koleżanek i kolegów, komentują je i uzupełniają. Po zakończeniu tej fazy porównuje się ze sobą propozycje rozwiązań i dyskutuje sporne kwestie. Wynik dyskusji notowany jest w środkowym polu. Wybrane grupy omawiają go na forum.

Think – pair – share

Uczniom prezentowany jest jakiś problem lub opis przypadku. Na początku uczniowie pracują samodzielnie. W tym czasie starają się zanotować swoje refleksje dotyczące problemu oraz propozycje jego rozwiązania. Następnie są dobierani w pary (najlepiej na drodze losowej) . W parach każdy z uczestników prezentuje swoje przemyślenia i propozycje rozwiązań. Tandem omawia



przedstawione propozycje, a następnie wybiera te najlepsze, najciekawsze, najsensowniejsze, najefektywniejsze. Następnie rozmowa przenosi się na forum, gdzie prezentowane i dyskutowane są wszystkie propozycje rozwiązań.

3.3 TECHNIKI DRAMOWE

Techniki dramowe dotyczą emocji. Pomagają uczniom poznać siebie, nawiązać relacje międzyludzkie, rozwijają wyobraźnię. Z perspektywy nauczania języków obcych pozwalają poprawić pamięć, koncentrację i wymowę.

Drama stymuluje używanie języka mówienego i wspiera tym samym rozwijanie sprawności mówienia.

Poniżej przedstawiono wybrane techniki dramowe, które mogą być wykorzystane w nauce języków obcych.

Role play

- W technice tej rozpatruje się jakiś problem z różnych punktów widzenia. Uczniowie wchodzi w różne role i starają się wspólnie ten problem rozwiązać.
- Uczestnicy otrzymają karty z opisem roli oraz istotne informacje dotyczące poruszanej problematyki i mają za zadanie przedstawić swój punkt widzenia i poprzeć go przekonującymi argumentami.
- Najważniejsze etapy odgrywania ról to: czytanie tekstów, zapoznanie się z materiałami, przygotowanie argumentacji, faza dyskusji, ewaluacja.

Role play wymaga dłuższego przygotowania: opracowania niezbędnego słownictwa, prób – szczególnie w sytuacji, gdy uczniowie posługują się językiem obcym na poziomie elementarnym, dlatego może być realizowany na zasadzie odwróconej klasy szkolnej.

Z kolei sytuacje improwizowane nie wymagają dłuższego przygotowania i mogą być realizowane niemalże *ad hoc* np. jako podsumowanie lekcji.



Sytuacje improwizowane: Uczniowie wchodzą w role bez dłuższego omawiania sytuacji, reagują spontanicznie, tworzą dialogi, gestykują.

Sytuacje improwizowane pozwalają uczniom na wchodzenie w interakcje, rozwijanie komunikacji interpersonalnej, rozwiązywanie problemów oraz rozwój kompetencji językowych.

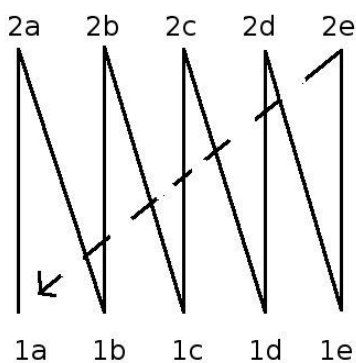
Można w tym celu wykorzystać technikę **dialogu-zygzaka**. Zdjęcie, na którym są dwie osoby znajdujące się w sytuacji konfliktowej, może stanowić impuls do reakcji językowej.



Rysunek 2. Zdjęcie jako impuls do reakcji językowej

Źródło: [Wpis na stronie meerbusch.de](https://www.meerbusch.de)

Klasa zostaje podzielona na dwie grupy. Grupa A wciela się w rolę matki, grupa B – w rolę dziewczyny. Grupy na zmianę wypowiadają swoje kwestie reagując na to, co powiedział poprzednik.



Rysunek 3. Dialog zygzak - kolejność wypowiadania się

Źródło: www.sprachzentrum.de/blog



Sytuację wyjściową można także opisać słownie, np.: Wyobraźcie sobie, że jesteście na wizycie u lekarza. Połowa grupy wciela się w rolę lekarza, druga połowa w rolę pacjenta. Poszczególne osoby z grup A i B wypowiadają na zmianę swoje kwestie.

Kamishibai: interaktywna technika opowiadania historii

Jak wynika ze wstępnej diagnozy Szkoły Ćwiczeń, I LO w Pile współpracuje w Biblioteką Miejską, gdzie organizowane są wykłady. Współpracę tę można wykorzystać do zorganizowania dla dzieci szkół podstawowych spotkań z bajkami, np. z okazji Dnia Języków Obcych. Ciekawą techniką opowiadania bajek, która przeżywa swoisty renesans i jest wykorzystywana ostatnio w nauczaniu języków obcych, jest technika opowiadania kamishibai.

Kamishibai to rodzaj teatru obrazkowego wywodzącego się z japońskiej tradycji opowiadania bajek. W dosłownym tłumaczeniu nazwa kamishibai oznacza „sztukę teatralną na papierze”. Aby zilustrować opowiadaną historię wykorzystuje się rysunkowe plansze, z których każda przedstawia inny fragment opowieści. Do jednej opowieści wystarczy przygotować 4-5 plansz. Bajkę można opowiadać w języku obcym tłumacząc kluczowe słowa oraz upewniając się jedynie raz na jakiś czas w języku ojczystym, co słuchacze zrozumieli z prezentowanej opowieści. W trakcie opowiadania historii można także zachęcać słuchaczy do powtarzania kluczowych słów lub zwrotów. Dzięki temu opowieść nabierze charakteru interaktywnego. Bardzo ważną rolę podczas opowiadania odgrywają: modulacja głosu, tempo opowiadania, stosowanie onomatopei oraz odnoszenie się do ilustracji. Opowieść uatrakcyjni wykorzystanie rekwizytów, odpowiednio dobrany strój narratora lub akompaniament muzyczny.

Technikę tę można wykorzystać w nauczaniu starszych uczniów a także dorosłych. Należy wtedy dobrać odpowiednią do ich poziomu historię lub zmodyfikować znaną bajkę lub historię w taki sposób, aby zawierała elementy ironiczne lub odwrócone w stosunku do pierwotnej historii.



Po zaprezentowaniu tej metody przez nauczyciela można zachęcić uczniów, aby w grupach stworzyli własne bajki i zaprezentowali je w klasie lub innym klasom na przykład z okazji Dnia Języków Obcych.

W Internecie można znaleźć wiele przykładów historyjek opowiadanych tą techniką. Pod tym linkiem znajduje się przykładowa bajka o Czerwonym Kapturku opowiedziana techniką kamishibai: [Link do bajki o czerwonym kapturku na youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=...).

Teatr Forum

Na lekcjach języka obcego (i nie tylko) można wprowadzać elementy Teatru Forum. Jest on częścią zaangażowanego społecznie Teatru Uciśnionych (Theatre of the Opressed) stworzonego przez Augusto Boala. W odróżnieniu od tradycyjnych spektakli w tej formie teatru „widz jest aktorem” (ang. spect-actor), a więc może zmienić bieg historii poprzez czynną interwencję. Można zacząć od tego, że uczniowie wybierają konkretny problem. Następnie inscenizują go w formie żywego obrazu, tzn. zastygają w wymownej pozie. Obraz ten jest stopniowo rozbudowywany, pojawia się ruch i głos, spontaniczny dialog. Poruszany problem powinien prowokować publiczność do reakcji – poszukiwania rozwiązań. Podczas przedstawienia publiczność może w każdej chwili zareagować, zaproponować „spect-aktorowi” alternatywną reakcję. Przedstawienie jest odgrywane przynajmniej trzy razy, uwzględniając propozycje widowni i testując kolejne scenariusze. Cały proces moderuje tzw. Joker (w tę rolę może się wcielić nauczyciel), który zadaje widowni oraz aktorom pytania, np. „Czy to realne?”, „Czy masz na to ochotę?” (Witerska 2014: 74-75, Wrońska 2018: 306-307). Teatr Forum pozwala analizować uczucia i w sposób konstruktywny rozwiązywać problemy, zachęca do refleksji nad trudnymi tematami i pozwala je w sposób konstruktywny przepracować.



4. METODA PROJEKTÓW JAKO PRZYKŁAD ZADANIA

W niniejszym opracowaniu poświęcono dużo miejsca metodzie projektów, gdyż wydaje się, że odpowiada ona na wyrażone we wstępnej diagnozie (patrz wstęp do niniejszej publikacji) zapotrzebowanie na wzmocnienie kompetencji kadr z zakresu wybranych metod i form pracy dydaktycznej, które są niezbędne dla trenerów nowoczesnej Szkoły Ćwiczeń. Metoda projektów wydaje się szczególnie przydatna jako odpowiedź na następujące potrzeby kadry dydaktycznej:

2) Tworzenia własnych interaktywnych materiałów dydaktycznych i wykorzystanie materiałów online – realizacja prac projektowych umożliwia wykorzystywanie materiałów dostępnych w Internecie;

4) Stosowania efektywnych strategii uczenia się i motywowanie uczniów do nauki – metoda projektów wymaga od uczniów stosowania strategii uczenia się i stanowi przykład podejścia zadaniowego. Ponieważ proponuje uczniom odejście od tradycyjnego nauczania podręcznikowego, ma także wysoki potencjał motywujący;

5) Treningu kształtowania umiejętności interpersonalnych i społecznych uczniów – metoda projektów zakłada współpracę uczniów, rozwija zatem ich umiejętności interpersonalne i społeczne;

6) Korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym obsługa nowoczesnych narzędzi TIK – podczas realizacji prac projektowych uczniowie mogą korzystać z narzędzi TIK.

W metodzie projektów znajduje odzwierciedlenie wiele cech typowych dla podejścia zadaniowego. Metoda projektów jest osadzona w kontekście społecznym i uczy współdziałania w grupie. Zaleca się bowiem, aby prace projektowe były wykonywane w parach lub w grupach, co stwarza możliwości różnych form pracy i współpracy. Ponieważ wykonując prace projektowe uczniowie pracują bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela, metoda ta rozwija autonomię uczniów i uczy ich samodzielności i odpowiedzialności. Ma charakter



kompleksowy, gdyż angażuje różne zmysły uczących się. Jest zorientowana na zainteresowania uczniów i pozwala im wykazać się swoimi mocnymi stronami oraz talentami. Efekt pracy projektowej jest widoczny w postaci produktu (por. Janicka 2019: 33).

Ważną rolę, już w fazie planowania, pełni podział uczniów na grupy. Zespoły najlepiej jest tworzyć metodą losową w taki sposób, aby mogli ze sobą współpracować zarówno uczniowie słabsi jak i lepsi. W czasie pracy nie pozostawiamy grup samym sobie, ale kontrolujemy ich pracę, szczególnie właściwy podział zadań. Jeśli taka interwencja okaże się konieczna, można przydzielić poszczególne zadania każdemu uczniowi w grupie (por. Stanowski 2017: 21).

4.1 Etapy realizacji projektu

Przed przystąpieniem do realizacji projektu nauczyciel powinien zadać sobie szereg pytań:

- Ile czasu mogę poświęcić na realizację projektu?
- Czy projekt będzie realizowany w klasie czy poza nią?
- Nauczyciel jakiego przedmiotu może wesprzeć mnie podczas realizacji projektu?
- Czy powinnam/ powinienem dać uczniom wskazówki, z jakich materiałów mogą korzystać?
- Jak często będę dokonywać ewaluacji postępu prac?
- Czy „produkty” projektu mogę zaprezentować na szerszym forum?
- Według jakich kryteriów będę oceniać pracę uczniów?

Powinien także omówić i ustalić szereg kwestii z uczniami. Należą do nich:

- ustalenie tematu projektu, wybór członków zespołu, planowanie czasowe,
- sformułowanie założonych celów i wyników,
- ustalenie, co będzie „produktem” pracy projektowej,



- określenie celów cząstkowych oraz głównych zagadnień do opracowania,
- określenie niezbędnych materiałów, mediów i pomieszczeń,
- podział czasu na ogólne fazy/etapy pracy,
- podział czasu na indywidualne fazy/etapy pracy,
- ustalenie terminów ewaluacji działań w trakcie realizacji projektu,
- sposób prezentacji projektu.

Podkreślić należy, że kiedy realizacja projektu ma być rozciągnięta w czasie, niezbędne jest ustalenie jednego lub – przy dłużej trwających projektach – kilku terminów ewaluacji postępów prac. Pozwoli to na uzyskanie informacji, czy uczniowie pracują systematycznie lub na udzielenie wsparcia uczniom w sytuacji pojawiających się trudności. Odpowiednio dawkowany nadzór daje uczniom możliwość samodzielnego działania, ale nie pozostawia ich z problemami, z którymi sami nie byliby sobie w stanie poradzić.

Pracę metodą projektu jako przykład zadania można podzielić na następujące fazy:

Etap poprzedzający wykonanie zadania

- Wprowadzenie do tematu
- Powtórzenie słownictwa
- Wprowadzenie leksyki i struktur gramatycznych niezbędne do realizacji zadania

Realizacja zadania

- Praca w parach lub małych grupach nad zadaniem
- Prezentacja produktu finalnego (np. debata, broszura, nagranie, prezentacja, skecz, przedstawienie, film, plakat)

Etap po realizacji zadania

- Poprawa i wyjaśnianie błędów
- (Auto)ewaluacja wykonania zadania (na podstawie Janowska 2011).



4.2 Przykłady projektów na lekcjach języków obcych

Przykłady projektów do realizacji na lekcjach języka obcego na III etapie edukacyjnym:

Poziom A2+

- Przygotujcie prezentację na temat ciekawych muzeów w Niemczech / Austrii / Szwajcarii.
- Przygotujcie dla innych grup quiz językowy dotyczący tematu „żywienie”.
- Przygotujcie i przeprowadźcie w klasie ankietę, jak uczniowie waszej klasy spędzają czas wolny i przedstawcie jej wyniki.
- Opracujcie wybraną bajkę i zaprezentujcie krótkie przedstawienie klasom I-III, np. podczas Dnia Dziecka.

Poziom B1/ B2

- Przygotujcie prezentację na temat osobistości z niemieckiego obszaru językowego w życiu publicznym i kulturalnym (np. niemieccy nobliści/ znani sportowcy / muzycy, itp.).
- Przygotujcie plakat informujący o wybranych odkryciach naukowych pochodzących z niemieckiego obszaru językowego.

Tematy projektów powinny odpowiadać celom kształcenia zawartym w Podstawie programowej „Język obcy nowożytny” na III etapie kształcenia. Warto jednak pozostawić uczniom pewną autonomię w wyborze tematu oraz w decyzji, co będzie stanowiło produkt pracy projektowej.

Jak przygotować uczniów do realizacji projektu w formie prezentacji/ plakatu?

Nauczyciel

- wspiera uczniów w wyborze tematu projektu,
- daje uczniom wskazówki, gdzie szukać informacji na dany temat,
- zapoznaje ich z cechami dobrej prezentacji (kontakt z publicznością, logiczna struktura wypowiedzi),
- udziela wskazówek dotyczących produktu pracy projektowej,



- pomagają uczniom opracować quiz sprawdzający poziom zrozumienia ich prezentacji i opanowania wiedzy przez pozostałych uczniów.

Uczniowie

- wybierają temat projektu,
- opracowują samodzielnie / w małych grupach temat w języku obcym,
- przygotowują prezentację,
- z pomocą nauczyciela opracowują quiz dla pozostałych uczniów sprawdzający ich poziom zrozumienia i zapamiętania treści.

4.3 Ewaluacja prac projektowych

Opinie dotyczące oceniania pracy metodą projektów są podzielone. Często słyszy się, że praca metodą projektów nie powinna być oceniana. Osobiście uważam, że jeżeli zechcemy odejść od nauczania podręcznikowego w stronę otwartych, rozwijających samodzielność i twórcze myślenie form pracy, a praca metodą projektu nie będzie miała charakteru incydentalnego, lecz na stałe zagości na lekcjach języka obcego, powinna być oceniana. Oceniając pracę uczniów zrealizowaną metodą projektu należy jednak pamiętać, że niewystarczająca będzie jedynie ocena efektu końcowego tej pracy. Ewaluacja powinna odnosić się do procesu powstawania projektu. Można także włączyć uczniów w ocenianie prac kolegów. Musi być to jednak poprzedzone pewnym treningiem. Aby ułatwić uczniom to zadanie, należy przedstawić jasne kryteria oceny, na przykład takie jak te w karcie oceny projektu zrealizowanego metodą WebQuest zawartej w tabeli 1. Omówienie tych kryteriów przed przystąpieniem do realizacji projektu wskaże uczniom, na co powinni zwrócić uwagę, jakie elementy ich pracy będą oceniane. Są to elementy oceniania kształtującego: uczeń poznaje kryteria sukcesu, tzw. nacobezu (na co będzie zwracał uwagę) przed realizacją działania. Ma to szereg korzyści: Uczeń stara się zwracać szczególną uwagę na to, co nauczyciel będzie oceniał w jego pracy, wie, co w tej pracy powinno się znaleźć i jest zainteresowany późniejszym komentarzem na temat



jego pracy. Zwiększa się też prawdopodobieństwo, że uczeń otrzyma lepszą ocenę, jest on więc bardziej zmotywowany do wykonania danego zadania (Sterna 2016: 62-63).

Przykładowa karta oceny projektu, zaprezentowana jest poniżej. Ponieważ ta karta nie odnosi się do konkretnego projektu, kryteria oceny są dość ogólnie sformułowane. Można, a wręcz powinno dostosowywać się je do konkretnego projektu wykonywanego przez uczniów. Na inne bowiem elementy zwracamy uwagę, kiedy uczniowie przygotowują prezentację Power Point, na inne zaś, kiedy produktem pracy projektowej ma być odegranie scenek lub prezentacja przedstawienia. Poniższą kartę oceny może wypełnić nauczyciel. Nauczyciel może też rozdać skopiowaną kartę oceny uczniom, jeśli chce ich włączyć w ocenianie koleżeńskie.

Tabela 1. Przykładowa karta oceny projektu

	Zdecydowanie nie 1	raczej nie 2	raczej tak 3	Zdecydowanie tak 4
Ocena współpracy w grupie (na podstawie obserwacji nauczyciela, rozmów podczas ewaluacji pracy grupy):				
Uczniowie podzielili się zadaniami.				
Uczniowie pracowali z zaangażowaniem.				
Uczniowie współpracowali ze sobą podczas realizacji projektu.				
Ocena produktu:				
Produkt pracy projektowej odpowiada realizowanemu zadaniu.				



	Zdecydowanie nie 1	raczej nie 2	raczej tak 3	Zdecydowanie tak 4
Produkt pracy projektowej jest poprawny pod względem językowym.				
Produkt pracy projektowej jest pomysłowy.				
Produkt pracy projektowej ma wysokie walory estetyczne.				
Prezentacja projektu:				
Każdy z członków grupy jest zaangażowany.				
Mimika, gestykulacja, intonacja osób prezentujących przyciągają uwagę i ułatwiają zrozumienie.				
Prezentacja ma przejrzystą, spójną i logiczną strukturę.				
LICZBA PUNKTÓW:				

Źródło: opracowanie własne

Aby móc lepiej ocenić pracę w grupie, można poprosić uczniów po skończonym projekcie o wypełnienie karty przebiegu projektu. Przykład takiej karty zaprezentowany został w tabeli 2. Ten rodzaj ewaluacji wymaga oczywiście dodatkowych nakładów czasowych, ale pozwoli na wyeksponowanie roli współpracy i współdziałania, będzie formą treningu umiejętności interpersonalnych i społecznych, zaś nauczycielowi ułatwi ocenę procesu, którym była realizacja pracy projektowej.



Tabela 2. Karta przebiegu projektu

Tytuł projektu:
Na tym polegało moje zadanie:
To udało mi się zrealizować w sposób zadowalający:
Tego nie udało mi się zrealizować:
Tak oceniam współpracę w grupie:
Uwagi / Refleksja (na co należy zwrócić uwagę podczas realizacji kolejnego projektu; informacje, w jaki sposób trudności zostały rozwiązane, itp.)

Źródło: opracowanie własne



4.4 WebQuest jako przykład projektu z wykorzystaniem zasobów internetowych

Pojęcie WebQuest powstało ze złożenia angielskiego słowa „web”, które oznacza sieć, oraz skrótu „quest”, pochodzącego od wyrazu „questionnaire”, czyli kwestionariusz. Terminem tym określa się aktywizującą metodę nauczania opracowaną przez B. Dodge’a i T. Marcha. WebQuest to odmiana metody projektowej, w której wykorzystuje się wiedzę zdobytą na podstawie zasobów Internetu. Podkreślić należy, że nie chodzi tu jedynie o skopiowanie znalezionych w sieci informacji. Uczniowie mają za zadanie rozwiązać pewien problem. W tym celu muszą nie tylko znaleźć potrzebne informacje, ale przede wszystkim odpowiednio je przetworzyć, czyli poddać ocenie, uporządkować, sklasyfikować i przekształcić, a następnie zaprezentować w dostosowanej do poziomu językowego uczniów w klasie formie. Należy uczulić uczniów na przestrzeganie prawa autorskiego.

Kończącym etapem WebQuest, podobnie jak każdego innego projektu, jest publiczna prezentacja efektów pracy. Ponieważ omawiana metoda opiera się na Internecie i technologii komputerowej, również ekspozycja wytworów uczniów powinna się odbyć za pomocą tych kanałów komunikacyjnych (prezentacja multimedialna, film video) ([Poradnik WebQuesty w kształceniu zawodowym.pdf \(lodz.pl\)](#)).

Projekty WebQuest mogą mieć charakter krótkoterminowy i być realizowane podczas np. 1-4 godz. lekcyjnych. Mogą być też długoterminowe. Ich realizacja może trwać wtedy nawet kilka tygodni. Od nauczyciela zależy, na jaki projekt się zdecyduje. Na początek lepiej zacząć od projektów krótszych, ponieważ wpisanie ich w program nauczania będzie prostsze. Łatwiej będzie też wdrożyć uczniów w tę formę pracy i współpracy.

W przypadku projektów WebQuest zaplanowanych do realizacji w dłuższej perspektywie czasowej warto zastosować metodę odwróconej klasy szkolnej (flipped classroom). Jej idea polega na tym, że uczniowie zapoznają się



z materiałami i zawartymi w nich treściami przed lekcją, natomiast podczas lekcji zadają pytania dotyczące tego, czego nie rozumieją. Rola nauczyciela polega na przygotowaniu dla uczniów materiałów dydaktycznych lub podaniu linków do materiałów w sieci, organizowaniu i monitorowaniu pracy uczniów podczas lekcji, zadawaniu pytań oraz odpowiadaniu na pytania uczniów, ewaluacji działań oraz zrozumienia treści przez uczniów (Muszyńska, Papaja 2019: 90).

Pracując metodą WebQuest uczniowie zdobywają informacje z wykorzystaniem najnowszych technologii i narzędzi informatycznych, zgodnie z zaleconą przez nauczyciela procedurą oraz w oparciu o wskazane przez niego źródła. Podobnie jak w każdym innym projekcie tak i tu konieczne jest zaplanowanie podziału pracy, ustalenie harmonogramu prac oraz terminów ewaluacji poszczególnych etapów. Planując projekt metodą WebQuest należy wziąć pod uwagę elementy, które przedstawia tabela 3. Projekt przewidziany jest do realizacji na lekcji języka niemieckiego.

Tabela 3. Planowanie projektu WebQuest

Elementy WebQuest	Opis	Komentarz do przykładowego projektu WebQuest
Temat	Powinien wzbudzać ciekawość uczniów i odpowiadać zakresom tematycznym z podstawy programowej „Język obcy nowożytny” dla odpowiedniego etapu edukacyjnego.	Propozycja tematu: Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego Poziom językowy według ESOKJ A2+/B1, Klasa I LO
Wprowadzenie	Należy wyjaśnić uczniom, na czym będzie polegało ich zadanie.	Czy lubisz chodzić do muzeum? Może znasz choćby ze słyszenia znane muzea sztuki jak Pinakoteka w Monachium czy Luwr w Paryżu? Czas zejść z utartej ścieżki. W tym projekcie Twoje zadanie będzie polegało na zaplanowaniu wycieczki dla Waszej



Elementy WebQuest	Opis	Komentarz do przykładowego projektu WebQuest
		klasy do najdziwniejszego muzeum w krajach niemieckiego obszaru językowego.
Proces	W tym miejscu należy zamieścić informacje o organizacji pracy (samodzielnie czy w grupach), o podziale ról w grupach, okresie realizacji zadania oraz zadaniach poszczególnych członków grupy.	Krok 1: Sprawdźcie podane przez nauczyciela linki (muzea). Zapoznajcie się wstępnie z ofertą muzeów. Sprawdźcie, gdzie się znajdują. Wybierzcie jedno z nich. Krok 2: Uczeń A zbiera informacje na temat wybranego muzeum: Dlaczego jest takie szczególne? Jakie oferuje wystawy? Uczeń B zbiera informacje na temat lokalizacji muzeum, przygotowuje mapę. Planuje posiłki - Gdzie będziemy jeść? Uczeń C sprawdza połączenia – jak dotrzeć do tego muzeum: pociągiem, samolotem? Uczeń D sprawdza ofertę noclegową: gdzie będziemy spać? Ile nas to będzie kosztowało? Krok 3: Opracujcie spójną prezentację i przygotujcie się do zaprezentowania pomysłu na Waszą wycieczkę i odpowiedzi na pytania jej dotyczące. Krok 4: Zaprezentujcie plan wycieczki w klasie.
Ewaluacja	Jasno sformułowane kryteria oceny zapisane w tabeli, zawierającej skalę punktów.	Patrz - karta oceny projektu (tabela 4) „Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego”
Podsumowanie	Zachęta do refleksji	Co nam się udało? Jak przebiegała współpraca w grupie?
Linki	Nauczyciel podaje linki, spośród których po	Patrz lista poniżej



Elementy WebQuest	Opis	Komentarz do przykładowego projektu WebQuest
	wstępnym, globalnym zapoznaniu się z nimi, uczniowie wybierają te, które będą dla nich przydatne.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Poradnik WebQuesty w kształceniu zawodowym.pdf \(lodz.pl\)](#) oraz [wpis na questgarden.com](#)

– **linki (muzea):**

www.aktiv-online.de

www.mynewsdesk.com/de

www.vienna.at/kuriose-museen-in-wien

– **linki (lokalizacja, restauracje w pobliżu)**

www.google.pl/maps

– **linki (połączenia)**

rozklad-pkp.pl

www.bahn.de

www.oebb.at

www.sbb.ch

www.kayak.pl

– **linki (noclegi)**

www.booking.com

www.german-hostels.de

www.hihostels.com



Tabela 4. Karta oceny projektu „Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego”

	słabo 1	wymaga poprawy 2	dobrze 3	wspaniale 4	wynik
Zebrane informacje	Nie zebrano prawie żadnych informacji.	Zebrane informacje są pobieżne / niekompletne / niespójne.	Zebrane informacje zawierają różne aspekty, ale są niespójne.	Zebrane informacje są wyczerpujące, wieloaspektowe i spójne.	/4
Prezentacja	Nie przygotowano prezentacji.	Prezentacja jest bardzo ogólnikowa, zawiera mało informacji.	Prezentacja zawiera wyczerpujące informacje, ale jest niespójna.	Prezentacja zawiera wyczerpujące informacje i jest spójna.	/4
Wyjaśnianie	Uczniowie nie potrafią odpowiedzieć na żadne z zadanych pytań.	Uczniowie szczątkowo odpowiadają na zadane pytania.	Uczniowie potrafią udzielić odpowiedzi na większość pytań.	Uczniowie odpowiadają wyczerpująco na wszystkie pytania.	/4
Język prezentacji	Bardzo dużo błędów językowych. Prezentacja jest prawie niezrozumiała.	Liczne błędy językowe, ale da się zrozumieć najważniejszy przekaz.	Błędy językowe pojawiają się dość często, ale wypowiedź jest komunikatywna.	Nieliczne błędy językowe, adekwatne użycie zasobu środków językowych.	/4
Współpraca w grupie	Częsta interwencja nauczyciela była wymagana podczas realizacji projektu.	Interwencja nauczyciela była niezbędna na początku, potem grupa podzieliła się zadaniami. Interwencja nauczyciela była potrzebna od czasu do czasu.	Interwencja nauczyciela była minimalna, grupa podzieliła się zadaniami i współpracowała w trakcie realizacji projektu.	Grupa podzieliła się zadaniami, dzieliła się pomysłami i dobrze współpracowała. Interwencja nauczyciela właściwie nie była potrzebna.	/4

Źródło: opracowanie własne na podstawie:

<http://questgarden.com/93/95/4/091225190243/evaluation.htm>



Projekty WebQuest mogą mieć charakter interdyscyplinarny i łączyć realizację celów zawartych w podstawie programowej „Język obcy nowożytny” oraz w podstawach programowych innych przedmiotów realizując tym samym założenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). CLIL (Content and Language Integrated Learning) to podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednoczesne poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka (por. Zaparucha 2017: 7). CLIL ma zasadniczo dwie formy: Tzw. twardy CLIL – to nauczanie przedmiotu w języku obcym; nauczyciel przedmiotu realizuje w języku obcym podstawę programową z tego przedmiotu w formie nauczania bilingwalnego. Oznacza to, że musi on znać język obcy na poziomie co najmniej B2. W przypadku realizacji CLIL na lekcjach języka obcego, będziemy mieć do czynienia z tzw. miękkim CLILem: jest to powiązanie treści przedmiotowych z nauką języków obcych; nauczyciel języków obcych naucza elementów geografii, historii, biologii, itp. Nauka może być realizowana przy wsparciu nauczycieli innych przedmiotów.

CLIL obejmuje 4 elementy, z angielskiego tzw. 4C:

- treści (**content**) – to nie tylko przekazywana przez kogoś wiedza i umiejętności, ale również ich użycie i kreowanie;
- myślenie (**cognition**) – treści przedmiotowe są powiązane z uczeniem się i myśleniem – procesami, które wymagają wsparcia językowego. Wymaga to analizy treści pod względem wymagań językowych;
- komunikacja (**communication**) – by uczenie się treści poprzez język było skuteczne, sam język musi być dostępny dla ucznia; bez tego elementu nie będzie możliwa interakcja między uczniem a nauczycielem i między samymi uczniami;
- kultura (**culture**) – realizacja koncepcji CLIL (w tym realizacja projektów) rozwija świadomość powiązań międzykulturowych, szacunek dla



wielojęzyczności i zrozumienie wartości znajomości języków obcych (por. Muszyńska, Papaja 2019: 17, Zaparucha 2017: 8).

Interesujące treści przedmiotowe i możliwość wykorzystania języka obcego do zdobywania wiedzy z innych przedmiotów także mogą podnieść motywację uczniów do nauki języków obcych.

Przykłady tematów zaczerpniętych z podstaw programowych do nauczania innych przedmiotów, które mogą być realizowane na lekcjach języków obcych:

Geografia: pozytywne i negatywne skutki stosowania odnawialnych i nieodnawialnych źródeł energii,

Historia sztuki: najbardziej znane dzieła sztuki różnych epok, stylów,

Biologia: zaburzenia odżywiania.

Więcej informacji na temat metody WebQuest i przykłady zrealizowanych projektów można znaleźć np. tu:

[wpis na stronie lehrerfortbildung-bw.de](https://www.lehrerfortbildung-bw.de),

[wpis na stronie questgarden.com](https://www.questgarden.com) (wyszukiwarka zrealizowanych projektów WebQuest w języku angielskim).

Metoda projektów wymaga posługiwania się językiem obcym w sposób aktywny i twórczy. Dla niektórych uczniów może stanowić to duże wyzwanie. Dlatego nauczyciel nie musi całkowicie eliminować języka ojczystego. Jeśli sytuacja tego wymaga, uczeń może zmienić kod językowy z języka obcego na język ojczysty. Proponuje się używanie języka obcego w 75, zaś języka ojczystego w 25 procentach. Z biegiem czasu udział języka ojczystego powinien być coraz bardziej ograniczany (Muszyńska, Papaja 2019: 188). W sytuacji trudności warto odwoływać się także do koncepcji translanguaging (por. Stathopoulou 2016), gdzie nauczyciel mówi do uczniów w języku obcym lub podsumowuje ich wypowiedzi w języku obcym, oni zaś posługują się językiem ojczystym.



5. ODWRÓCONA KLASA SZKOLNA / LdL

W niniejszej publikacji znajdują się częste odwołania do koncepcji odwróconej klasy szkolnej (flipped classroom). Koncepcja ta polega na oddaniu aktywności w ręce uczniów, którzy dany temat opracowują przed lekcją na podstawie udostępnionych im przez nauczyciela tekstów, linków do materiałów lub filmów poglądowych. Spotkanie w klasie szkolnej daje możliwość zaprezentowania, zweryfikowania i omówienia opracowanych przez uczniów materiałów.

Uczenie się przez nauczanie (Lernen durch Lehren, learning through teaching) jest jedną z metod umożliwiających realizację tej koncepcji. Uczniowie przejmują tu pewne zadania nauczyciela: zapoznają się z materiałem i opracowują go, przygotowują adekwatne ćwiczenia i zastanawiają się nad sposobem zaprezentowania ich pozostałym uczniom. Opracowany przez uczniów materiał w postaci prezentacji, plakatu, tekstu, filmu stanowi ważne źródło wiedzy dla pozostałych uczniów. LdL jest metodą zorientowaną na działanie – uczący się przyswajają sobie sprawności, umiejętności, wiedzę i kompetencje poprzez wspólne/wzajemne nauczanie/uczenie się. Do głównych zadań nauczyciela należą:

- przydzielanie zadań uczniom,
- wspieranie uczniów podczas przygotowania do lekcji oraz korygowanie ich pisemnych projektów,
- inne przygotowanie do lekcji niż podczas pracy metodami tradycyjnymi.

Zadania uczniów polegają na:

- zrozumieniu materiału otrzymanego do opracowania i przygotowania,
- opracowaniu, przygotowaniu materiału do prezentacji, która musi być starannie przemyślana,
- odpowiednie przedstawienie materiału (w sposób zrozumiały dla pozostałych uczniów), przeprowadzenie ćwiczeń,
- ewaluacja zaprezentowanego materiału.



Metoda ta ma z perspektywy rozwijania kompetencji kluczowych szereg zalet:

- zwiększa się czas, w którym uczniowie mówią w języku obcym,
- trudniejsze partie materiału są przedstawiane z perspektywy uczniowskiej,
- uczniowie uczą się sami wyciągać wnioski, sami poszukują materiałów do różnych tematów i w ten sposób również szybciej opanowują materiał, czy przyswajają wiedzę,
- dzięki lepszemu rozumieniu materiału wzrasta motywacja uczniów do nauki.

Nie należy jednak oczekiwać od uczniów, że będą w stanie przejąć całość odpowiedzialności za prowadzenie lekcji. Zacząć należy od małych kroków, proponując uczniom np. przeprowadzenie jednego ćwiczenia na lekcji.

Wiele praktycznych wskazówek do wdrażania metody LdL można znaleźć w filmie/ wywiadzie z Jean Pol Martinem, twórcą tej metody:

[Link do filmu na .youtube.com](#), a także w artykułach (Janicka 2018, Martin 1986, 1997).



6. INNOWACYJNE METODY I TECHNIKI NAUCZANIA A EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

O edukacji włączającej mówimy, gdy dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształcą się w szkołach ogólnodostępnych w pobliżu miejsca zamieszkania, otrzymują wsparcie w ramach klas ogólnodostępnych, uczestniczą w życiu lokalnej społeczności i uczą się wraz z rówieśnikami metodami stosowanymi w praktyce nauczania ogólnego (Al-Khamisy 2013: 41). Szumski (2011: 16-17) podkreśla, że oprócz wspólnego nauczania, w szkołach ogólnodostępnych udaną inkluzję warunkują następujące czynniki:

- uczniowie stanowią grupę heterogeniczną;
- program nauczania jest wspólny dla wszystkich uczniów, ale jest jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych;
- nauczyciel danej klasy jest wspierany przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej jest w sposób elastyczny i zindywidualizowany dostosowany do potrzeb poszczególnych uczniów.

Al-Khamisy (2013: 42) przyznaje jednak, że pojęcie edukacji włączającej jest wciąż niejasne i mało spójne, zaś jego rozumienie zależy np. od struktury systemu szkolnego oraz przygotowania nauczycieli i rozumienia przez nich zakresu pełnionych świadczeń.

Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmujemy, że nauczanie włączające wychodzi od możliwości i potrzeb uczących się i dopomaga im w osiągnięciu indywidualnego mistrzostwa. Rola nauczyciela polega na obserwowaniu zainteresowań, uzdolnień i kompetencji uczniów i – odwołując się do ich dotychczasowych doświadczeń – planowaniu w sposób konstruktywny ich procesu uczenia się. Szacunek dla różnorodności i dążenie do niwelowania barier stanowią istotną wartość i cel podejmowanych działań.



W podejściu zadaniowym uczniowie pracują we własnym tempie, mają sporą swobodę w doborze tematów i realizowanych zadań, które przy wsparciu nauczyciela mogą być adaptowane do indywidualnych możliwości uczniów. Zaletą ukierunkowanych na działanie i współpracę form nauczania jest to, że nie ograniczają się do oceny efektu końcowego, ale pozwalają uwzględnić możliwości i zaangażowanie poszczególnych uczniów. Ocenie podlega także jakość współpracy w grupie, udzielanie sobie nawzajem pomocy i wsparcia. Elementy oceniania kształtującego będą wspomagały także indywidualny rozwój wszystkich uczniów.

Nauczanie włączające realizowane jest skutecznie w otwartych, pozbawionych barier klasach szkolnych, z mobilnymi stolikami, co ułatwia współpracę uczniów w zmieniających swój skład grupach lub pracę indywidualną. Klasa szkolna powinna być wyposażona w biblioteczkę zawierającą lektury w języku obcym, słowniki, pomoce dydaktyczne, materiały audiowizualne, a także sprzęt techniczny taki jak komputery czy odtwarzacze nośników dźwięku i obrazu. Na ścianach i w gablotach powinny znajdować się prace dokumentujące rozwój językowy i umiejętności uczniów oraz stymulujące ich ciekawość poznawczą. Edukacja włączająca powinna uwzględniać szereg przesłanek, dzięki którym osoby uczące się będą mogły zdobywać wiedzę w sposób indywidualny:

- różnicowanie jakościowe: Uczniowie traktowani są w sposób indywidualny i otrzymują pomoc i wsparcie w zależności od indywidualnych potrzeb;
- różnicowanie ilościowe: Umożliwia uczniom pracę we własnym tempie, korzystanie z dodatkowych ćwiczeń powtórzeniowych lub pogłębiających ich wiedzę;
- różnicowanie technik nauczania: Uczniowie mają wpływ na wybór technik nauczania;



- różnicowanie form współpracy: Uczniowie współpracują ze sobą podczas realizacji zadań, wchodzą w różnego typu interakcje, uczą się od siebie nawzajem;
- różnicowanie dotyczące doboru mediów i materiałów pomocniczych: Uczniowie mogą korzystać z różnego rodzaju pomocy dydaktycznych, różnych źródeł i mediów (por. Windmüller-Jesse, Talarico 2018: 85).



7. WSPARCIE NAUCZYCIELI W PRZYGOTOWANIU MATERIAŁÓW SZKOLENIOWYCH

Przygotowując materiały szkoleniowe dla innych nauczycieli lub studentów, warto wziąć pod uwagę kilka kwestii.

- 1) Duże znaczenie ma poziom wiedzy grupy, dla której przeznaczone są materiały. Można w tym celu przeprowadzić ustną analizę potrzeb. Jeśli wiemy lub zakładamy, że osoby szkolone nie spotkały się dotychczas z wybraną metodą, której stosowaniu chcemy poświęcić szkolenie, zaleca się uwzględnić w materiałach nieco podstawowej wiedzy na dany temat. Jeśli zaś wiemy, że nasi odbiorcy mają podstawową wiedzę w tym zakresie, warto przede wszystkim pogłębić temat.
- 2) Przed przystąpieniem do opracowywania materiałów należy się zastanowić, w jakim celu je tworzymy: Czy chcemy, aby stanowiły podsumowanie i przypomnienie wiedzy prezentowanej na szkoleniu? Czy będą zawierały zadania, które uczestnicy szkolenia będą realizowali np. w grupach lub w parach? Pamiętajmy, że szkolenie to nie tylko wiedza, którą chcemy przekazać. Dlatego w materiałach szkoleniowych warto zaplanować ćwiczenia, pytania do dyskusji, czas na dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.
- 3) Na początku warto przedstawić program szkolenia. Przykładowy program szkolenia na temat metody WebQuest mógłby np. wyglądać następująco:
 - Poznajmy się – jeśli prowadzimy szkolenie dla choćby kilkusobowej grupy, warto zaplanować jakąś rozgrzewkę lub zabawę integracyjną;
 - Wymiana doświadczeń – jeśli nie przeprowadziliśmy diagnozy potrzeb, warto w tym momencie dowiedzieć się, jaką wiedzę i jakie doświadczenia dotyczące realizacji WebQuest (lub projektów w ogóle) mają uczestnicy szkolenia;
 - Trochę teorii na temat WebQuest: definicja, fazy planowania (można w tym celu wykorzystać tabelę 3 z niniejszej publikacji) + przykłady dobrych praktyk. Najbardziej przekonujący jesteśmy jako szkolący wtedy,



gdy możemy podzielić się własnym doświadczeniem z realizacji prezentowanej metody;

- Dyskusja – warto zaplanować pytania do dyskusji, chyba że wynikną one z dotychczasowego przebiegu szkolenia, np.: Jakie zalety może mieć projekt WebQuest w rozwijaniu kompetencji kluczowych? Jakie trudności mogą się pojawić podczas realizacji projektu metodą WebQuest? W jakim czasie powinien być zrealizowany projekt WebQuest?
 - Faza pracy grupowej: Uczestnicy szkolenia zostają podzieleni na pary lub grupy. Ich zadaniem jest zaplanowanie własnego projektu WebQuest na podstawie materiału z tabeli 3. Pomysły są następnie prezentowane na forum. Można w tym celu rozdać arkusze papieru i mazaki, aby uczestnicy szkolenia mogli zwizualizować swoje pomysły.
 - Omówienie ewaluacji projektów realizowanych metodą WebQuest. Można też przedstawić materiał z tabeli 4 i poprosić uczestników szkolenia, aby adaptowali ten materiał do zaprezentowanych pomysłów na projekty WebQuest.
 - Podsumowanie szkolenia, które może znów mieć formę dyskusji, np. Co uczniowie powinni wiedzieć i umieć przed przystąpieniem do projektu WebQuest? lub formę niedokończonych zdań:
 - Mam teraz ochotę na....
 - Podobało mi się...
 - Nie podobało mi się....
 - Nigdy nie uwierzę....
 - Zaskoczyło mnie....
 - Już nigdy....
- 4) Forma prezentacji materiałów: zastanówmy się, czy rozdamy uczestnikom szkolenia tzw. handouty (rozdawki), czy opracujemy prezentację w formie np. Power Point. Prezentacja Power Point ma tę zaletę, że podczas szkolenia można przewijać slajdy, zaś jego uczestnicy wiedzą dzięki temu dokładnie,



o czym jest mowa i na jakim etapie szkolenia się znajdują. Prezentację w formie PDF można przesać uczestnikom na mail także po zakończeniu szkolenia. Jeśli natomiast planujemy podczas szkolenia, aby jego uczestnicy zapoznali się z krótkim artykułem lub materiałami pogłębiającymi ich wiedzę w danym temacie, warto przygotować przed szkoleniem odpowiednią liczbę kopii;

- 5) Do materiałów szkoleniowych należy załączyć bibliografię i netografię informującą, gdzie uczestnicy szkolenia znajdą informacje na temat omawianej metody, dzięki czemu będą mogli pogłębić swoją wiedzę także po skończonym szkoleniu.
- 6) Materiały szkoleniowe powinny być estetycznie opracowane i czytelne. Powinnismy zadbać o to, aby nie były to luźne kartki z przypadkowo zebranych materiałów lub ręcznymi dopiskami, albo rozmazane diagramy lub ilustracje. Odwołujemy się w nich do sprawdzonych materiałów zawierających rzetelną wiedzę.



PODSUMOWANIE

Materiał powstał jako odpowiedź na opracowaną przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Jarocinie wstępną diagnozę mocnych stron i potrzeb Szkoły Ćwiczeń. Stanowi odpowiedź na potrzebę szkoły dotyczącą wzmocnienia kompetencji kadr w zakresie metod i form pracy dydaktycznej, które są niezbędne dla trenerów nowoczesnej Szkoły Ćwiczeń. Niniejsze opracowanie ma służyć wsparciu nauczycieli w opracowaniu wzorcowych materiałów szkoleniowych dla nauczycieli/studentów w zakresie innowacyjnych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych dla potrzeb rozwijania kompetencji kluczowych uczniów w zakresie kształcenia językowego – w ramach nauki języka niemieckiego – w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego.

W prezentowanych w niniejszej publikacji metodach i technikach pracy odzwierciedla się silnie koncepcja tzw. odwróconej klasy szkolnej (flipped classroom), gdzie duża część pracy nad materiałem odbywa się poza lekcją szkolną. Odbywa się to przez kilkakrotne czytanie tekstów, samodzielne próby zrozumienia zagadnienia, rozwiązywanie problemów. Bardziej istotne niż wykazanie się wiedzą jest umiejętność jej wykorzystania. Ma to miejsce na lekcji, w trakcie formalnego nauczania, po fazie samodzielnej pracy. W ten sposób uczniowie nabywają umiejętności wyższego rzędu prowadzące do nabycia nowych kompetencji, w tym do rozwijania kompetencji kluczowych (Werbińska 2019: 56).

Wymaga to przededefiniowania roli nauczyciela, od którego wymaga się znacznie więcej niż tradycyjnego przekazywania wiedzy. Nauczyciel musi być gotowy na oddanie odpowiedzialności, a tym samym części swoich kompetencji w ręce uczniów. Nauczyciel w podejściu zadaniowym to:

- Planista i menadżer, który większość zadań wykonuje przed wejściem do sali lekcyjnej;
- Mediator, który interweniuje w przypadku wystąpienia trudności;
- Doradca, który wskazuje skuteczne strategie;



- Facylitator, gdyż jego zadanie polega na stworzeniu klimatu sprzyjającego uczeniu się, współpracy i emocjonalnej więzi pomiędzy uczniami w klasie;
- Coach, gdyż motywuje, wspiera rozwój samodzielności i odpowiedzialności uczących się;
- Ewaluator, gdyż kieruje ewaluacją, kontrolą i ocenianiem uwzględniając przy tym całość procesu.

Nauczyciel będący trenerem Szkoły Ćwiczeń ma m.in. za zadanie prezentowanie studentom (w ramach kształcenia) i nauczycielom (w ramach doskonalenia zawodowego) skutecznych form i metod pracy z uczniami

(efs.mein.gov.pl/Zalacznik_nr_11_Model_szkoły_cwiczen.pdf)

Opisane w publikacji innowacyjne metody i formy pracy można realizować w porozumieniu z uniwersyteckim opiekunem praktyk. W artukule „Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych. Potencjał metod i technik opartych na działaniu” (Janicka 2019) opisuję przykład projektu zrealizowanego w ramach zajęć „Dydaktyka nauczania 2. języka” na kierunku lingwistyka stosowana. W ramach kursu studenci opracowali materiały do nauki języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego) które następnie mogły być wykorzystywane w nauczaniu uczniów na poziomie A1/A2.

Nawiązanie takiej współpracy będzie miało obopólne korzyści: Innowacyjne i atrakcyjne materiały będą aktywizowały i motywowały uczniów do nauki, zaś studenci będą mieli okazję poznać potrzeby i możliwości konkretnych uczniów i wykonać zadanie, które jest autentyczne i osadzone w rzeczywistym świecie oraz jest ważne ze względów społecznych.



BIBLIOGRAFIA Z UWZGLĘDNIENIEM NETOGRAFII

- Al-Khamisy, D. 2013. *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaityte, L. 2013. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt.
- Bimmel, P., Rampillon, U. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gerlach, D. 2015. Fremdsprachenvermittlung im inklusiven Klassenraum bei LRS. [w:] Michalak, M., Rybarczyk, R. (red.) *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 140-167.
- Hattie, J. 2015. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hüther, G. 2016. *Mit Freude lernen – ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Janicka, M. 2019. *Effizienz der Methode Lernen durch Lehren (LdL) – Ergebnisse eines Experiments*. Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics. 2019 / XLVI/1. S. 9-22. Dostęp: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/19435/19181>
- Janicka, M. 2019. *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych – potencjał metod i technik nauczania opartych na działaniu*. Języki Obce w Szkole 5/2019. 31-37.
- Janowska, I. 2011. *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.



- Klippert, H. 2016. *Heterogenität im Klassenzimmer*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kondrat, D. 2020. *Budowanie leksyki i pewności siebie przez ćwiczenia asocjacyjne*. *Języki Obce w Szkole* 1/2020. 29-34.
- Martin, J.-P. 1986. *Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler*. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/86. 395-403. Dostęp: <http://www.idl.de/Material/Publikationen/lehrfunk.pdf>
- Martin, J.-P. 1997. *Das Projekt "Lernen durch Lehren" – fachdidaktische Forschung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Dostęp: http://www.idl.de/IDL_ALT/material/aufsatz/ichenhau.pdf
- Martin, J.-P., Oebel, G. 2007. *Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?* *Deutschunterricht in Japan*. Heft 12/2007. 4-21. Dostęp: http://www.idl.de/Material/Publikationen/Idl_in_japan_paradigmenwechsel.pdf
- Muszyńska, B., Papaja, K. 2019. *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oxford, R. L. 2017. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L., Gkonou, C. 2018. *Interwoven: Culture, language, and learning strategies*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8 (2). 2018. 403-426.
- Reich, K. 2004. *Konstruktivistische Didaktik. Lehrern und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Berlin: Luchterhand.
- Reich, K. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Siebert, H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.



- Stanowski, M. 2017. *Teoria w pigułce*. Zestaw 2. Zeszyt 1. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sterna, D. 2016. *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Europejskiej.
- Szumski, G. 2011. Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. [w:] Gajdzica, Z. (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, Wyższa Szkoła Humanitas. 13-23.
- Trempała, J. 2008. Rozwój poznawczy, w: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 13-44.
- Werbińska, D. 2019. *Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne*. *Języki Obce w Szkole* 5/2019. 53-58.
- Windmüller-Jesse, V., Talarico, M. 2018. Go digital! Chancen und Möglichkeiten digitaler Mediennutzung im inklusiven Englischunterricht. [w:] Roters, B., Gerlach, D., Eßer, S. (red.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster, New York: Waxmann. 83-100.
- Witerska, K. 2014. *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*. Warszawa: Difin.
- Wrońska, O. 2018. Gdy w grę wchodzi postawy: Teatr Forum w klasie językowej. *Neofilolog* 50/2. 303-315. Dostęp: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:09d4598zMSEJ:https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/download/14410/14093/+&cd=5&hl=pl&ct=clnk&gl=pl>
- Zaparucha, A. 2017. *Teoria w pigułce*. Zestaw 6. Zeszyt 1. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)



<https://www.youtube.com/watch?v=FR-Q-OAulQo>

<https://www.youtube.com/watch?v=wyjJMjBodtQ>

<https://efs.mein.gov.pl/wp->

content/uploads/2019/10/Zalacznik_nr_11_Model_szkoly_cwiczen.pdf

[Poradnik_WebQuesty_w_ksztalceniu_zawodowym.pdf \(lodz.pl\)](Poradnik_WebQuesty_w_ksztalceniu_zawodowym.pdf_(lodz.pl))

<http://questgarden.com/93/95/4/091225190243/process.htm>

https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gestaltlehrlern/projekte/webquest/beispiele/

<https://www.ore.edu.pl/2018/02/materialy-dla-nauczycieli-szkol-cwiczen-jezyki-obce/>



SPIS TABEL

Tabela 1. Przykładowa karta oceny projektu.....	31
Tabela 2. Karta przebiegu projektu	33
Tabela 3. Planowanie projektu WebQuest	35
Tabela 4. Karta oceny projektu „Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego”	38

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Podkładka (Platzdeckchen).....	21
Rysunek 2. Zdjęcie jako impuls do reakcji językowej	23
Rysunek 3. Dialog zygzak - kolejność wypowiedzania się	23