

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Kwartalnik, nr 4/2011

Języki Obce w Szkole



W numerze:

Jakość i ocenianie

a także:

Inteligencje wielorakie

Strategie uczenia się

Droży Czytelnicy,

wraz z początkiem 2012 roku Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji przejmie od Ośrodka Rozwoju Edukacji zadania wydawcy czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Dziękujemy serdecznie Koleżankom i Kolegom z ORE za zaufanie i przekazanie efektów swojej wieloletniej pracy w nasze ręce. Jak informowaliśmy w poprzednim numerze, chcemy kontynuować i rozwijać znaczący dorobek merytoryczny czasopisma w taki sposób, aby było ono nadal przydatnym instrumentem wspomagającym pracę nauczycieli języków obcych na różnych poziomach edukacji. Planujemy utworzenie czterech działów tematycznych: działu poświęconego językom obcym w europejskich programach edukacyjnych, działu metodycznego, działu-forum wymiany doświadczeń i dobrych praktyk między nauczycielami oraz działu ilustrującego społeczną i kulturową funkcję języków obcych.

Nad poziomem merytorycznym czasopisma i jego zawartością czuwać będą zespół redakcyjny oraz Rada Programowa. Postaramy się dostarczać Państwu, jak do tej pory, informacje i materiały dydaktyczne pomocne przy prowadzeniu zajęć, dzielić się wiedzą z zakresu językoznawstwa, glottodydaktyki czy psycholingwistyki. Widoczne miejsce zarezerwujemy dla nowych pomysłów na wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych. Jednym z priorytetowych tematów będzie również pokazywanie możliwości wykorzystania europejskich programów edukacyjnych, roli kompetencji językowych przy wspieraniu mobilności czy korzyści, jakie instytucje edukacyjne mogą osiągać ze współpracy w międzynarodowych projektach dla własnego rozwoju. Bardzo liczymy na to, że nauczyciele i wykładowcy szkół wyższych oraz beneficjenci zaangażowani w takie programy jak program „Uczenie się przez całe życie” – Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci i Grundtvig – zechcą upowszechnić wśród nowych grup odbiorców rezultaty swoich projektów. Udostępnimy łamy czasopisma również kadrze zarządzającej oświatą, aby mogła podzielić się pozytywnymi doświadczeniami menedżerskimi z zagranicznych wizyt studyjnych (Program Międzysektorowy LLP) oraz stowarzyszeniom i organizacjom aktywnym w obszarze edukacji nieformalnej (program „Młodzież w działaniu”), w której uczenie się języków obcych w ramach na przykład międzynarodowego wolontariatu także przynosi niezwykle ciekawe efekty.

Będziemy chcieli kontynuować zwyczaj ogłaszania konkursów na teksty poświęcone określonym tematom dotyczącym nauczania języków obcych, aby dać Państwu możliwość publikacji ciekawych autorskich tekstów, pokazujących zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktyczne Państwa pracy. Aby zwiększyć liczbę odbiorców czasopisma będziemy opierać się przede wszystkim na bezpłatnej dystrybucji wersji elektronicznej – mamy nadzieję dotrzeć w ten sposób do tysięcy szkół i instytucji, które nie miały okazji prenumerować JOwS – ale będziemy także okazjonalnie, przynajmniej raz do roku, oferować Państwu czasopismo w formie drukowanej. Mamy także nadzieję, że dzięki dowartościowaniu aktywnej roli Czytelników w kształtowaniu czasopisma będziemy mogli wkrótce zaprosić Państwa na interaktywną stronę internetową towarzyszącą periodykowi.

Już teraz w imieniu nowego zespołu redakcyjnego „Języków Obcych w Szkole” składam Państwu najlepsze życzenia wszelkiej pomyślności w Nowym Roku, inspirującej lektury czasopisma w nowym kształcie i uczestnictwa w ciekawych wydarzeniach edukacyjnych, organizowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

Anna Ałasz
Dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie”, przewodnicząca Rady Programowej JOwS



Spis treści

Inteligencje wielorakie Dorota Kondrat Wykorzystanie inteligencji wielorakich w nauczaniu języka angielskiego..... 2	Katarzyna Paczuska Europejskie Badanie Kompetencji Językowych The European Survey on Language Competences 41
Interkulturowość Sebastian Tabot Aspekt socjokulturowy w glottodydaktyce języka polskiego 10	Katarzyna Kulas Treści językowe podręcznika a jakość kształcenia w szkole podstawowej..... 44
Język i kultura Andrzej Wierus Angielskie kalambury ciągle w modzie 19	Marek Sptawiński Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych w roku 2011 52
Temat numeru: Jakość i ocenianie w edukacji językowej Małgorzata Molska Nowa jakość oceniania – ocenianie kształtujące 22 Agnieszka Turek Ocena kształtująca w edukacji wczesnoszkolnej..... 30 Magdalena Szpołowicz Wyzwania związane z ocenianiem umiejętności językowych u dzieci 34 Władysław T. Miodunka Wpływ certyfikacji na jakość nauczania języka polskiego jako obcego 38	CLIL Beata Jurek-Rech In Europe in English – edukacja europejska na lekcjach języka angielskiego i informatyki 59 Strategie uczenia się Krystyna Szymankiewicz Strategiczne uczenie się słownictwa i gramatyki języka obcego..... 66 Specjalne potrzeby edukacyjne Małgorzata Marzec-Stawiarska Czego boją się uczniowie na lekcjach języka obcego?..... 69 Anna Bąk-Średnicka Blaski indywidualnego nauczania ucznia dotkniętego autyzmem 75

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Marek Zajac – redaktor naczelny, Anna Fus, Katarzyna Gańko, Elżbieta Gorazińska, Iwona Konopka, Elżbieta Kozniewska, Teresa Woynarowska, Elżbieta Zwierzyńska
Współpraca: Eva A. Busse (ZfA)

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
Tel. +48 22 345 37 57, faks +48 22 345 37 92, e-mail: jows@ore.edu.pl, www.jows.ore.edu.pl

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

Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011

Projekt graficzny – Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej Skład – Andrzej Kowalczyk
Druk i oprawa: Zakłady Graficzne TAURUS Roszkowscy Sp. z o.o., www.drukarniataurus.com.pl Nakład: 1300 egz.

Wykorzystanie inteligencji wielorakich w nauczaniu języka angielskiego

Dorota Kondrat

Wiele już napisano o teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, a jednak warto wrócić do tej klasyfikacji, aby zaprezentować całą gamę twórczych rozwiązań, przydatnych na lekcjach języka angielskiego. Howard Gardner wyróżnił ostatecznie osiem typów inteligencji, które niektórzy eksperci wolą nazywać zdolnościami. Jakkolwiek je określimy, pamiętajmy, że skoro ludzi cechuje tak duża różnorodność zainteresowań i umiejętności, powinny one znaleźć odzwierciedlenie na lekcji.

Dokładny opis metod, które okażą się skuteczne w pracy z dziećmi o określonym typie inteligencji, ma za zadanie pomóc nauczycielowi w odkryciu potencjału drzemiącego w uczniach i dopasowaniu stylu ćwiczeń do ich możliwości.

Wiele już napisano o teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, a jednak warto wrócić do tej klasyfikacji, aby zaprezentować całą gamę twórczych rozwiązań, przydatnych na lekcjach języka angielskiego. Howard Gardner wyróżnił ostatecznie 8 typów inteligencji, które niektórzy eksperci wolą nazywać zdolnościami. Jakkolwiek je określimy, pamiętajmy, że skoro ludzi cechuje tak duża różnorodność zainteresowań i umiejętności, powinny one znaleźć odzwierciedlenie na lekcji. Kreatywny nauczyciel, świadom takiego zróżnicowania, proponuje uczniom rozmaite metody i ćwiczenia oraz prezentuje otwartość na ich potrzeby. Elastyczność i umiejętność improwizowania pozwolą mu dostosowywać tok zajęć do poszczególnych osób. Warto zacząć już od pierwszych lekcji i dać uczniom do zrozumienia, że mają wpływ na sposób uczenia się. Za pomocą dobrego testu (np. Berman, 1998) określimy u naszych uczniów dominujące inteligencje i zaproponujemy im odpowiednie metody pracy zarówno w klasie, jak i w domu. Uczeń, mając świadomość kontroli i dopasowania stylu ćwiczeń do jego możliwości, będzie bardziej zmotywowany do nauki. Poniżej podajemy przykłady ćwiczeń i sposoby pracy z uczniami charakteryzującymi się różnymi typami inteligencji.

Inteligencja lingwistyczna

Osoby z dominującą inteligencją lingwistyczną lubią się uczyć, operując słowem. Dla nich zostały stworzone gry i zabawy rozwijające słownictwo, przewidziano szukanie synonimów, antonimów, kolokacji. Z myślą o nich powstały dowcipy z dwuznacznością słów. Osoby o tego typu inteligencji interesuje opowiadanie historii, mitów, bajek, legend, anegdot, cenią sobie dyskusje, wykłady i prezentacje, lubią czytać i pisać, a uczniowie bardziej zaawansowani – tworzyć minisagi, wiersze, limeryki, haiku, słowa piosenek do znanych melodii, dopisywać zakończenia do przeczytanej niedokończonej historii – wszystko to z użyciem języka docelowego.

Uczniowie mają wiele możliwości zetknięcia się z autentycznym angielskim, i to nie tylko uproszczonym. Osoby o wysokiej inteligencji lingwistycznej uczą się metodą bezpośrednią *direct method*, wyłączając całkowicie język ojczysty, chętnie też poprzez naśladowanie dobrych wzorców. Nie należy im tłumaczyć i uczyć wszystkich wyrazów, same lubią poznawać nowe słowa i zgady-

wać ich znaczenie z kontekstu. Nauczyciele, posługując się metodą bezpośrednią czy komunikacyjną, muszą pamiętać, że język opiera się na zwrotach używanych w różnych funkcjach językowych. Podejście leksykalne skupia się więc na tym, aby uczyć nie wyizolowanych słów z definicjami lub tłumaczeniami, ale *chunks*, czyli fragmentów zdań wyrażających konkretne znaczenie lub funkcję. Najważniejsze są tu czytelne przykłady, wskazujące typowy kontekst i konotację (pozytywną, negatywną, neutralną), a podstawowym kontekstem dla słowa jest kolokacja, dlatego należy zawsze uczyć słów w parach albo grupkach.

Po przeczytaniu tekstu jako ćwiczenie można zaproponować uczniom pocięcie go na kawałki, a potem ponowne jego ułożenie. Inną propozycją jest *gap-filling* polegająca na wymazywaniu przez nauczyciela pewnych słów z tekstu, np. części kolokacji, przymków, zaimków (wyrazów przewidywalnych), i późniejszym wypełnianiu luk przez ucznia. Można też poprosić uczniów o przypomnienie sobie zdań z tekstu, które zapamiętali, a następnie uzupełnili go własnymi słowami. Warto dołączyć do tekstu następujące pytania, które zawsze się sprawdzają (Lewis, 1997):

What do you think was the most... thing in the story?

Was there anything in the story that really... you?

According to the story, what...?

What reasons are given for...?

In what way would...?

Do you agree with the ideas that...?

Uczniowie powinni też mieć możliwość opowiedzenia własnej historyjki, czy to na szkieletcie gramatycznym przeczytanego tekstu, czy poprzez uzupełnienie improwizowanej. Opowiadanie historii może odbyć się na podstawie dostarczonych grupie interesujących ilustracji, przypadkowo wybranych z czasopism. Innym wariantem tego rodzaju ćwiczenia jest losowanie z podanych przykładów czasu i miejsca akcji oraz bohatera opowiadania.

Uczniowie ze zdolnościami lingwistycznymi lubią uczyć się idiomów. Oprócz zadawania ćwiczeń można zaproponować im układanie własnych, z idiomami. Warto też ćwiczyć wizualizację i rysowanie lub odkrywanie podwójnego znaczenia idiomów. Osoby te będą chętnie układały przykłady zdań, rozwiązywały rebusy, krzyżówki (w kształcie choinki, węża, z hasłem najkrótszym na dole, najdłuższym na górze, pionowym pośrodku), grały w *Scrabble*, *Pass the bomb* i inne gry towarzyskie. Pomocą służy tu internet z wieloma stronami ułatwiającymi przygotowywanie ćwiczeń na lekcje językowe.

Inteligencja matematyczno-logiczna

Uczniowie o dominującej inteligencji matematyczno-logicznej preferują postrzeganie poprzez zrozumiałe szablony. Są dobrzy w rozwiązywaniu problemów. Istnieją poglądy, że ich ścisłe umysły nie są obdarzone zdolnościami językowymi. Skoro jednak umysł logiczny wymaga sekwencyjnego podejścia i jasnych reguł, starajmy się to wykorzystać. Przede wszystkim nasze polecenia powinny być jasne, zwięzłe i przekazywane krok po kroku. Jeśli nauczyciel dba o klarowność języka i o to, by instrukcje nie były chaotyczne, uczniowie o umysłach ścisłych

docenią logiczne i sekwencyjne prezentacje, ponieważ lubią się uczyć poprzez kierowane odkrycia – *guided discovery*. Takie postępowanie oznacza, że daje im się pewną autonomię w odkrywaniu reguł gramatycznych, podobieństw itp.

Uczeń z dominującą inteligencją matematyczno-logiczną będzie chciał wiedzieć, ile jest zdań błędnych oraz ile jest błędów w zdaniu; nie będzie zainteresowany informacją: niektóre zdania są błędne. Można przeprowadzić zawody polegające na liczeniu błędów i ich zaznaczaniu. Uczeń doceni informację, ile jest możliwości prawidłowych odpowiedzi, np. w *gap-filling*, lub jakie zdania albo wyrażenia są częściej używane, a jakie rzadziej. Dobrze jest posługiwać się punktami lub procentami. Podobnie, ucząc czasowników nieregularnych, przydatne jest podanie podziałów z określoną liczbą czasowników w danej kategorii, np. jest 7 czasowników, które w *Past Simple* i *Past Participle* kończą się na *-ught*. Naturalnie, uczeń odkrywca powinien sam dojść do tej wiedzy, a więc można wyznaczyć następujące zadanie: Ile czasowników nieregularnych na podanej liście ma identyczną formę w bezokoliczniku, *Past Simple* i *Past Participle*? Dla takiego ucznia stworzone są też testy *How much do you know about...?*, w których odpowiedzi zwykle brzmią TAK lub NIE, a wynik testu jest łatwo mierzalny.

Uczniowie z dominującą inteligencją matematyczno-logiczną lubią rozwiązywać krzyżówki, zapewne dlatego, że są to ćwiczenia konwergencyjne (możliwa jedna odpowiedź), dające sposobność przeliczenia liter, a nawet analitycznego dojścia do odpowiedzi. Jeśli prosimy uczniów o odtworzenie brakujących słów, podajmy pierwszą literę i narysujmy podkreślniki wskazujące liczbę brakujących liter. W ćwiczeniach zaprojektowanych dla tego typu odbiorców oznaczamy w jasny sposób poszczególne części, np. jeśli należy dopasować elementy z kolumny A do elementów z kolumny B, niech znajdujące się z prawej strony mają numery, a z lewej litery, można też użyć rzymskich liczb i wielkich liter. Ucząc czasowników frazowych – *phrasal verbs*, możemy nadać numery czasownikom, a litery przyimkom. Za pomocą skojarzenia, np. *4U*, uczeń zapamięta, że chodziło o *put up*. Dla trzyczęściowych czasowników frazowych,

np. *put up with*, będzie to *4UW*. Są to przykłady stosowania typowej mnemotechniki wobec osób lubiących liczby.

Powinniśmy zachęcać uczniów do samodzielnego wyciągania wniosków z omawianych zagadnień gramatycznych, dostarczając im dobrych przykładów. Uczniowie mogą spisywać wnioski w punktach i podpunktach. W ten sposób bardzo logicznie można wytłumaczyć uczniom użycie np. *in case*. Nie do wszystkich jednak ta metoda przemawia i wielu uczy się zastosowania takich struktur w sposób intuicyjny. Z pewnością, gdy uczeń sam dokona analizy, odniesie większą korzyść, niż gdy analizę już jako gotową wskaże mu się w książce. Ucząc słownictwa lub form czasowników, zastosujmy w zdaniu możliwość wyboru pomiędzy dwoma wyrazami, przy czym uczeń ma skreślić ten nieprawidłowy. Ucząc słowotwórstwa, możemy tworzyć tabelki z typowymi końcówkami, np. *-ible* lub *-able* albo przedrostkami, jak *-in*, *-dis*. Gdy uczeń umieści w tabelce odpowiednie przedrostki lub przyrostki, jego wiedza stanie się bardziej przejrzysta.

Innymi ulubionymi zadaniami uczniów o tego typu inteligencji są łamigłówki i zagadki logiczne. Stanowią one świetny sposób na skłonienie uczniów do mówienia. Dając do rozwiązania łamigłówkę, warto proponować taką, która ma wiele możliwych rozwiązań. W ten sposób spowodujemy elastyczność myślenia, dłuższą wypowiedź oraz dyskusję na forum grupy. W zadaniach dotyczących czytania i pisania sprawdzą się wszelkie metody ćwiczeń, np. temat kreatywnej pracy pisemnej może być zrealizowany jako opis pewnej rutynowej czynności, sporządzony w punktach.

Inteligencja wizualno-przestrzenna

Uczniowie z rozwiniętą wyobraźnią wizualno-przestrzenną potrzebują prezentacji słów w obrazach. Dbając o rozwijanie u uczniów tego typu inteligencji, pamiętajmy o ilustrowaniu każdego fragmentu lekcji za pomocą zdjęć, wykresów, tabel, diagramów i rysunków. Rysunki przydatne są w zeszytach słówek, tworzymy więc własny słownik obrazkowy, który pozostawia

w pamięci głębsze ślady niż zwykle tłumaczenie. Rysunki można wykorzystać także w ilustrowaniu idiomów: ich dosłowne znaczenie zostaje narysowane tak, aby uczniowie mogli zapamiętać części składowe idiomu. Również przedimki *a* lub *the* można przedstawić graficznie. Innym pomysłem graficznej prezentacji słów jest napisanie ich w sposób odzwierciedlający znaczenie. Na przykład słowo *mirror* można napisać przed lustrem i umieścić je także w odbiciu lustrzanym. W słowie *swan* litera *s* może wyobrażać łabędzią szyję. Warto dać uczniom czas na tego rodzaju zabawę słowami, bo jest to czas dobrze zainwestowany!

Jednym z najlepszych ćwiczeń jest kierowana wizualizacja – *guided visualisation*. Nauczyciel czyta tekst albo odtwarza gotowy nagrany, a uczniowie będąc w stanie relaksacji, podążają za tym, co mówi lektor. Odbывая podróż w wyobraźni, wizualizują sceny, ludzi, obrazy, miejsca. Można znaleźć przykłady kierowanej wizualizacji (np. Berman, 1998). Technika ta używana jest też do zapamiętywania przez skojarzenia. Jeśli pojawi się nowe słowo, np. *choke*, można sprowokować u ucznia wyobrażenie sobie sceny, w której skojarzy podobnie brzmiące słowo *czołg* z krztuszeniem się, czyli znaczeniem obcego słowa. Być może to dyskusyjna technika, ale naprawdę działa, a zwizualizowanie scenek daje gwarancję efektywnego zapamiętania słowa. Inną mnemotechniką, równie skuteczną w nauce języka obcego, jest rzymski pokój. Wystarczy, aby wyróżniające się miejsca w sali były opatrzone jednym słowem, a uczeń z dominującą inteligencją przestrzenną z łatwością przypomni sobie, gdzie i jakie słowo widział. Oczywiście najprościej jest podpisać różne rzeczy w pokoju, np. na kłamece przykleić karteczkę z napisem *handle* czy *knob*.

Uczniowie jak najczęściej powinni mieć możliwość sporządzania map myśli. Jest to dobry sposób organizowania i powtarzania słownictwa. Przy rysowaniu map należy pamiętać o przemyśleniu kategorii myśli i mądrym zaplanowaniu przestrzeni, np. lepiej skleić 4 kartki z bloku i zrobić plakat, niż pisać zbyt małymi literkami, a także o tym, żeby obok słów lub wyrażeń umieścić ilustracje. Mapy myśli, tak jak i inne notatki, można rozwieszać w klasie i w domu w różnych miejscach, tak aby uczeń zapamiętał ich lokalizację. Dobrym ćwiczeniem jest gra bazującą na labiryn-

cie, np. łącząc wyrazy w pary, należy dojść po planszy od *Start* do *End* (przykłady gier planszowych: *Snakes and Ladders*, *Scrabble*). W nauce gramatyki warto też wykorzystać ilustracje graficzne w celu przedstawienia naszych wyjaśnień, np. osie – dla pokazania użycia czasów *Past Simple*, *Present Perfect*, etc. Zamiast narzucać swoją lub książkową koncepcję, warto namówić uczniów do przedstawienia ich własnej wizji graficznej, bo przecież np. czasy *Continuous* nie muszą być zawsze kojarzone z wężykiem na osi (ja przedstawiam je jako podglądanie przez dziurkę od klucza). Oddanie uczniom markera lub kredy przy tablicy może być dla nich nobilitujące i na pewno korzystnie wpłynie na zapamiętywanie. Innym przykładem uczenia gramatyki w sposób wizualny będzie narysowanie dwóch schematycznych domów, gdzie w domu z literą *A* odbywa się przyjęcie, a *B* jest domem jednego z gości. Gospodarz przyjęcia (z *A* wychodzi dymek) mówi do gościa: *Come and bring your friend*. Można dla pewności dorysować strzałkę w stronę domu *A*. Gość relacjonuje to samo: *I must go and take my friend* (z punktu widzenia *B*, co zilustrowane jest zarówno dymkiem, jak i strzałką w stronę *A*). Takie rysunki są zdecydowanie bardziej pomocne niż wyjaśnienie ustne. Rysując, możemy wyka-
zać też różnicę między słowami *borrow* i *lend*, a poruszając bardziej wyobraźnię, będziemy w stanie oddać graficznie wiele innych mylących się pojęć.

Warto namawiać uczniów, aby w trakcie czytania lub słuchania sporządzali notatki na podstawie obrazków, symboli i grafów. Na przykład kolejne wydarzenia historii można oznaczyć wzdłuż pionowej osi, kluczowe słowa – zawrzeć w obrazkach, często powtarzające się – oddać za pomocą umownych symboli lub choćby graficznie przedstawionych pierwszych liter wyrazów. W ten sposób uczniowi łatwiej będzie zapamiętać szyk wyrazów w zdaniu i opowiedzieć historię z pamięci. W szkołach w Wielkiej Brytanii w tym celu używa się *Cuisenaire Rods*®, kolorowych podłużnych klocków, różnej długości. Długie klocki mogą być kluczowymi wyrazami i oznaczać na przykład miejsca, ludzi, zwierzęta, a krótsze – czasownikami lub innymi częściami mowy. Najkrótsze klocki mogą przedstawiać trudne do nauczenia się przez Polaków przedimki, gdzie w jednym kolorze nieco dłuższe będzie *the*, a w innym króciutkie

a. Cuisenaire Rods® są niedoceniane lub po prostu nieznane w polskiej dydaktyce, a stanowią niezastąpione narzędzie w kreatywnym nauczaniu. Możliwości pracy z nimi jest bardzo wiele i jeszcze więcej może wymyślić sam kreatywny nauczyciel. Informacje o ich użyciu znajdują się w internecie, a na YouTube – pokazowe lekcje. Jedyną przeszkodą może być cena, ale i tę przeszkodę trzeba pokonać, zastępując drogie klocki innymi.

Uczeń z rozwiniętą inteligencją wizualno-przestrzenną będzie też chętnie uczył się z komiksów i tworzył własne komiksy. Może zacząć od kopiowania ich stron lub dowcipnych rysunków *cartoons* z wymaganą treścią w dymkach, po czym wpisywać brakujące dialogi. Innym pomysłem jest prezentowanie krótkich tekstów w zamkniętym kształcie, np. wpisywanie fragmentów tekstu o owocach w kształt jabłka, gruszki, pomarańczy itp. Graficznie projektując menu restauracji lub kawiarni, uczniowie uczą się słownictwa na temat jedzenia. Mogą też, rysując ręcznie lub za pomocą programu komputerowego drzewo genealogiczne – *family tree*, narysować swoje drzewo i opowiedzieć kolegom historię swojej rodziny.

Inteligencja muzyczna

Badania wskazują, że ludzie o świetnym słuchu i uzdolnieniach muzycznych radzą sobie lepiej od innych z językami obcymi. W takim razie połowa sukcesu za nami – wystarczy bowiem dostarczać uczniom interesujących nagrań: konwersacji, filmów i prosić ich o wierne naśladowanie wypowiedzi. Niewątpliwie piosenki i muzyka mogą w dużym stopniu wspomóc naukę języka. Melomanów nie trzeba prosić o to, by słuchali obcojęzycznych piosenek i śpiewali razem z wykonawcami. Regularne korzystanie w klasie z utworów muzycznych może być efektywne pod warunkiem, że są atrakcyjne dla uczniów. Niektórzy z nich wiele słów kojarzą z tekstami znanych piosenek i dlatego wiedzą, kiedy używać czasu *Present Perfect* i dlaczego np. Bono śpiewał: *I still haven't found what I'm looking for*. Oczywiście piosenki mogą też przysporzyć problemów w tłumaczeniu oraz w wyjaśnieniu, skąd się wzięły takie zwroty, jak: *ain't*,

gonna, wanna, a nawet: *she don't know*. Mamy jednak nadzieję, że stwierdzenie, iż jest to język niestandardowy, będzie wystarczające.

Jest wiele sposobów twórczego korzystania z piosenek. Typowym ćwiczeniem jest *gap-filling*, kiedy uczniowie w trakcie słuchania wstawiają brakujące słowa do tekstu z lukami. Oczywiście, należy się wcześniej upewnić, że słowa są dobrze słyszalne w nagraniu, ponieważ często bywa, że nie słychać części z nich i nawet natywny mówca może mieć kłopot ze zrozumieniem.

Dobrym sposobem na odgadywanie słów w tekście z lukami jest wymazywanie wyrazów kończących linijkę i rymujących się ze słowami z wcześniejszego wiersza. W ćwiczeniu tym uczniom można pomóc, wykorzystując obrazki (są gotowe arkusze w różnych podręcznikach), można też wymazać akurat te wyrazy, które wcześniej były omawiane na lekcji, podać ich listę i poprosić uczniów o wskazanie, w którym miejscu w tekście powinny się znaleźć. Inną wersją ćwiczenia jest wpisanie do tekstu celowo zmienionych słów, które nie mają sensu w kontekście całości, ale są podobne do słów oryginalnych. Potwierdzenie prawidłowych odpowiedzi w trakcie słuchania tekstu daje uczniom olbrzymią satysfakcję.

Kolejnym pomysłem na przedstawienie tekstu piosenki jest tzw. rozsypany tekst. Na przykład w każdej zwrotce zostają pomieszczone linijki, a uczniowie przed słuchaniem przewidują, jaka jest ich prawidłowa kolejność. Można prosić uczniów, aby w parach ułożyli tekst zwrotki z rozsypanych linijek. Możemy też dać każdej osobie po jednej linijce, a one potem, czytając na głos swój tekst, ustawiają się w grupie według ich zdaniem kolejnych fragmentów. Ćwiczenie to wymaga pewnej koncentracji, gdyż wyrwane z kontekstu wersy, czytane na głos przez uczniów, naprawdę trudno ułożyć w spójną całość. Ale jest to zabawa integrująca zdolności i odpowiadająca również kanałowi kinestetycznemu.

Warte wspomnienia są *chants*, które można ćwiczyć również z dorosłymi, zwłaszcza na podstawowych poziomach. Najpierw nauczyciel je prezentuje (może odtworzyć nagranie z płyty), następnie ćwiczy tekst

z uczniami, po czym dzieli ich na grupy, które z zachowaniem pierwotnego rytmu czytają swoje linijki. Muzykalny nauczyciel może akompaniować uczniom na instrumencie lub nadać tekstowi charakter np. bluesowy czy rapowy. Dzięki temu, że tekstowi towarzyszy rytm i rym, język docelowy jest dużo efektywniej zapamiętywany, ponadto ćwiczymy poprawną wymowę i akcent wyrazów w zdaniu. Jako przykład podajemy część rymowanki ze świetnej książki *Jazz chants* (Graham, 1978), z podkreślonymi akcentowanymi słowami:

*Where does John live?
He lives near the bank.*

*Where does he work?
He works at the bank.*

*When does he work?
He works all day
And he works all night
At the bank, at the bank
At the great, big bank.*

Z doświadczenia wiemy, że uczniowie w każdym wieku chętnie zaintonują tekst do melodii ulubionej piosenki (jeden ze słuchaczy, 50-letni naczelnik policji, chętnie podkładał tekst do melodii Boba Dylana *How many things...*

Inną techniką rozwijającą zdolności słuchania i mówienia jest *backchaining* – uczenie języka w cząstkach oraz prawidłowej wymowy poprzez stopniowe dodawanie wyrazów do końcowego słowa. Jeśli chcemy nauczyć płynnego wymawiania zdania: *Would you like to have a drink with me?*, uczniowie muszą szybko, rytmicznie i płynnie powtarzać za nauczycielem: *me... with me... drink with me... a drink with me... have a drink with me... to have a drink with me... like to have a drink with me... you like to have a drink with me... Would you like to have a drink with me?*

Inteligencja fizyczno-ruchowa (kinestetyczna)

Naczelną zasadą u kinestetyków jest uczenie się poprzez ruch i wykorzystywanie do tego celu całego ciała.

Wszystkie proponowane ćwiczenia powinny być jej podporządkowane. Czyli jeśli czytanie – to na przykład fragmentów tekstu przyklejonych do ścian lub drzwi, po czym udzielanie odpowiedzi na pytania; również tekstów pociętych na kawałki i potem układanie ich w całość. Dla uczniów o tym typie inteligencji stworzone zostało ćwiczenie *running dictation*, w którym uczniowie pracują w parach. Jeden z nich biega od tekstu umieszczonego w pewnym miejscu sali do kolegi znajdującego się w drugim końcu pomieszczenia i dyktuje mu krok po kroku zapamiętany tekst. Niby nic, a jednak to fantastyczna propozycja dla kinestetyków.

Podobnie pisanie i wykonywanie wszelkich ćwiczeń polegających na wypełnianiu luk w tekście albo dopasowywaniu elementów będzie uczniom odpowiadało, kiedy odejdą od ławki. Dlatego na przykład ćwiczenie *połącz połówki zdań* cieszy się większą popularnością, gdy są to duże kartki, które układa się na stole, i trzeba wstać, krążyć wokół stołu, aby je połączyć. Pisanie na tablicy albo na dużych arkuszach papieru również bardziej odpowiada uczniom o tym typie inteligencji. Tradycjonalistom może się to wydawać zupełnie bezcelowe, ale cała magia metody tkwi w tym, że kinestetyk uczy się, wykorzystując też nogi. Tak dzieje się przy wszelkiej pracy intelektualnej. Twierdzenie, że taka osoba nie może usiedzieć w miejscu, jest jak najbardziej trafne.

Kinestetycy doceniają wszelkie gry i zabawy w grupie. Komunikują się ze sobą po angielsku, chodząc po klasie. Na tej zasadzie działa ćwiczenie *find someone who*. Pomimo oporów niektórych uczniów, trzeba ich przekonać, aby powstali z miejsc i, przechodząc od osoby do osoby – *mingling*, zdobywali potrzebne w ćwiczeniu informacje. Można w ten sposób trenować wszelkie pożądane struktury gramatyczne, np. czas *Present Perfect*: *Find someone who.../ Has found some money on the street/ Has bumped into an old friend of theirs recently/ Has never been abroad, etc.* Tak samo możemy powtarzać słownictwo, np. związane z pracą: *Find someone who.../ Has been laid off/ Wants to take early retirement/ Has done some voluntary work, etc.* Inną wersją tego ćwiczenia jest ankieta *How many people... like sea-*

food/ Go to church every Sunday albo Find three people who... Celem zadania jest danie uczniom poczucia autentycznej sytuacji społecznej, co można zintensyfikować np. wręczając im kubki z napojem i proponując wyjście na korytarz.

Metoda TPR *Total Physical Response* naszym zdaniem powinna być stosowana nie tylko w szkole podstawowej. Wystarczy zacząć od wszelkich poleceń z użyciem gestów i zamiast tłumaczyć, należy dopilnować, aby uczniowie natychmiast reagowali ruchem i zachowaniem. Polecenia podstawowe, jak: *sit down, stand up, open your book, look at me, give me your pen, close the window, touch something green*, ale także trudniejsze, jak: *mind the step, take the second right, switch off your mobile phones*, można z łatwością odegrać w klasie. Narracji uczymy także, wykorzystując kanał cielesno-ruchowy, np. prosimy uczniów, aby słuchając opowiadania, wczuli się w rolę bohatera i próbowali oddać uczucia, akcję i wydarzenia za pomocą ciała i ruchu: *I was walking along the path when suddenly I tripped over a branch lying across and bruised my knee*. Ćwiczenie jest podobne do tego, które wykonują dzieci i którego głównym bohaterem jest na przykład tygrysek. Nie oznacza to, że jest nieodpowiednie dla starszych uczniów. Wręcz przeciwnie, możemy wyjaśnić sceptykom, że osoby zaangażowane w opowieść lubią ubarwiać ją gestami, np. „taaaka ryba”.

Innym dramowym elementem ćwiczeń jest odgrywanie treści słów poprzez nadawanie uczucia słowu, intensyfikowanie brzmienia wyrazu, wyrażanie treści oraz akcentowanie zdań za pomocą gestów, co bardzo usprawnia pamięć, nie tylko kinestetyków. Ćwiczenia warto zacząć od wyrazów zawierających ładunek emocjonalny, na przykład: *apalling* można odegrać, mając odrazę na twarzy, *outrageous* wykrzyknąć z prawdziwym oburzeniem, *doting* powiedzieć z czułością. Wczucie się w słowa gwarantuje efektywne ich zapamiętanie. Następnie zaprezentujemy różne ruchy, jak: *bend, lift, plummet, lean against the wall, tuck your shirt in your trousers, etc.* Pokażmy różne domowe czynności, jak: *ironing, washing up, sweeping the floor, drill a hole in the wall*. W dalszej kolejności udratyzujemy to, co robią przedmioty, pamiętając, że często są to wyrazy dźwiękonaśladowcze, więc i to warto uwydat-

nić, np. *bang, swoosh, break*. Okazuje się, że odegrać można prawie wszystko, a największą trudnością jest przekonanie siebie i swoich uczniów do tego, że warto zastosować tę metodę.

Jeszcze jednym idealnym ćwiczeniem dla kinestetyków jest *role-play* – odgrywanie ról. Ćwiczenie daje nauczycielowi olbrzymie pole do improwizacji. Może to być odegranie przez uczniów dialogu opracowanego na lekcji lub wyreżyserowanie podobnego. Jak sama nazwa wskazuje, możemy rozdać uczniom różne role, nie tylko z podziałem np. na: *shop assistant – customer*, ale również wymyślić tożsamości, w które uczniowie mają się wcielić. Mogą to być role z życia codziennego, biznesowego, polityki, rozrywki, szkolnych sytuacji. Autentyczne albo fikcyjne pole manewru jest praktycznie nieograniczone i ma na celu komunikację z użyciem docelowego języka. Wariacją takiego ćwiczenia jest danie uczniom ukrytych ról i zgadywanie przez grupę pod koniec ćwiczenia, jakie to były role, jaką miały motywację czy strategię negocjacyjną (jeśli na zajęciach wykonujemy właśnie ćwiczenia z *Business English*, w tym wypadku nauczyciel może wyposażyć role w charakterystyczny dla nich język).

Inteligencja interpersonalna

Chcąc zadbać o rozwijanie inteligencji interpersonalnej, organizujemy ćwiczenia tak, aby uczniowie mogli pracować w grupie, w zespołach i w parach, w tym wzajemnie się instruować – *peer teaching*, robić burzę mózgów, dyskutować czy wspólnie coś tworzyć. Warto też powtarzać materiał w formie konkurencji zespołowych, jak na przykład *Aukcja* lub *Familiada*.

Dla wspierania komunikacji w klasie, niezależnie od typu inteligencji i stylów uczenia się, należy wprowadzać dużo gier i zabaw integracyjnych, ćwiczeń w parach, np. wywiadów, lub w podgrupach – rozwiązywanie zadań. Lekcje języka obcego odbywają się w znacznie lepszej atmosferze, jeśli grupa się dobrze poznała, a to można osiągnąć za pomocą wielu krótkich ćwiczeń integracyjnych

ice-breakers. Świetnym ćwiczeniem szybkiego zintegrowania grupy jest *siec*. Grupa staje w okręgu, a nauczyciel, zadając pytanie wybranej osobie, podaje jej kłębek włóczki i trzyma jednocześnie jej koniec. Kłębek wędruje w ten sposób od osoby do osoby, z czego każdy, kto już odpowiedział na pytanie, trzyma kawałek sznurka. Runda pytań i odpowiedzi kończy się na ostatniej osobie. Wtedy też zaczyna się trudniejsza część. Idąc od ostatniej osoby, należy związać z powrotem sznurek, udzielając odpowiedzi wcześniejszej osobie. Jeśli nie uprzedzimy grupy o tym etapie, ćwiczenie może być niewykonalne, ponieważ, niestety, nie mamy nawyku słuchania i zapamiętywania informacji przy poznawaniu nowych ludzi. Równie integracyjną i poznawczą funkcję pełni ćwiczenia typu *find someone who...* Dodatkowo można też próbować szukać podobieństw, na przykład na podstawie gotowego kwestionariusza, i znaleźć najbardziej odpowiedniego dla siebie towarzysza podróży albo współlokatora.

Każde ćwiczenie w parze lub w grupie odnosi się do inteligencji interpersonalnej, ponieważ daje możliwość interakcji z drugim człowiekiem. Dla uczniów o tym typie inteligencji komunikacja jest często ważniejsza niż język docelowy. Nie jest to zupełnie zły objaw, wszak osoby mówiące płynnie, choć z błędami, łatwiej sobie radzą za granicą i na egzaminach ustnych. Formą ćwiczenia interpersonalnego są wywiady. Mogą być wcześniej przygotowane lub spontanicznie tworzone przez uczniów (inspirowane kartkami ze słówkami lub obrazkami). Można się pytać o rodzinę, zainteresowania, ulubione jedzenie, programy telewizyjne, wakacje. Dobrze sprawdzają się takie pytania, jak: *How many clocks have you got? How old is your car? What colour is your bathroom, etc.* W zaawansowanej grze, kiedy grupa się lepiej pozna, można pytać o sprawy rodzinne, zawodowe, a nawet uczucia. Zabawnym ćwiczeniem dla zgranej grupy jest *embarrassing moments*, kiedy uczniowie piszą na kartkach kłopotliwe (w granicach taktu) pytania, a następnie losują je ze wspólnej puli i odpowiadają na nie. Przykłady: *What is your most unappealing habit? What's your greatest extravagance?* Podobnym ćwiczeniem jest opowiadanie w grupie o żenujących chwilach z lat młodości, a można to zrobić w formie pytań albo polecenia: *Wymień 3 rzeczy*. Język

docelowy to czas przeszły albo *used to*. W ćwiczeniu tym wychodzą przezabawne rzeczy, które scalają grupę, na przykład, gdy przyznajemy się, że w młodości kochaliśmy się w Robin Hoodzie – bohaterze telewizyjnego serialu.

W grupach można sporządzać mapy myśli, powtarzając materiał do klasówki. Można układać lub rozwiązywać wspólnie krzyżówkę, nie tylko na zasadzie podziału na studenta A i B. Uczniowie mogą się uzupełniać swoją wiedzę. Ciekawym ćwiczeniem w zgranych grupach jest zgadywanie na początku lekcji, co partner wie na dany temat albo jakich słów może nie znać z zakresu danego tematu (zabawa nie może jednak przybrać charakteru rywalizacji). Dobrze jest też wymieniać uczniów w parach. W grupkach po 3–4 osoby można grać w liczne gry planszowe, w których po rzuceniu kostką i przejściu na kolejne pole uczestnik ma za zadanie coś powiedzieć. Potem można poprosić uczniów, aby opowiedzieli w skrócie, co usłyszeli od kolegów.

Czytanie i pisanie możemy ćwiczyć w parach, pod warunkiem że uczniowie znają swoje role i mają podobny wkład w rezultat pracy. Niedopuszczalne jest, aby jedna osoba wykonała całą pracę, a druga okazywała bierność, podobnie jak w konwersacji, kiedy jeden z rozmówców nie może cały czas mówić, a drugi tylko słuchać. Klasycznym ćwiczeniem jest pisanie dialogu w parze, a następnie wspólne przeczytanie lub odegranie go. Dla równego rozłożenia sił warto od razu przydzielić uczniom role i dać obu osobom listy słów lub wyrażen do wykorzystania. Uczniowie mogą też w parach przeprowadzać *process writing*. Ewentualnością jest też połączenie od czasu do czasu osób silniejszych językowo ze słabszymi, gdzie silniejsza będzie pomagała słabszej osobie. Pomysł ten ma niestety tyle samo wad co zalet, dlatego trzeba wprowadzać go ostrożnie.

Należy zachęcać uczniów do grupowej kreatywności, czyli przeprowadzać burzę mózgów, wymyślać odpowiedzi, np. na dywergencyjne pytania: *What's yellow and round? What's grey and long?* Dobrą techniką szybkiego generowania odpowiedzi jest *hot potato* – osoba po udzieleniu odpowiedzi rzuca do kogoś piłeczkę, każda kolejna ma szybko

dać odpowiedź i rzucić piłeczkę dalej. Ważne jest wspólne trzymanie się zasad pracy w grupie i twórczego treningu, m.in. zakaz krytykowania, monopolizowania rozmowy, przywłaszczania sobie pomysłów. Gramatyki możemy również uczyć w kreatywny, interaktywny sposób. Są to nie tylko nieśmiertelne pytania z gier komunikacyjnych typu: *Have you ever...?* Można przy okazji omawiania mowy zależnej zachęcić uczniów do dyskusji, spisywać na osobnych kartkach główne wypowiedzi uczestników. Następnie cała klasa, losując po kolei kartki ze zdaniem, ma przypomnieć sobie, kto to powiedział, i przekształcić zdanie w mowę zależną.

Inteligencja intrapersonalna/ introspekcyjna

Uczniom, których charakteryzuje ten typ inteligencji, pozwalamy na samodzielną naukę, dajemy im zadania związane z myśleniem refleksyjnym. Do tych zadań zalicza się wykonywanie projektów w domu, pisanie dziennika, wypełnianie psychotestów i kwestionariuszy, a także wyznaczanie celów osobistych poprzez indywidualny *coaching*.

Uczniowie introspekcyjni docenią kontrolowane wizualizacje, w których mają dostęp do swoich przeżyć i wgląd w uczucia. Wizualizacje powinny zawierać dużo elementów zmysłowych, jak np.: *move around..., feel comfortable..., tighten your fists and then relax your hands...* (Gordon, 1995). Podobnie wygląda trening autogeniczny, w którym poprzez kierowanie ciałem wpływamy na psychikę, relaksujemy się, uwalniamy od trosk itp. Wizualizacje powinny uwzględniać czynności w rozmaitych, ale przyjaznych okolicznościach, np. mogą być związane z przygodą, której uczeń będzie głównym bohaterem. Oczywiście i spodziewanym następstwem takiej zabawy będzie późniejsza relacja ucznia – jak się czuł, co dostrzegł, a z czym miał problem.

Coraz częstszą metodą w nauczaniu jest personalizacja. Polega ona na konfrontowaniu wszystkiego, co przeczytamy

i usłyszemy, ze swoją wiedzą, doświadczeniem, przyzwyczajeniami, charakterem życia prywatnego lub zawodowego, np. poprzez pytania: *What is your opinion on that? Has anything similar ever happened to you? Are you more like the woman or the man? Which of these do you usually do?* Ćwiczenia dotyczące słownictwa lub gramatyki również powinny być interaktywne – uczeń powinien mieć możliwość odniesienia się do nich. Zdania takie jak: *Steven has been to China* jest dla ucznia mało istotne, bo Steven to postać fikcyjna, całkowicie mu obojętna. Natomiast podobne zdanie: *My friend has been to China* daje możliwość dialogu – uczeń zastanawia się, który z jego przyjaciół lub znajomych był w Chinach i czy on sam był lub chciałby się tam wybrać. Jest to niezwykle istotne dla poprawienia jakości uczenia. Najbardziej efektywne są wszelkie kwestionariusze i ćwiczenia, w których uczeń może powiedzieć, co by zrobił w określonej sytuacji. Za pomocą takich kwizów można bardzo wiele nauczyć. Pracując z tekstem (opowiadaniem lub dialogiem), możemy zaproponować uczniowi, aby wczuł się w rolę kogoś z bohaterów. Polecamy też gorąco grę w *Mafię*, która wyzwała wiele emocji i zaskakujących reakcji w różnych sytuacjach.

Warto też ćwiczyć pisanie, między innymi wierszy o uczuciach, takich jak miłość czy przyjaźń, co daje olbrzymią satysfakcję. Na przykład czytamy wspólnie wiersz pt. *Love is...*, gdzie każde zdanie zaczyna się od tych samych dwóch słów (Berman, 1998), po czym uczniowie piszą samodzielnie: *Friendship is...* Jeśli spontaniczne pisanie jest za trudne, polecamy pisanie kontrolowane, na bazie szkieletu *grammar poems* (Rinvulcri, 2000). Dobrą zabawą jest też pisanie listów lub pocztówek do siebie. Inną formą pozwalającą na wyrażenie samego siebie jest pamiętnik. Uczeń może go pisać regularnie, a gdy czuje się wystarczająco zmotywowany – dokonywać autokorekty. Formą dziennika może być też opisywanie procesu uczenia się – tego, co działo się na lekcjach i mniej lub bardziej podobało się uczniowi – oraz jego relacje dotyczące postępów w nauce. O ile dziennik pisany jest w pozytywnym tonie, może być bardzo motywujący do dalszej pracy. W przypadku mniej zmotywowanego ucznia warto ułożyć, podpisać i rewidować kontrakt (w inter-

necie można znaleźć wiele przykładów kontraktów, również dla dorosłych).

Osoby introwertyczne preferują samodzielność. Lubią przeczytać polecenie w książce, dojść do rozwiązania, napisać lub stworzyć rzecz od początku do końca. Wadą takiego stylu pracy jest utrudnienie przez samego ucznia jego wypowiedzi, spowodowane silną samokontrolą. Warto dać takiej osobie czas na wcześniejsze przygotowanie wypowiedzi na piśmie i ustne przećwiczenie. Podobnie uczeń taki może rozkwitnąć i zabłysnąć, jeśli dostanie jako pracę domową indywidualny projekt. Najlepiej, zamiast skupiać się na samym języku, położyć nacisk na indywidualne zainteresowania ucznia, który może wybrać temat i sam poszukiwać materiałów. Obecnie dostęp do wiedzy prezentowanej w języku angielskim jest nieograniczony – można skorzystać na przykład ze stron CLIL, które integrują nauczanie różnych przedmiotów z nauką języka angielskiego. Na wyższych poziomach uczeń może przygotować prezentację ulubionego tematu, uwzględniając gramatykę i słownictwo, i wystąpić z nią na forum grupy języka docelowego.

Inteligencja przyrodnicza/ /naturalistyczna

Osoby o wysokiej inteligencji naturalistycznej doszukują się wzorów i zasad w otaczającym ich świecie. Lubią organizować wiedzę w kategorie, doszukiwać się podobieństw między rzeczami, nie tylko w świecie przyrody. To samo dotyczy języka. Ćwiczenia zaprojektowane dla tego typu odbiorców powinny dotyczyć klasyfikowania i znajdowania podobieństw. Przykładowe zadania mogą obejmować układanie tabel z kolokacjami, na przykład wpisywanie po kilka rzeczowników łączących się z poniższymi czasownikami. Nauczyciel rozdaje kartki z rzeczownikami, które należy dopasować do czasowników (tab. 1).

Podobnie tablice można tworzyć w odniesieniu do przedrostków, przyrostków, przyimków. Można rozpisać wszystkie zasady dotyczące rzeczowni-

Tablica 1

MAKE	DO	TAKE	HAVE	GET	FIND

Tablica 2

	Countable – singular FLOWER	Countable – plural DOGS	Uncountable AIR
a /an	X		
the	X	X	X
some		X	X
any	(X)	X	X
much			X
many		X	
a lot of		X	X
(a) few		X	
(a) little			X
several		X	

Tablica 3

Present perfect	Past simple	Both tenses
yet	ago	for
so far	yesterday	never
since	when	ever
in the last	last	before
...

Tablica 4

Question (Q)	Auxiliary verb (A)	Subject (S)	Verb (V)	other
Where	does	he	work?	
How much	did	they	pay	for it?
...

ków policzalnych i niepoliczalnych oraz wyrażen ilościowych, jak w przykładzie poniżej. Uczniowie sami wypełniają tablicę na podstawie przykładów zdań – w ten sposób gramatyka staje się jasna i prosta (tab. 2).

Warto wynotować kluczowe słowa albo wyrażenia typowe dla dwóch mylących się czasów, jak w przykładzie (tab. 3).

Podobnym ułatwieniem może być też rozpisanie elementów szyku zdań, na przykład pytających (tab. 4).

Wśród zadań może znaleźć się *odd one out* polegające na wykreślaniu jednego słowa z listy czterech i wytłumaczeniu, dlaczego akurat to słowo nie pasowało do pozostałych. Uczniowie mogą też sami układać takie listy – wtedy traktują ćwiczenie jak konkurencję pomiędzy dwiema grupami, przy czym jedna grupa przygotowuje zadanie drugiej. Warto proponować uczniom wszelkie ćwiczenia uwzględniające dopasowywanie elementów, czy to kolokacji, synonimów, antonimów, czy definicji. Uczniowie mogą zebrać materiał z lek-

cji i pogrupować go według jakiegoś systemu, na przykład czasowniki frazowe według tego samego przyimka albo wyrazy, które mają podwójne litery w środku. Doskonałym sposobem uczenia się czasowników nieregularnych jest pogrupowanie ich według podobieństw w odmianie, jak w poniższych tabelach. Podajemy tylko po dwa przykłady z możliwych setek, aby zostawić przyjemność poszukiwań uczniom.

Czasowniki, które w każdej formie są niezmiennie, np. *cut/cut/cut*:

#1 Base Form	#2 Simple Past	#3 Past Participle
bet	bet	bet
burst	burst	burst

Czasowniki zakończone w *Past Simple* i *Past Participle* na *-ught* (dwa z nich mają w środku *-a*, a pozostałe *-o*) – jest ich tylko 7:

bring	brought	brought
buy	bought	bought

Czasowniki, które zmieniają tylko samogłoskę w środku: w formie *Past Simple* na *-a*, w *Past Participle* na *-u*:

begin	began	begun
drink	drank	drunk

Wersja B: czyli zarówno w drugiej, jak i w trzeciej formie jest *-u*:

dig	dug	dug
hang	hung	hung

Czasowniki, w których następuje oboczność, czyli które zmieniają zapis lub dźwięk samogłoski w środku:

bleed	bled	bled
feed	fed	fed

Czasowniki, które w formie podstawowej końcową literę *-d* zamieniają w *Past Simple* i *Past Participle* na *-t*:

bend	bent	bent
spend	spent	spent

Czasowniki, które oprócz oboczności (czyli zmiany samogłoski w środku) w formie *Past Participle* kończą się na *-en* (w tym są podobne do siebie, więc grupujemy je razem):

bite	bit	bitten
drive	drove	driven

Czasowniki, które odmieniają się podobnie do *blow*:

grow	grew	grown
know	knew	known

Pomysłów na organizowanie wiedzy jest nieskończenie wiele i jeśli dostrzegamy takie tendencje lub potrzeby u uczniów, pomagamy im je rozwijać.

Bibliografia

- Berman M., (1998), *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*, Crown House Publishing Limited.
- Campbell L., Campbell B., Dickinson D., (1998), *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, New York Pearson.
- Gardner H., (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań.
- Graham C., (1978), *Jazz Chants*, Oxford University Press.
- Gordon L., (1979), *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*, Center for Applications of Psychological Type.
- Lewis M., (1997), *Implementing the Lexical Approach Language Teaching Publications*, Hove UK.
- Puchta H., Rinvoluceri M., (2007), *Multiple Intelligences in EFL*, Helbling.
- Rinvoluceri M., (2000), *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, Cambridge University Press.

Zespół redakcyjny „Języków Obcych w Szkole” przeprasza Czytelników i Panią Agnieszkę Pawłowską – Autorkę artykułu *Stazionenlernen... czyli o wspieraniu autonomii uczących się na lekcji języka obcego* wydrukowanego w numerze 3/2011 JOWS – za niezamieszczenie informacji o tym, że ćwiczenia będące częścią artykułu są dostępne na stronie www.jows.ore.edu.pl w zakładce Materiały do pobrania.

Zaistniała sytuacja nie jest następstwem działań Autorki.

SPROSTOWANIE

Aspekt socjokulturowy w glottodydaktyce języka polskiego

Sebastian Taboń¹

W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań, których przedmiotem była analiza językoznawcza podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, a głównym problemem – ich aspekt socjokulturowy.

Na początku lat 90. XX wieku ukazały się prace monograficzne poświęcone aspektowi kulturowemu oraz socjokulturowemu glottodydaktyki. Autorzy monografii opierali swoje badania na światowym dorobku w tej dziedzinie, odwołując się do nielicznych polskich opracowań. Dotychczas zagadnieniami socjokulturowym w glottodydaktyce zajmowali się w Polsce: P. Garncarek (1997), A. Dąbrowska (1998), G. Zarzycka (2000), A.B. Burzyńska (2002), S. Schmidt (2004) oraz W. Miodunka (2004). Ich prace pozwoliły na określenie stanu badań w tym zakresie oraz wskazanie podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, które należy poddać analizie językoznawczej.

Analizę przeprowadzono na podstawie całości materiału językowego zawartego w podręcznikach (wraz z objaśnieniami, komentarzami i ćwiczeniami). Do badań wybrano 28 podręczników, wydanych w latach 1999–2009: 10 z poziomu podstawowego, 11 z poziomu samodzielności językowej oraz 7 z poziomu zaawansowanego. Podział poziomów przyjęto za *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (2003). O przyporządkowaniu podręczników do poszczególnych poziomów decydowały stwierdzenia autorów, zamieszczone we wstępach. Przy wybo-

rze podręczników kierowano się następującymi kryteriami:

- **p o z i o m n a u c z a n i a** – analizie poddano przede wszystkim podręczniki na poziomie podstawowym, ponieważ na tym etapie nauki języka polskiego jako obcego najtrudniej wprowadzić elementy języka odwołujące się do aspektu socjokulturowego, choćby ze względu na bardzo ograniczoną możliwość eksplikacji w nauczaniu języka obcego;
- **t y p p o d r ę c z n i k a** – analizowano podręczniki dla humanistów;
- **c z a s o p u b l i k o w a n i a** – postanowiono analizować tylko te podręczniki, które zostały wydane w latach 1999–2009, czyli w ostatnim dziesięcioleciu, w tzw. nowej polskiej rzeczywistości, wyzwolonej spod ograniczeń cenzury komunistycznej. Wyeliminowanie z analizy podręczników, które ukazały się przed rokiem 1989, było podyktowane nieuwzględnieniem w nich świąt kościelnych, np. Bożego Narodzenia, oraz niektórych świąt narodowych, np. Konstytucji 3 Maja.

W badaniach zwrócono uwagę na następujące problemy szczegółowe:

- materiał językowy w zakresie antroponimów;
- reprezentowanie toponimów;
- informowanie o chrematonimach i tradycjach;
- występowanie zoonimów;
- reprezentowanie etykiety językowej;
- socjokulturowy obraz społeczeństwa polskiego;
- prezentowanie znanych Polaków.

W niniejszej pracy przyjęto metodę analityczną, która posłużyła do ustalenia występowania kulturemów – odnoszących się do socjokulturowego aspektu glottodydaktyki – ukazanych w podręcznikach na poziomie leksykalnym. Kulturemy oraz ich związki stanowią podstawę tego opracowania.

Kulturem jest terminem, który został wprowadzony przez estońską badaczkę Els Oksaar w celu określenia behawiorów werbalnych (słowa, zdania, teksty), parajęzykowych (płeć, zawód), niewerbalnych (mimika, gesty) oraz pozawerbalnych (proksemika, czas, miejsce; por. Burkhardt, 2008:

¹ Dr Sebastian Taboń jest pracownikiem Podyplomowego Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu.

197). Tak szerokie jego rozumienie pozwala na objęcie w kontekście socjokulturowym całości badań nad tekstem.

W tym też zakresie kulturem używany jest w artykule jako środek analizy językowej podreczników do nauki języka polskiego jako obcego.

1. Antroponimy

Odnosząc się do pierwszego z wyżej zasygnalizowanych zagadnień, należy wskazać, że antroponimy (nazwy

osobowe), które znalazły się w podręcznikach, to: imiona, hipokorystyka (zdrobnienia i zgrubienia), nazwiska rzeczywiste, nazwiska nierzeczywiste oparte na strukturze nazwisk rzeczywistych, nazwiska fikcyjne oparte na schemacie niewiadomych matematycznych oraz przezwiska. Tabela 1. ukazuje konkretne przykłady antroponimów oraz ich liczbę.

W przypadku antroponimii mamy do czynienia z bogatym i różnorodnym materiałem językowym. W podręcznikach występuje zjawisko polimorfizmu imion, stanowiące wyraz ekspresji językowej. Cała hipokorystyka zawiera pozytywny ładunek emocjonalny, ponieważ w anali-

zowanych źródłach wystąpiła tylko jedna forma augmentatywna (zgrubienie) imienia typu: *Zocha*. Stosowanie form oficjalnych i nieoficjalnych ukazuje różnicowanie stylistyczne języka polskiego. Ponadto występująca hipokorystyka jest wynikiem dążenia do skrótu i ekonomii wypowiedzi.

Funkcja socjokulturowa imion w badanych podręcznikach traktowana jest marginalnie. Imiona nie odzwierciedlają mody panującej w okresie powstawania podręczników. Ich dobór jest całkowicie uzależniony od indywidualnych upodobań autorów. Po bliższej analizie możemy stwierdzić, że przeważają tzw. imiona chrześcijańskie, a część z nich pochodzi

Tabela 1. Antroponimy

Nazwa	Przykłady	Liczba
<i>Imiona</i>	Adam (Adaś), Agnieszka (Aga), Aleksandra (Ola, Oleńka), Alicja (Ala), Andrzej (Jędrus, Jędrzej, Andrzejek), Anna, Barbara (Basia, Basieńka), Bolesław, Bronisław (Bronek), Celina, Czesław, Daniel, Danuta (Danka, Dana), Dominika, Dorota, Edward (Edek), Edyta, Elwira, Elżbieta, Ewa, Franciszek, Feliks, Filip, Genowefa, Grażyna, Hanna (Hania), Halina, Helena, Henryk (Heniek, Heniusz), Irena, Iwona, Izabela (Iza), Jacek, Jan (Janek, Jaś), Janina, Jerzy (Jurek, Jureczek), Joanna (Joasia, Asia), Jolanta (Jola), Józef, Julia, Julian, Karol, Katarzyna (Kasia), Kazimierz (Kazik, Kazio), Krystyna, Krzysztof (Krzysz, Krzysiek), Laura, Leopold, Leszek, Lucjan (Lucek, Lucus), Łucja, Łukasz, Maciej (Maciusz, Maciek), Magda (Magdalena, Madzia, Magdzia, Magdusia), Małgorzata (Gosia, Małgosia, Małgorzatka), Marcin (Marcinek), Marek (Mareczek), Maria (Marycha, Marynia), Marianna, Marta, Monika, Natalia, Nikodem, Olga, Paweł (Pawełek), Piotr (Piotruś), Rafał, Renata (Renia), Robert, Roman (Romek), Romuald, Ryszard, Sabina, Sebastian, Stanisław (Stasiu, Staś, Staszek, Stach), Stefan, Sylwia, Szymon, Tadeusz (Tadek, Tadzio), Tomasz (Tomek), Urszula (Ula, Ulka), Xantypa, Wacław (Wacek), Wanda, Witold, Wiesław, Władysław (Władek), Władysława (Władzia, Władka), Zenon, Zbigniew (Zbyszek), Zofia (Zocha), Żaneta	156
<i>Hipokorystyka</i>	Aga, Ola, Oleńka, Ala, Jędrus, Jędrzej, Andrzejek, Basia, Basieńka, Bronek, Danka, Dana, Edek, Hania, Heniek, Heniusz, Iza, Janek, Jaś, Jurek, Jureczek, Joasia, Asia, Jola, Kasia, Kazik, Kazio, Krzysz, Krzysiek, Lucek, Lucus, Maciusz, Maciek, Magdalena, Madzia, Magdzia, Magdusia, Gosia, Małgosia, Małgorzatka, Marcinek, Mareczek, Marycha, Marynia, Pawełek, Piotruś, Renia, Romek, Stasiu, Staś, Staszek, Stach, Tadek, Tadzio, Tomek, Ula, Ulka, Wacek, Władek, Władzia, Władka, Zbyszek, Zocha	63
<i>Nazwiska rzeczywiste</i>	Adamczewski, Ahrens-Młynarska, Bachleda, Balcerowicz, Baliński, Baranowski, Beksiński, Bińczycki, Bratkowski, Brückner, Brzechwa, Brzostowska, Bujak, Bursa, Ciechoński, Chełmoński, Chłopicki, Chopin, Chotomska, Cybulski, Długosz, Doroszewski, Duda, Gładkowska, Gajos, Gałczyński, Gawliński, Gombrowicz, Gracz, Graś, Górniak, Holland, Holoubek, Iłakowiczówna, Jachowicz, Janda, Jasienica, Kantor, Kapuściński, Karpiński, Kern, Kiepus, Kieślowski, Kilar, Kochanowski, Kołakowski, Kopernik, Kossak, Kotarbiński, Kramsztyk, Krasicki, Kulmowa, Kumor, Kunczewicz, Kutz, Kwaśniewski, Lem, Leśmian, Linda, Lipowski, Makłowicz, Makowski, Malczewski, Malinowski, Małysz, Matejko, Mazowiecki, Mickiewicz, Milecki, Miłosz, Miodunka, Młynarski, Mniszkówna, Moniuszko, Mrozek, Orłowski, Orzeszkowa, Paderewski, Pawlak, Pawlikowska-Jasnorzewska, Penderecki, Pisarski, Prus, Przerwa-Tetmajer, Podkowiński, Polański, Polewka, Pyzik, Rasiakówna, Ratajczak, Reymont, Rodowicz, Różewicz, Rutkiewicz, Rynkowski, Safian, Seniuk, Sienkiewicz, Sikorowski, Skłodowska-Curie, Słonimski, Słowacki, Staff, Stalińska, Steczkowska, Stenka, Słonimski, Szargan, Szewińska, Szymborska, Terlikowski, Tuwim, Wajda, Wałęsa, Waniek, Wieniawski, Witkiewicz, Wodzińska, Wołodyjowski, Zanussi, Zapasiewicz, Zelnik, Ziemiański, Zoll	134
<i>Nazwiska nierzeczywiste oparte na strukturze nazwisk rzeczywistych</i>	Adamski, Anielski, Antosiak, Bręczyszczykiewicz, Bujański, Butenko, Chmurki, Czarnecki, Dąbrowski, Dąbski, Frankowski, Gałdyn, Grochał, Gromnicki, Górski, Grzebieniowski, Jakubowska, Jaworski, Kołeczki, Korczyński, Kornacki, Kowalski, Królikowski, Kruszewski, Kubiak, Kunicki, Lipiński, Machaczek, Majewski, Navratilova, Nowak, Nowicki, Pietraszak, Protasiewicz, Różański, Siedlecki, Skarba, Strąk, Thompson, Tomasik, Wesołowski, Węgrzyniak, Woleński, Wolski, Wójcik, Wranińska, Wypych	48
<i>Nazwiska fikcyjne</i>	Iksiński, Ygrekowski	2
<i>Przezwyśka</i>	Beczka, Gruba Bela, Fasola, Rudzielec, Topola, Tyka, Wisienka	7
	Razem	310

Tabela 2. Nazwiska

Sufiksy	Przykłady	Liczba
-ski	Adamczewski, Anielski, Baliński, Baranowski, Beksiński, Bratkowski, Brzostowska, Bujański, Chełmoński, Chotomska, Cybulski, Dąbrowski, Dąbski, Doroszewski, Frankowski, Gałczyński, Gawliński, Gładkowska, Górski, Gromnicki, Grzebieniowski, Jakubowski, Kapuściński, Karpiński, Kieślowski, Kochanowski, Kołakowski, Korczyński, Kotarbiński, Kowalski, Kwaśniewski, Lipiński, Lipowski, Majewski, Makowski, Małczewski, Malinowski, Młynarski, Orłowski, Paderewski, Pawlikowska-Jasnorzewska, Podkowiński, Polański, Różański, Rynkowski, Sikorowski, Skłodowska-Curie, Słonimski, Stalińska, Steczkowska, Szewińska, Szymborska, Terlikowski, Wesołowski, Wieniawski, Wodzińska, Woleński, Wolski	58
-cki	Bińczycki, Chłopicki, Czarnecki, Gromnicki, Kołeczki, Korczyński, Kornacki, Krasicki, Kunicki, Mazowiecki, Milecki, Nowicki, Penderecki, Siedlecki, Słowacki, Branicki	16
-owicz -ewicz	Balcerowicz, Brzęczyszczkiewicz, Gombrowicz, Jachowicz, Kuncewicz, (Kuncewiczowa), Makłowicz, Mickiewicz, Protasiewicz, Rodowicz, Rutkiewicz, Sienkiewicz, Witkiewicz, Zapasiewicz, Ziemkiewicz	14
-ak, -'ak	Antosiak, Bujak, Górniak, Kossak, Kubiak, Nowak (Nowakowa), Pawlak, Pietraszak, Ratajczak, Węgrzyniak	10
-ik	Kopernik, Tomasiak, Zelnik	5
-ek	Mrożek	1
-ówna	Iłakowiczówna, Mniszkówna, Rasiakówna	3
-owa	Kulmowa, Orzeszkowa	2
-ka	Chmurka, Miodunka, Stenka	3
-ko	Butenko, Matejko, Moniuszko	3
-a	Bachleda, Brzechwa, Bursa, Duda, Janda, Jasienica, Kiepusza, Linda, Polewka Skarba, Wajda, Wałęsa, Waniek	13
-an	Safian	1
odapelatywne	Strąk, Wypych	2
substantywi- zowane	Biały, Dopierała, Mocny, Surowy	4
obce	Ahrens, Brückner, Chopin, Gołdyn, Holland, Holoubek, Kramsztyk, Kutz, Lange, Navratilova, Rakoczy, Staff, Thompson, Zanussi, Zoll	15
	Razem	150

z Biblii. Innym źródłem polskich imion byli święci Kościoła. Inspirowano się również imionami członków dynastii panującej, jak: *Bolesław, Kazimierz, Stanisław, Wiesław, Władysław, Zbigniew*, które są imionami słowiańskimi, pochodzącymi jeszcze z okresu przedchrześcijańskiego. W podręcznikach znalazły się także imiona obce, do których należy zaliczyć *Żanetę* oraz *Xantypę*. Po zapoznaniu się z konkretną antroponimią dostrzegamy wielość źródeł, z których Polska czerpała swoją inspirację, oraz różne obce wpływy kulturowe. W analizowanych podręcznikach wystąpiły także nazwiska pogrupowane pod względem strukturalnym (morfologicznym), jak w tabeli 2.

Wśród występujących nazwisk znalazły się przede wszystkim typowo polskie, zakończone na *-ski, -cki, -icz, -owicz, -ewicz*, przy czym kończące się na *-ski, -cki* należą do najstarszych w języku polskim i stanowią wzór kulturowy tworzenia nazwisk rdzennie polskich. Zdarzają się także

rodzime nazwiska kończące się na *-ek, -ik, -ka, -a*. W grupie nazwisk rzeczywistych wyróżniono należące do królów i książąt, powstańców, pisarzy oraz poetów, malarzy, kompozytorów, reżyserów, piosenkarzy, aktorów, dziennikarzy, naukowców, polityków, duchownych, sportowców oraz do osób o innych zawodach.

W podręcznikach najczęściej przywołani są pisarze i poeci (tabela 5.). W grupie tej naliczono 38 osób. Kolejne grupy stanowią reżyserzy, malarze, aktorzy, kompozytorzy oraz piosenkarze. Są to głównie artyści, najmniej liczną grupę reprezentują duchowni i sportowcy.

W spotykanych nazwiskach z widocznymi wpływami obcymi zdarzają się: ukraińskie, niemieckie, węgierskie, angloamerykańskie, czeskie i słowackie, na podstawie których można dostrzec wpływy innych państw na historię Polski. Występują także formy derywowane, wyrażające relacje rodzinne – formy nazwisk określa-

jące kobietę niezamężną, np. *Mniszkówna, Nowakówna, Mazurówna, Iłakowiczówna*, kobietę zamężną, np. *Nowakowa* – żona Nowaka, *Kuncewiczowa* – żona Kuncewicza, czy formy określające pary małżeńskie lub rody, np. *Nowakowie, Kuncewiczowie, Woleńscy*. Formy te występują marginalnie, jednak wskazują na osobliwość polskiego systemu nazwenniczego, mającego podłoże kulturowe. W analizowanych podręcznikach występuje też przykład posługiwania się przez kobietę dwoma nazwiskami – panieńskim oraz nazwiskiem męża. W każdym podręczniku powtarzają się najpopularniejsze polskie nazwiska: *Kowalski* i *Nowak* (formy żeńskie: *Kowalska, Nowakowa, Nowakówna*), których występowanie jest dowodem stereotypu nazwenniczego, swoistego dla języka polskiego.

W zgromadzonym materiale znalazły się również przezwiska, które stanowią dowód związku języka z kulturą ludową. W podręcznikach występują przezwiska

odwołujące się do bardzo czytelnej podstawy apelatywnej: *Beczka, Gruba Bela, Fasola, Rudzielec, Topola, Tyka, Wisienka*. Ich pojawienie się warunkuje typ tekstu oraz dążenie autora do nadania przekazowi określonego nacechowania stylistycznego (tu: potocznego). Wymienione przezwiska są okazjonalnym znakiem tożsamości osoby, który podyktowany jest antroponimicznie. Przewiska odwołują się do posiadanej przez daną osobę pewnej cechy zewnętrznej, np. wagi ciała, koloru włosów oraz wzrostu.

2. Toponimy

Toponimy (nazwy geograficzne) są często reprezentowane w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, co ukazuje tabela 3.

Ważną grupę toponimów stanowią urbonimy (nazwy miast), które w podręcznikach pełnią funkcję odróżniającą oraz indywidualizującą. Niektóre z tych nazw określają średniowieczne sposoby gospo-

darowania lub przygotowywania gruntu pod siew, np.: *Szklarska Poręba, Ogródzieniec, Gniezno*. Występują też nazwy patronimiczne. Natomiast nazwy dzierżawcze powstawały przez zastosowanie przedrostka: -owa, -ów, -owo. Inne urbonimy były tworzone poprzez dodanie przyrostków: -ice, -ica, oraz -ek lub -ec, tworzących zdrobnienia. Wiele urbonimów zaprezentowanych w podręcznikach powstało pod wpływem imienia oraz nazwiska. Występowały również nazwy świadczące o ich o prasłowiańskim rodowodzie, co stanowi dowód wielowiekowej historii Polski i źródło poznania przeszłości kraju. Niektóre z urbonimów etymologicznie wiązały się z plemieniem, rzeką, wpływami innych języków oraz terenem, na jakim powstała miejscowość.

W analizowanych pracach widoczny jest związek toponimów z miejscem powstania podręcznika. Wydaje się nawet, że frekwencja urbonimów uzależniona jest od tego, z jakiego miasta pochodzi autor. Zwykle w tym właśnie mieście dzieje się akcja większości podręcznikowych tekstów – bo to, co bliskie autorowi, staje się wartościowe, a to, co dalekie, nie.

Dlatego też wystąpiły także urbonimy łączące się z ziemiami należącymi niegdyś do Polski, jak *Grodno, Krzemieniec, Nowogródek*.

Miasta i miejscowości pojawiające się w badanym materiale klasyfikowano ze względu na zawartą w ich nazwach treść symboliczną – walory związane z występowaniem obiektów zabytkowych, atrakcje krajobrazowe, skojarzenia ze znanymi Polakami, ważnymi wydarzeniami oraz powiązanie z historycznym terytorium Polski.

We wszystkich podręcznikach występowały dwa najważniejsze miasta – *Warszawa* i *Kraków* – oba znaczące jako stolica kraju. Kraków ukazywany był przez pryzmat przeszłości, można powiedzieć, że wręcz obciążony był dziedzictwem historycznym. Przedstawiony został jako miasto stare, z wieloma zabytkami, najstarszą wyższą uczelnią oraz najważniejszy cel podróży turystycznych po naszym kraju. Zabytki, które pojawiają się w podręcznikach informujących o Krakowie to: Wawel, Barbakan, Stare Miasto, Kazimierz, Kopiec Kościuszki, Brama Floriańska, Planty.

Tabela 3. Toponimy

Grupa toponimów	Przykłady	Liczba
Urbonimy	Biała Podlaska, Białystok, Bielsko-Biała, Borów, Bukowina Tatrzańska, Bydgoszcz, Chełm, Ciechanów, Cieszyń, Częstochowa, Elbląg, Gdańsk, Gliwice, Gniezno, Gorlice, Gorzów Wielkopolski, Grodno, Grunwald, Gryfice, Kalisz, Karpacz, Katowice, Kazimierz Dolny, Kęty, Kielce, Kołobrzeg, Konin, Konstancin, Koszalin, Kraków, Krosno, Krzemieniec, Kutno, Legnica, Leszno, Lublin, Lwów, Łomża, Łódź, Malbork, Międzyziesie, Międzyzdroje, Mikołajki, Mława, Mrągowo, Myślenice, Niepołomice, Nowogródek, Nowy Sącz, Ogonkowo, Ogródzieniec, Olsztyn, Opole, Ostrołęka, Piła, Płock, Poznań, Przemyśl, Puławy, Radom, Radomyśl, Rzeszów, Siedlce, Skarżysko, Słupsk, Suwałki, Szczecin, Szklarska Poręba, Tarnobrzeg, Tarnów, Toruń, Tychy, Wadowice, Wałbrzych, Warszawa, Wilno, Włocławek, Wrocław, Zakopane, Zamość, Zaosie, Zebrzydowice, Zielona Góra, Żelazowa Wola, Żywiec	85
Plateonimy	Armii Krajowej, Boczna, Bracka, Długa, Dobra, Fiołkowa, Floriańska, Grodzka, Jana Pawła, Jasna, Kąpielowa, Korfanteo, Kościelna, Krakowskie Przedmieście, Krótka, Marszałkowska, Mickiewicza, Miła, Parkowa, Piłsudskiego, Prosta, Puławska, Rewolucji, Sienkiewicza, Skłodowskiej, Słowackiego, Spartańska, Spokojna, Szpitalna, św. Anny, Świętokrzyska, Warszawska, Wąska; <i>aleja</i> : Solidarności, Aleje Jerozolimskie	35
Urbanonimy	Bankowy, Centralny, Konstytucji 3 Maja, Zwycięstwa, Zamkowy; <i>dzielnice</i> : Mokotów, Ogród Saski, Stare Miasto, Wilanów	9
Choronimy	<i>państwa</i> : Rzeczpospolita Polska, Rzeczpospolita Obojga Narodów, Polska, Litwa; <i>krainy geograficzne</i> : Bagno Biebrzańskie, Biebrzański Park Narodowy, Brama Morawska, Kaszuby, Kujawy, Kurpie, Mazowsze, Podhale, Pogórze Karpackie, Pojezierze Kaszubskie, Pojezierze Lubuskie, Pojezierze Mazurskie (Mazury), Pojezierze Pomorskie (Pomorze), Podlasie, Polesie, Puszcza Białowieska, Roztocze, Dolny Śląsk, Górny Śląsk, Dolina Pięciu Stawów, Warmia, Wielkopolska, Żuławy Wiślane	27
Oronimy	Beskidy, Bieszczady, Góry Świętokrzyskie, Karkonosze, Karpaty, Pieniny, Sudety, Tatry; Babia Góra, Ornak, Giewont, Wzgórze Zamkowe	12
Hydronimy	<i>morza</i> : Morze Bałtyckie; <i>rzeki</i> : Biebrza, Bug, Narew, Nysa Łużycka, Odra, Olza, Warta, Wisła; <i>jeziora</i> : Mamry, Morskie Oko, Śniardwy	12
	Razem	180

Warszawa prezentowana jest w ujęciu współczesnym, jako miasto nowoczesne, obecna stolica Polski, z obiektami takimi jak: Pałac Kultury i Nauki, lotnisko na Okęciu, Dworzec Centralny, Szkoła Główna Handlowa, Teatr Narodowy, pałac Namieśnikowski, Ogród Saski, Stare Miasto i Wilanów.

Inne większe miasta pojawiające się w podręcznikach to:

- *Gdańsk* – kojarzony przede wszystkim z portem, Morzem Bałtyckim oraz Starym Miastem i Uniwersytetem Gdańskim;
- *Poznań* – ukazywany jako centrum przemysłowe, ale też ze Starym Miastem, Ostrowem Tumskim, Uniwersytetem Adama Mickiewicza;
- *Wrocław* – to ostatnie miasto, które postrzegane było przez pryzmat wyższej uczelni – Uniwersytetu Wrocławskiego, a także Starego Miasta, rynku, konferencji, studiów, Ostrowa Tumskiego;
- *Lublin* – kojarzony z dwoma uniwersytetami KUL-em i UMCS-em oraz Starym Miastem;
- *Łódź* – łączona z szkołą filmową oraz ulicą Piotrkowską.

Poza wspomnianymi nazwami wielkich polskich aglomeracji pojawiają się nazwy mniejszych miejscowości, uznawane za ważne przez autorów podręczników, np. *Bukowina Tatrzańska, Cieszyń, Częstochowa, Grunwald, Kazimierz Dolny, Leżajsk, Malbork, Toruń, Wieliczka, Wodzisław Śląski, Zakopane*, ale informacji o nich jest bardzo niewiele.

Platonimy i urbanonimy (nazwy przestrzeni miejskiej) przekazują informacje o organizacji miejsc wytworzonych przez daną wspólnotę kulturową, dlatego skojarzenia, jakie pojawiają się w zetknięciu się z tymi nazwami, mają charakter historyczny, kulturowy i społeczny. Należy zwrócić uwagę, że wiele platonimów oraz urbanonimów kreuje przestrzeń wertykalno-horyzontalną. Do tego układu zalicza się: aleje, ulice, place, dzielnice, wzgórza, parki, wyspy i lotniska.

W podręcznikach do nauki języka polskiego występują także hydronimy (nazwy rzek i zbiorników wodnych). Najczęściej pojawiającymi się nazwami rzek są *Wisła* i *Odra*, pojawiają się także inne, jak: *Warta, Olza, Biebrza*.

Z pozostałych toponimów należy zwrócić uwagę na choronimy (nazwy krain) i oronimy (nazwy gór), które z punktu widzenia geograficznego należą do ważnych miejsc na mapie Polski, np.: *Bieszczady, Tatry, Karkonosze, Góry Świętokrzyskie, Mazury, Pomorze, Śląsk, Małopolska, Wielkopolska, Mazowsze, Puszcza Białowieska oraz Biebrzański Park Narodowy*. Nie wszystkie jednak zostały scharakteryzowane.

Nazwy miast mają duże znaczenie w aspekcie socjokulturowym glottodydaktyki – ukazują zjawiska kulturowe, świadczą o określonym typie kultury i są istotnym zewnętrznym czynnikiem kulturotwórczym, ponieważ czynią odniesienia do określonych wartości cenionych przez mieszkańców danego miasta. Ponadto w toponimach dostrzegalna jest przestrzeń o charakterze fizycznym i symbolicznym, która została ukształtowana przez budowlę oraz emocjonalny stosunek mieszkańców.

3. Chrematonimy

W podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego ważną funkcję pełnią chrematonimy (nazwy wytworów pracy ludzkiej), umieszczone w tabeli 4.

Chrematonimy stanowią grupę nazw własnych, które są szczególnie bogate w treści socjokulturowe, ponieważ informują o materialnych wytworach człowieka, a tym samym wskazują na pewien składnik rzeczywistości otaczającej każdego Polaka. W analizowanym materiale znalazły się tylko dwa mitonimy: *Światowid* oraz *Mesjasz*, które odzwierciedlają światopoglądowe koleje losu Polski – okres pogański i chrześcijański. Konotacje narodowe mają także unikatony, związane z dawną stolicą Polski – Krakowem. Te unikatony wywołują u Polaków określone emocje i oceny oraz są charakterystyczne tylko dla nich. Akcjo-

nimy zaś nawiązują do świąt narodowych, religijnych lub do dawnych wierzeń, świąt o charakterze rodzinnym i towarzyskim. W analizowanych podręcznikach pojawiają się też ergonimy: *PKO, PKP, GUS, LOT, PAN, PKS, CBOS, PRL, Wedel, Winiary, Wólczańska*, które są nieprzekładalne na inne języki ze względu na wyłącznie polski charakter tychże nazw.

Największą grupę chrematonimów tworzą ideonimy, którymi są nazwy czasopism, pieśni religijnych, programów telewizyjnych, tekstów prozatorskich i poetyckich, dzieł malarskich czy wydarzeń szczególnego znaczenia. Najliczniejszą grupę stanowią tytuły utworów prozatorskich i poetyckich. Druga grupa to tytuły gazet, z których duża część to czasopisma adresowane głównie do kobiet lub mężczyzn, mieszkańców określonego miasta, regionu czy grupy wiekowej, także grupa czasopism popularnonaukowych.

Część ideonimów i mitonimów oddaje rzeczywistość związaną z religią rzymskokatolicką. Najwięcej informacji na ten temat dotyczy świąt *Bożego Narodzenia* oraz *Wielkanocy*. Analizowany materiał językowy, odnoszący się do *Bożego Narodzenia*, nawiązuje do tradycyjnych posiłków, wymagających czasochłonnego przygotowywania, np.: kutii, bigosu myśliwskiego, barszczu, makówek, żurku, karpia. Podręczniki pokazują też inne przedświąteczne obyczaje i tradycje, jak gruntowne porządkowanie mieszkań, wysyłanie kartek świątecznych oraz kupowanie prezentów. W podręcznikowej Wigilii spotyka się całą rodzinę, która zwyczajowo rozpoczyna wieczerzę, gdy na niebie zabłyśnie pierwsza gwiazdka, a potem łamie się opłatkiem. Czas świąteczny wypełnia jej oglądanie bożonarodzeniowej szopki, śpiewanie kolęd, np.: *Lulajże Jezuniu, Cichanoc, Dzisiaj w Betlejem, Do szopy, hej, pastere, Gdy śliczna panna, Wśród nocnej ciszy, Anioł pasterzom mówił*.

Świętem, któremu w podręcznikach poświęcono wiele miejsca, jest *Wielkanoc* oraz związane z nią nazwy zwyczajów i tradycji, np.: *tłusty czwartek, ostatki, śledzik, Popielec, Wielki Post, Niedziela Palmowa, Wielki Tydzień, Wielka Niedziela, lany poniedziałek*. Podręczniki pokazują Polaków przyrządzających tradycyjne potrawy: mazurki, pasztet, kaczkę, żurek, babkę, białą kielbasę.

Tabela 4. Chrematonimy

Grupy chrematonimów	Przykłady	Liczba
Akcionimy	powstanie warszawskie, hołd pruski, Wyścig Pokoju, Boże Narodzenie, Wielkanoc, andrzejki, ostatki, tłusty czwartek, Wigilia, Wszystkich Świętych, Popielec, Wielki Post, Niedziela Palmowa, Halloween, noc świętojańska, Dzień Matki, Święto Niepodległości, Dzień Nauczyciela, Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Ojca, Święto Konstytucji 3 Maja, sylwester, Wniebowzięcie NMP, Dzień Dziecka, walentynki	26
Ergonimy	Armia Krajowa, Akademia Krakowska, Centrum Zdrowia Dziecka, Wedel, Winiary, Wólczanka, LOT, PKO, PKP, GUS, LOT, PAN, PKS, CBOS, PRL, Kiosk Ruchu, Orbis	18
Ideonimy	Konstytucja 3 Maja, Lulajże Jezuniu, Cicha noc, Dzisiaj w Betlejem, Do szopy, hej, pasterze, Gdy śliczna panna, Wśród nocnej ciszy, Anioł pasterzom mówił, Teleexpress, Klan, Jaka to melodia?, Wiadomości, Miliard w rozumie, Kawa czy herbata?, Domowe przedszkole; Miłość, Listopad i listonosz, Żaba, Zoo, Kochać i tracić, Sześć kucharek, Gramatyka na wesoło, W aptece, Spotkanie z matką, Wiersze i inne utwory, Notes, Wieczór w Teatrze Wielkim, Gawęda o miłości ziemi ojczystej, Poezje, Jeśli masz czyjeś serce, Chory synek, Konfitury z łez, Majstersztyk, Pan Tadeusz, Dziady cz. II, Lato malowane, Igrze w gród wałą, Nie przenieście nam stolicy do Krakowa, Legendy starego Krakowa, Legenda o Panu Twardowskim, Na zdrowie, Lokomotywa, Opowiadania, Poezje, Ferdynand, Chłopi, W małym dworku, Chory kotek, Ferdynand Wspaniały, Portrety imion, Dwoje ludziencek, W ogrodzie, Dzieci pod drogowskazem, Pożegnanie z pracownią, Poetyka wsi Załęcze, Autoportret, Portret Józefa Ciechońskiego, Koncert, Odlot bocianów; „Dziennik Polski”, „Rzeczpospolita”, „Gazeta Wyborcza”, „Gazeta Polityczna”, „Wieczór Wrocławia”, „Detektyw Dolnośląski”, „Pod Diablikiem”, „Życie Warszawy”, „Pani Domu”, „Przyjaciółka”, „Twój Styl”, „Kolorowe Życie”, „Pani”, „Jestem”, „Oliwia”, „Cienie i Blaski”, „Świat Kobiety”, „Dziewczyna”, „Claudia”, „Elle”, „Naj”, „Twój Weekend”, „Zwierciadło”, „Polityka”, „Newsweek”, „Przekrój”, „Wprost”, „Tygodnik Powszechny”, „Gentleman”, „Cosmopolitan”, „Playboy”, „Kraj”, „Poznaj swój kraj”, „Dlaczego”, „Cogito”, „Perspektywy”, „Focus”, „Wiedza i Życie”, „Przegląd Reader's Digest”, „Kultura”, „Ozon”, „Literatura”, „Znak”, „Dobre Rady”, „Kobieta i Styl”	107
Mitonimy	Mesjasz, Światowid	2
Porejonimy	fiat, jelcz, nysa, polonez, syrenka, warszawa	6
Nazwy napojów	Tyskie, Żubrówka, Żywiec	3
Unikatonimy	Brama Floriańska, Kolumna Zygmunta, Wawel	3
	Razem	165

Podręczniki wspominają także inne święto o podłożu religijnym – *Wszystkich Świętych*, które wiąże się z tradycją odwiedzania, dekorowania grobów i zapalania zniczy na mogiłach najbliższych osób. W analizowanych podręcznikach znajdują się także teksty dotyczące *Halloween*, co świadczy o amerykanizacji kultury polskiej.

Opisywane święta obchodzone w polskiej tradycji to także: *andrzejki* związane z wróżbami i laniem wosku, *sylwester* kojarzony z zabawą, tańcami, szampanem i fajerwerkami, także urodziny, imieniny, *Święto Niepodległości* oraz np. *Dzień Matki*.

W podręcznikach padały nazwy popularnych programów oraz filmów emitowanych w telewizji polskiej: *Jaś Fasola*, *Teleexpress*, *Klan*, *Jaka to melodia?*, *Wiadomości*, *Miliard w rozumie*, *Kawa czy herbata?*, *Domowe przedszkole*. Istotne znaczenie ideonimów podkreśla fakt, że często występują one w podręcznikach.

4. Zoonimy

Zoonimy zostały potraktowane marginalnie i znalazły się tylko w jednym podręczniku. Były to imiona kotów i psów, nawiązujące do konkretnych desygnatów rzeczywistości: *Melisa* – melisa (roślina); *Elba* – Elba (wyspa); *Bemol* – bemol (znak muzyczny); *Figa* – figa (owoc); *Nuta* – nuta (zapis graficzny określonego dźwięku); *Mufka* – mufka (część garderoby, w której kobieta w zimie ogrzewa sobie dłonie).

5. Etykieta językowa

Podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego przeanalizowano także pod kątem etykiety językowej. Należy stwierdzić, że grzeczności językowej poświęcono wiele uwagi. Odnaleziono następujące rodzaje wypowiedzi zgodne

z etykietą językową: powitania, pożegnania, podziękowania, przeprosiny, życzenia, w tym odnoszące się do świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy, imienin i urodzin. Wyróżniono także pozdrowienia, gratulacje, zaproszenia, toasty, kondolencje, przedstawianie się lub przedstawianie kogoś komuś. Występowały liczne formy adresatywne: *moi kochani*, *panie profesorze*, *pani doktor*, *Drogi Adamie*, *Droga Basiu*, *Kochana Basiu*, *Szanowni Państwo*, *Szanowny Panie Dyrektorze*, *Wielebny Księżu*, *Najmilszy Zbyszeku*, *Kochana Ewuniu*, *Najdroższa Żono*, *Szanowna Pani Dyrektor*, *Drogi Panie Profesorze*, *Kochani!*, *Droga Pani*, *Szanowna Pani Docent*, *Szanowny Panie*, *Szanowny Panie Dyrektorze*, *Wasza Świętobliwość*.

W badanych podręcznikach często zwracano się do adresata, używając formy *pan*, *pani*. Czasami po zwrocie *pan*, *pani* występowało imię, co wynikało z pewnego stopnia zażyłości rozmówców. Te formy językowe przekazują specyficzny i określony obraz grzeczności języko-

wej w Polsce. Ponadto w podręcznikach występowały zwroty zwiększające moc predykatywną, jak: *przykro mi, tak się cieszę, żałuję, miło mi, z przyjemnością, niestety*, zawierające i przekazujące emocje mówiącego.

Stopień zażyłości rozmówców warunkował też niektóre zachowania językowe, takie jak: powinszowania, pozdrowienia, zaproszenia, gratulacje czy kondolencje, a często nadawca tych wypowiedzi starał się nadać im charakter indywidualny.

Cechą charakterystyczną polskich zwrotów grzecznościowych przedstawianych w podręcznikach jest wzmacnianie ich modyfikatorami przysłówkowymi: *bardzo, ogromnie, często, szczerze, gorąco, najserdeczniej, najpiękniej*. Ich użycie ma zjednać adresata wzmocnioną formą grzecznościową. Nadawca chce przekonać odbiorcę o tym, że traktuje go w sposób szczególny. Poza tym w podręcznikach występuje zjawisko powtarzania formuł w połączeniu z modyfikatorami przysłówkowymi, np.: *bardzo, bardzo dziękuję*. Pojawiają się również zwroty sygnalizujące chęć zmiany tematu lub informujące o tym, że nadawca ma inne zdanie w danej kwestii.

Obcokrajowiec poznający treść życzeń, np. wielkanocnych, może dostrzec, że dla polskiej tradycji niezwykle ważne jest, aby odbyły się one w gronie rodzinnym. Mimo że w tradycji chrześcijańskiej Boże Narodzenie odgrywa drugorzędną rolę w stosunku do Wielkanocy, to więcej materiału językowego odnosiło się do Bożego Narodzenia.

Życzenia zawarte w analizowanych podręcznikach mają skonwencjonalizowaną formę, np. życzenia urodzinowe są dość standardowe, wariantywność formuł jest niewielka. Ich leksykalno-składniowa struktura ma postać zdania oznajmującego, którego nadrzędnym elementem jest czasownik *życzyć*. Życzenia nie są kierowane do konkretnej osoby, ujmuje jedynie formułę językową. W treści życzeń nie występuje rzeczownik osobowy lub zaimek osobowy, będący w zdaniu podmiotem. Są one składane osobie nieokreślonej, ale z konkretnej okazji: świąt religijnych, nowego roku, imienin, urodzin, powrotu do zdrowia oraz zawarcia małżeństwa.

Analiza życzeń związanych z imieninami czy urodzinami ukazuje, że najczęściej w treści pojawia się przedrostek *naj-*. Często występowały życzenia maksymalnie skondensowane, z całkowitym pominięciem dopełnienia nazywającego odbiorcę. Ponadto w życzeniach znajdował się zwrot: *wszystkiego najlepszego*.

Oprócz wskazanych aktów etykiety, w podręcznikach istnieją także pojedyncze wyrażenia, które funkcjonując samodzielnie, nie mają mocy predykatywnej, lecz stanowią obudowę aktu wypowiedzi. Są to formy adresatywne typu: *moi kochani, panie profesorze, pani doktor*. Wystąpiły także inne zwroty adresatywne: *Drogi Adamie, Droga Basiu, Kochana Basiu, Najmilszy Zbyszek, Kochana Ewuniu, Kochani!*, które wskazują na zażyłe stosunki łączące adresata z nadawcą. Ponadto pojawiły się także zwroty: *Szanowni Państwo, Szanowny Panie Dyrektorze, Wielebny Księżu, Najdroższa Żono, Szanowna Pani Dyrektor, Drogi Panie Profesorze*, które stanowią dowód istnienia większego dystansu emocjonalnego, nasyczonego głębokim szacunkiem. Wspomniane zwroty adresatywne często są poprzedzone przymiotnikami *droga/drogi (Droga Pani, Drogi Panie)* lub *szanowna/szanowny (Szanowna Pani, Szanowny Panie, Szanowny Panie Dyrektorze)*. Pojawia się także zwrot *Wasza Świątobliwość*, który skierowany jest do głowy Kościoła.

W omawianym materiale występują zwroty, w których adresat jest niedookreślony, np.: *proszę nie palić, proszę być cicho, proszę pukać*.

W podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego można wskazać także zwroty, które zaliczają się do nowych, współczesnych form polskiej etykiety językowej. Zwroty te dotyczą:

- wyrażania własnej opinii;
- wyrażania komplementów;
- wyrażania rady (prośby o wyrażenie rady lub wyrażanie rady).

Z podręczników, które zostały poddane analizie, wyłania się pewien obraz polskiej rzeczywistości. Praktycznie każdej sytuacji życia społecznego towarzyszy

określona etykieta, której przedstawienie jest dla autorów kwestią niezwykle istotną, a czego dowód stanowi bogactwo zwrotów zaliczanych do grzeczności językowej.

6. Socjokulturowy obraz społeczeństwa polskiego

Kolejną szczegółową kwestią, badaną w ramach analizy językowej podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, był socjokulturowy obraz społeczeństwa polskiego. Należy podkreślić, że w podręcznikach jest ono ukazywane z perspektywy rodziny. Osoby samotne są rzadko przedstawiane, czasem pojawia się samotny mężczyzna, który np. nie potrafi przyrządzić sobie ciepłego posiłku. Główni bohaterowie podręczników – Kowalscy, Nowakowie lub Orłowsky – są rodzinami wieloosobowymi, składającymi się przeważnie z dwojga rodziców oraz dwójki dzieci. Dzieci najczęściej studiują poza domem rodzinnym w kraju, ale zdarzają się studenci np. Oxfordu. Jako kierunek studiów młodzież wybiera medycynę, prawo, architekturę, dziennikarstwo, filologię polską, angielską, hiszpańską, filozofię, socjologię, nauki polityczne. Polscy studenci najczęściej mieszkają w akademikach, czas wolny spędzają w klubach, w okresie wakacji podróżują. Czasem z rodziną mieszka babcia, która zajmuje się przygotowywaniem posiłków. W podręcznikach nie ma szczegółowych informacji o dziadkach, natomiast małżeństwa to osoby pracujące, które swój dzień rozpoczynają o godzinie 8.00 i oboje małżonkowie pracują zawodowo. Prezentowanie takiego modelu rodziny jest przedstawieniem zachodzących w naszym kraju przemian społecznych.

Obraz polskiego społeczeństwa dopełnia informacja o zawodach wykonywanych przez mężczyzn i kobiety. Podręcznikowi mężczyźni pracują jako naukowcy, dyrektorzy, właściciele lub zarządzający firmą, kelnerzy, lekarze, ratownicy, architekci, inżynierowie, policjanci, krawcy, nauczyciele. Natomiast kobiety są przede wszystkim nauczycielkami, pielęgniarkami, sekretarkami, modelkami, tłumacz-

kami, farmaceutkami. Można pokusić się o uogólnienie, że zawody wykonywane przez mężczyzn mają wyższy prestiż społeczny i są bardziej atrakcyjne. Kobiety i mężczyźni za swoje zakupy nie płacą gotówką, lecz kartą kredytową.

Na przedstawiony obraz społeczeństwa polskiego składa się także kultura biesiadowania. Cudzoziemiec zapoznaje się ze zwyczajami kulinarnymi przeciętnej polskiej rodziny – rodzajami i porami spożywania przez nią posiłków; przykładowo przytaczane są dania i produkty, które Polak je na śniadanie, obiad i kolację. Wiadomości o zwyczajach żywieniowych Polaków wzbogacone są informacjami o spotkaniach towarzyskich w restauracjach, konsumowanych potrawach i napojach.

Kulturowy obraz społeczeństwa polskiego uzupełniają opisy spędzania

czasu wolnego. Prawie wszystkie podręczniki podają, że upływa on Polakom na spotkaniach towarzyskich – świętowaniu urodzin, imienin rocznicy ślubu. W weekendy Polacy odwiedzają znajomych lub korzystają z dóbr kultury – chodzą do kina, teatru, opery, na koncerty. Podręczniki wspominają też o przywiązaniu Polaków do tradycji religijnej, w tym sprawowania kultu religijnego.

Podręcznikowy Polak spędza urlop, podróżując. Zwiedza różne regiony kraju, w tym duże miasta, jak Kraków czy Wrocław. Często wyjeżdża za granicę, czasem do odległych miejsc, a nawet w najdalsze rejony świata, co w niektórych przypadkach ma podkreślać jego status materialny. Polak porusza się samochodem produkcji polskiej lub zagranicznej, w zależności od celu korzysta też z innych środków transportu.

7. Znani Polacy

W podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego często pojawiają się nazwiska postaci związanych z historią i kulturą polską. Jest ich bardzo wiele. Przyporządkowano je do określonych grup, co przedstawia tabela 5.

Wśród wymienionych najliczniej reprezentowana jest grupa pisarzy i poetów. Często występują sławni Polacy, będący przedstawicielami wielu dziedzin życia społecznego i kulturalnego, ludzie różnych profesji o bogatym dorobku twórczym. Autorzy podręczników ukazali ich sylwetki i dokonania, aby cudzoziemiec miał możliwość poznać różnorodny i niezwykle bogaty świat polskich autorytetów.

Tabela 5. Znani Polacy

Nazwa grupy	Imię i nazwisko	Liczba
<i>Królowie i księżęta polscy</i>	Bolesław Chrobry, Władysław Jagiełło, Władysław Łokietek, Mieszko I, Kazimierz Wielki, Zygmunt Stary	6
<i>Powstańcy</i>	Tadeusz Kościuszko, Kazimierz Pułaski	2
<i>Pisarze i poeci</i>	Jan Adamczewski, Barbara Ahrens-Młynarska, Stanisław Baliński, Jan Brzechwa, Janina Brzostowska, Andrzej Bursa, Wanda Chotomska, Jan Długosz, Leszek Długosz, Konstanty Ildefons Gałczyński, Witold Gombrowicz, Kazimiera Iłakowiczówna, Stanisław Jachowicz, Franciszek Karpiński, Ludwik Jerzy Kern, Jan Kochanowski, Ignacy Krasicki, Joanna Kulmowa, Bolesław Leśmian, Adam Mickiewicz, Czesław Miłosz, Sławomir Mrożek, Eliza Orzeszkowa, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Adam Polewka, Bolesław Prus, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Józef Ratajczak, Władysław Reymont, Tadeusz Różewicz, Henryk Sienkiewicz, Andrzej Sikorowski, Antoni Słonimski, Juliusz Słowacki, Leopold Staff, Wisława Szymborska, Julian Tuwim, Stanisław Ignacy Witkiewicz	38
<i>Malarze</i>	Zdzisław Beksiński, Józef Chełmoński, Jerzy Duda-Grac, Wojciech Kossak, Roman Kramsztyk, Tadeusz Makowski, Jacek Malczewski, Jan Matejko, Władysław Podkowiński, Henryk Waniek, Stanisław Witkiewicz, Stanisław Ignacy Witkiewicz	12
<i>Kompozytorzy</i>	Fryderyk Chopin, Wojciech Kilar, Stanisław Moniuszko, Ignacy Paderewski, Krzysztof Penderecki, Henryk Wieniawski	6
<i>Politycy</i>	Leszek Balcerowicz, Paweł Graś, Aleksander Kwaśniewski, Tadeusz Mazowiecki, Lech Wałęsa	5
<i>Naukowcy</i>	Adam Brückner, Witold Doroszewski, Leszek Kołakowski, Mikołaj Kopernik, Tadeusz Kotarbiński, Maria Skłodowska-Curie, Andrzej Zoll	7
<i>Reżyserzy</i>	Agnieszka Holland, Tadeusz Kantor, Krzysztof Kieślowski, Kazimierz Kutz, Roman Polański, Andrzej Wajda, Krzysztof Zanussi	7
<i>Piosenkarze i grupy muzyczne</i>	Robert Gawliński, Edyta Górniak, Kayah, Jan Kiepura, Maryla Rodowicz, Ryszard Rynkowski, Justyna Steczkowska, Golec uOrkiestra, Pod Budą, Czerwone Gitary, Górale Łąccy, kabaret Potem	12
<i>Aktorzy</i>	Jerzy Bińczycki, Zbyszek Cybulski, Janusz Gajos, Gustaw Holoubek, Krystyna Janda, Bogusław Linda, Halina Rasiakówna, Anna Seniuk, Dorota Stalińska, Danuta Stenka, Zbigniew Zapasiewicz, Jerzy Zelnik	12
<i>Dziennikarze</i>	Stanisław Bratkowski, Adam Bujak, Ryszard Kapuściński, Robert Makłowicz, Tomasz Terlikowski, Rafał Ziemkiewicz	6
<i>Sportowcy</i>	Adam Małysz, Irena Szewińska	2
<i>Inni</i>	Jan Paweł II, Wanda Rutkiewicz, Krzysztof Baranowski	3
	Razem	118

8. Podsumowanie

Podsumowując badania podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego pod względem socjokulturowym, należy podkreślić częste występowanie w nich dużej liczby antroponimów, toponimów, chrematonimów, zoonimów, zwrotów etykiety językowej czy kulturemów, które obrazują społeczeństwo polskie i pejzaż kulturowy naszego kraju. Jednak używanie pewnych wyrazów czy zwrotów wymaga od uczącego się znajomości kontekstu socjokulturowego. W związku z tym pojawianie się w podręcznikach wielu kulturemów ma na celu nie tylko zapoznanie cudzoziemca z nowym słownictwem, ale także ukazanie, że wiążą się z nimi emocje, określony stosunek do rzeczywistości oraz pewne wartości. Autorzy podręczników zapewne żywili też nadzieję, że lektorzy zapoznają uczących się języka polskiego nie tylko z prawidłową wymową poszczególnych jednostek językowych, ale także ze wspomnianym kontekstem. Należy pamiętać, że podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego nie są książkami o polskiej kulturze, literaturze czy malarstwie, więc pojawiające się w nich nazwiska, tytuły czasopism czy

utworów powinny mobilizować lektorów do przekazywania dodatkowej wiedzy – kontekstu, bez znajomości którego cudzoziemiec nie wniknie w strukturę kulturową, mentalną oraz emocjonalną Polaka, co często warunkuje użycie określonych jednostek językowych.

Duża liczba kulturemów w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców świadczy o przywiązywaniu wielkiej wagi przez ich autorów do sfery zagadnień socjokulturowych w edukacji przyswajających język polski.

Bibliografia

Burkhardt H., (2008), *Kulturemy i ich miejsce w teorii przekładu*, [w:] Dąbrowska A. (red.), *Język a kultura*, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Burzyńska A.B., (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Dąbrowska A., (1998), *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypu)*, [w:] Anusiewicz J., Bartmiński J. (red.), *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyczny. Teoria, metodologia, analiza empiryczna*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003), europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=pl_PL

Garncarek P., (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Miodunka W. (red.), (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

Schmidt S., (2004), *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej*, Pułtusk: WSHP.

Zarzycka G., (2000), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź: Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.



scholaris

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

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

Materiały dla nauczycieli języków obcych w zakładce Języki obce.

www.Scholaris.pl

Angielskie kalambury ciągle w modzie

Andrzej Wierus¹

Kalambury, czyli gry słów bazujące na wieloznaczności wyrazów, są nieodłącznym elementem życia Anglików. Autor opowiada o historii kalamburów, specyfice ich używania, wykorzystaniu ich w codziennej komunikacji, prasie, reklamie, polityce i poezji, zwraca także uwagę na lingwistyczne aspekty wieloznaczności.

Warto pamiętać o kalamburach, gdyż stanowią one niezrównany materiał do refleksji nad sobą, drugim człowiekiem i prawami rządzącymi otaczającym nas światem.

Pun (pochodzenie niepewne, poł. XVII w., od wyrazu *pound*) oznacza grę słów, kalambur, dwuznacznik, ekwiwok. Ta figura stylistyczna służy uzyskiwaniu odmiennych znaczeń, nastrojów czy funkcji, bazuje bowiem na wieloznaczności lub homofonii wyrazów i zwrotów. W języku angielskim jest to bardzo częste zjawisko.

Wyjątkowość kalamburów (będę się posługiwał tym odpowiednikiem) polega na użyciu więcej niż jednego znaczenia wyrazu lub zwrotu jednocześnie – najczęściej dla uzyskania efektu humorystycznego. Nic więc dziwnego, że wiele dowcipów wykorzystuje gry słowne w puencie, a komizm sytuacji jest skutkiem nieporozumienia lub zabawnego połączenia myśli.

W tym miejscu nieodzowne wydaje się poczynienie uwagi dotyczącej angielskiego humoru – nieodłącznego elementu codziennego życia Anglików. Mam wrażenie graniczące z pewnością, że nie sposób przecenić jego wartości, roli i wpływu na ich codzienną egzystencję, jak również kreatywność w sferze kultury i stosunków społecznych. Kate Fox w swojej książce *Przejrzeć Anglików* pisze: „W rozmowie Anglików zawsze kryje się nuta humoru. Nie umiemy nawet powiedzieć

część czy zrobić uwagi na temat pogody bez robienia sobie z tego żartów”.

Pokłosie humoru, jak dowcip czy ironia, przekomarzanie czy docinki automatycznie akceptowane i regularnie przestrzegane przez rodzimych użytkowników języka angielskiego, jest kwintesencją większości ich konwersacji.

Mniej skomplikowane w formie kalambury stanowią dla ich twórców marketingową pokusę – chętnie wykorzystuje się je podczas kampanii reklamowych promujących towary dla najmłodszych, na przykład komiksy czy gumy do żucia.

Wieloznaczność w języku jest oczywista, skoro nawet dziecko dostrzega, że wyraz *trunk* może być zarówno elementem anatomii człowieka, nosem słonia, jak i najważniejszą gałęzią drzewa. Nasuwa się prosty wniosek – cierpimy na wyraźny deficyt wyrazów w stosunku do wielości otaczających nas przedmiotów.

Podobieństwo czasownika *arise* (dzisiaj rzadziej używa się go w podanym niżej znaczeniu) oraz rzeczownika *rise* może być źródłem nieporozumień (zamierzonych lub nie). Wyobraźmy sobie sytuację, w której przywódca związków zawodowych zja-

wia się w Buckingham Palace, gdzie ma otrzymać tytuł szlachecki od Królowej. Podczas ceremonii Jej Wysokość dotyka szpadą ramienia pasowanego i zwraca się do niego: *Arise, Sir William*, na co ten odpowiada rezolutnie: *Yes, please, Your Majesty, ten percent or we strike*. W brytyjskiej kulturze i obyczajowości takie veto wzbudziłoby niesmak wśród szacownych uczestników uroczystości, powaga wydarzenia zostałaby zachwiana i – niewątpliwie – ucierpiałaby nadrzędność etykiety.

Kłopot z kalamburami polega na ich wielobarwności oraz wieloznaczności, częstą reakcją na użycie *pun* jest gromka salwa śmiechu bądź – po wyraźnym przekroczeniu przez autora granicy dobrego smaku – krytyczny komentarz w stylu: *That was awful!* W rzeczy samej, konkretny kalambur może zostać uznany za odrażający, a jego autor okrzyknięty okrutnikiem czy cynikiem.

Osiemnastowieczny krytyk angielski John Dennis był jednym z tych, którzy niepochlebnie wyrażali się o ludziach używających kalamburów w nadmiarze (*punsters*), plasował ich pośród pospolitych przestępców: *A man who could make so vile a pun would not scruple to pick pockets*. Gwoli sprawiedliwości należy jednak przypomnieć, że istniały również środo-

¹ Autor jest starszym wykładowcą na Politechnice Świętokrzyskiej.

wiska sympatyzujące z kalamburzystami i wychwalające ich intelekt. Edgar Allan Poe powiedział: *Of puns, it has been said that those who most dislike them are those who are least able to utter them.*

Gry słowne mogą pełnić funkcję więcej niż humorystyczną, gdyż skrótowo przekazują kilka znaczeń jednocześnie, dlatego często wykorzystują je dziennikarze tworzący nagłówki, będące same w sobie skrótową formą relacji dziennikarskiej. Dobrodziejstwo kalamburów polega na tym, że są one efektowne i łatwo wpadają w oko, przez co przyciągają czytelników, tym samym zwiększając nakład gazety.

Oto przykład nagłówka artykułu sprzed lat: *Wanted: right-thinking writer*. Czytamy w nim o próbie znalezienia autora, który zechciałby podjąć się spisania wspomnień Margaret Thatcher. Konserwatywna premier chciała zaufać komuś, kto bez zastrzeżeń podzielałby jej prawicowe przekonania. Przymiotnik *right-thinking* oznacza również osobę prawomyślną, pojawia się zatem gra słów. Rzecz jasna, podobne nagłówki także pobudzają do refleksji, choć dziennikarz nie chce wywierać wrażenia na czytelniku – użyty humor jest przecież bardzo wysublimowany.

Inny przykład – *Woman from Mars is first Britain in space*. Tytuł artykułu brzmi niewiarygodnie: czy to znaczy, że Brytyjczycy zdecydowali, że pierwszą kobietą-astronautką wysłaną w kosmos będzie Marsjanka? Bynajmniej, znaczy tylko, że rzeczona Brytyjka z nagłówka pracowała w korporacji Mars sprzedającej słodycze.

Nie tylko dziennikarze korzystali z dobrodziejstwa kalamburów – także poeci humorystycznie ubarwiali swoje utwory dzięki wieloznaczności, choć częściej ich motywacja miała poważniejsze podłoże. Polisemia, jako wrażenie echa znaczeniowego, potęguje głębię bogactwa języka. Oto przykład miłego wiersza nieznanego autora:

Away turn head
Melt cold heart
Once recall the love
Love
Love that rose in me

Poeta ubolewa nad utraconą miłością, próbuje ukoić skołataną serce, ale też opisuje szczęśliwe chwile, gdy miłość w nim kwitła

(*rose in him*). Drugie użyte znaczenie jest rzeczownikowe, *rose* to róża, kwiat utożsamiany z pięknym, płomiennym uczuciem.

Poezja pobudza do refleksji, daje możliwość zastosowania wykwinnego stylu, najwyższego poziomu abstrakcji, potrafi uwieść głębią znaczeniową do tego stopnia, że dla zrozumienia sensu wiersza często nie wystarczy jednorazowe przeczytanie utworu.

Gra słów cieszy się popularnością także wśród myślicieli i intelektualistów, stanowi silny wabik pełniący często funkcję elitarną, której celem jest nie mącić w głowie odbiorcy, a stanowić materiał do głębszej refleksji. Zrozumienie konkretnego kalamburu wymaga dużej wrażliwości językowej i wczucia się w kontekst sytuacyjny – wieloznaczność to fascynujący obszar badań lingwistycznych.

Zagadka słowna zawarta w kalamburze nie jest łatwa do rozwiązania od razu, należy go przeczytać kilkakrotnie, w ten sposób zapamiętuje się go na dłużej – bez względu na jego jakość. Na tym zależy przede wszystkim grupom nacisku oraz autorom graffiti i sloganów reklamowych. Oto przykład hasła zachwalającego klej: *Try our glue. You will always stick with us!* Dwuznaczność jest czytelna: dotyczy towaru oraz – co ważniejsze dla producenta – długookresowej lojalności klienta.

We will give you sound ad vice – deklaruje sklep radiowo-telewizyjny, wykorzystując dwuznaczność wyrazu *sound*.

Oto bardziej wyszukany kalambur wypisany na murze przez członka ruchu antynuklearnego: *The only safe fast breeder is a rabbit*. Poza pierwszym, podstawowym znaczeniem wyrazu *breed* (mieć potomstwo – a króliki słyną z płodności), drugie wiąże się z frazą *fast breeder*, oznaczającą rodzaj reaktora atomowego.

Brytyjski poseł w swoim wystąpieniu dotyczącym zanieczyszczenia morza mówił o nieczystościach pochodzących z gospodarstw domowych: *You can no longer actually swim off our coast. All you can do is go through the motions*. Pustosławie? Na pewno. A opiera się ono na dwuznaczności zwrotu *to go through the motions*. Podstawowe znaczenie to pozorować coś, tutaj – imitować czynność pływania. Ale wyraz

motion to również eufemizm na odchody, fekalia. Niebezpiecznie realistyczne stwierdzenie dające do myślenia, prawda?

Wymienione kalambury mają przekonać odbiorcę do utożsamienia się z autorem i zaakceptowania jego punktu widzenia. Każdy przykład gry słownej ma własną logikę wykraczającą poza podstawowe znaczenie, która nigdy nie ogranicza się do jednego z nich.

Intencją autorów kalamburów jest uwytklenie segmentu lingwistycznego, jego głębi, choć wieloznaczność często wykorzystuje się także dla celów humorystycznych. Gra słów umożliwia użytkownikom języka – co jest fundamentalnym zjawiskiem w mentalności Anglików – śmianie się z samych siebie. Kalambury ilustrują i dowodzą jak język jest wielobarwny, różnorodny i bogaty znaczeniowo. Coraz powszechniejsze stają się głosy, że doświadczamy niedoboru oryginalnych figur stylistycznych w mowie i piśmie i że tym samym sposób komunikacji staje się zubożony. Warto więc wprowadzić do języka świeżość, błyskotliwość i ujmująco wyprzedzić rzeczywistość. W szarości i siermiężności bezrefleksyjnych banalnych konwersacji gra słów jest jak kolorowy ptak wnoszący powiew pięknie dobranych myśli na wyższy poziom abstrakcji i stanowi niezerównany materiał do refleksji.

PS Dla entuzjastów:

The violinist spent the night in a vile inn.
The Railway Society reception was an informal party of all people of all stations.
Nothing succeeds like excess.
A fool and her money are soon courted.
Though art Peter and upon this rock I will build my church (Mt 16,18).
Decimals have a point.
Teaching history is old news.
Burning questions on tunnel safety unanswered (nagłówek dotyczący ryzyka powstania pożaru w tunelu pod kanałem La Manche).
Dutch take courage and prepare for the Euro.
Being in politics is like playing golf: you are trapped in one bad lie after another.

Pomysł na artykuł i użyte w nim przykłady zaczerpnąłem z audycji radiowej *Playing with words* serwisu światowego radia BBC.

jakość i ocenianie w edukacji językowej

Przed nauczycielami i uczniami pojawiają się nowe standardy i wynikające z nich wyzwania.

Powstaje nowa jakość w postaci innowacyjnych metod oceniania na różnych etapach edukacyjnych – nowe zasady zdawania egzaminów językowych i ocena kształtująca w edukacji wczesnoszkolnej.

Małgorzata Molska
Agnieszka Turek
Magdalena Szpotowicz
Władysław T. Miodunka
Katarzyna Paczuska
Katarzyna Kulas
Marek Spławiński

Nowa jakość oceniania – ocenianie kształtujące

Małgorzata Molska¹

Poniższy artykuł ma na celu przedstawienie długiej drogi, jaką musiał pokonać koncept oceniania kształtującego, aby zaistnieć w powszechnej świadomości edukacyjnej. Kształtowany przez ponad 50 lat, stworzony jako alternatywa dla klasycznego podejścia w ocenianiu stał się swoistym prądem „resocjalizującym” wszechobecny w edukacji pomiar. Ocenianie kształtujące dało możliwość wprowadzenia nowej jakości, to dzięki niemu zaczęto zastanawiać się nie tylko nad efektem końcowym procesu kształcenia, lecz także nad samym procesem, czyli drogą, jaką uczniowie muszą przebyć, aby dotrzeć do wcześniej ustalonych celów.

Podejście kształtujące, służące przede wszystkim podnoszeniu kompetencji uczniów i nauczycieli, a nie ocenianiu tego, czego nie udało się uczniom osiągnąć, jakie mają braki i co wymaga jeszcze uzupełnienia, stało się na przestrzeni XX wieku obiektem analiz w różnych kręgach naukowych wyznających często odmiennne koncepcje epistemologiczne.

Długa droga od sankcji do regulacji

Według Bolesława Niemierki „niechęć wobec oceniania szkolnego, nagromadzona w społeczeństwie przez długie lata i nieobca doświadczeniom wielu pedagogów, skłania wielu z nich do przesady, wypaczając proporcje między uzasadnioną krytyką obecnych praktyk a budowaniem lepszych rozwiązań. Znęcanie się nad ocenianiem osiągnięć uczniów jest, niestety, łatwe. Gdy jednak gnębienie uczniów przenosi się na gnębienie nauczycieli i dalej – na gnębienie teoretyków pomiaru i oceniania, pozostajemy w kręgu edukacji wrogiej i pełnej podejrzeń. Potrzebne są więc raczej spokojne działania pozytywne” (Niemierko, 2002: 190–191).

Jeśli chodzi o ewaluację, kontekst polski nie bardzo różni się od tendencji światowych. Ocenianie kształtujące staje się bowiem owym „spokojnym działaniem pozytywnym”, promującym uczenie się. Pojawia się ono na płaszczyźnie edukacyjnej jako forma innego spojrzenia na czysto pomiarową, sankcjonującą i wartościującą rolę oceny, jaką odgrywała dotychczas. Innymi słowy, koncept oceniania kształtującego powstał jako krytyczna odpowiedź na dydaktykę tradycyjną, w której „stopień szkolny klasyfikował wynik dokonanej kontroli, a główną treścią komentarza było wskazanie braków do usunięcia i luk do uzupełnienia” (Niemierko, 2002: 185). Ocenianie kształtujące pojawiło się jako alternatywa dla tradycyjnych metod, które polegały „na porównywaniu osiągnięć ucznia z idealnym wzorem” (Niemierko, 2002: 186).

Za pomysłodawcę **prototypu oceniania kształtującego** uznaje się amerykańskiego psychologa, twórcę współczynnika rzetelności alfa (fr. *coefficient alpha*, ang. *Cronbach's alpha*), Lee Josepha Cronbacha. Jego opublikowane w 1963 roku badania dotyczyły w głównej mierze właśnie oceny rzetelności skali pomiarowej (fr. *mesure de fidélité*, ang. *scale reliability*). Dzięki pracom Cronbacha został stworzony statystyczny model pozwalający na identyfikację i określenie źródeł błędów pomiaru². Już wtedy można było zauważyć potrzebę zmian w dziedzinie ewaluacji, o których Cronbach mówił otwarcie.

Pod koniec lat 60. XX wieku idea oceniania kształtującego zaczęła interesować naukowców nie tylko z dziedziny psychometrii. Podejście kształtujące w ocenianiu

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 53 w Warszawie oraz doktorantką w Instytucie Romanistyki UW.

² Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha jest miarą statystyczną wykorzystywaną do oceny rzetelności skali pomiarowej. Za pomocą tego współczynnika sprawdzana jest korelacja pomiędzy odpowiedziami na poszczególne pytania kwestionariusza a łącznym wynikiem przeprowadzonego pomiaru. Im silniejsza korelacja, tym większe prawdopodobieństwo, że skala jest rzetelna i mierzy określony konstrukt, wymiar, właściwość, które są przedmiotem pomiaru. Alfa Cronbacha może przyjmować wartość od 0 do 1, gdzie 0 oznacza całkowity brak korelacji (skala nie jest rzetelna), a 1 – korelację idealną (skala jest w pełni rzetelna).

stało się obiektem badań Michaela Scrivena, według którego to właśnie Cronbach w swoich pracach określił główne różnice pomiędzy celem a rolą ewaluacji, a docelowo dążył do sprecyzowania jednej z jej funkcji: kształtującej. O ile Cronbach stał się twórcą koncepcji ewaluacji kształtującej, o tyle Scriven w 1967 roku, w swoim słynnym artykule *The methodology of evaluation*, stworzył odpowiednią nomenklaturę odzwierciedlającą koncepcję Cronbacha. Odtąd terminy ewaluacja kształtująca i sumująca (fr. *évaluation formative/sommative*, ang. *formative/summative evaluation*) weszły do światowych słowników ewaluacji. Ocenianie według Scrivena ma dwie funkcje: kształcić i promować uczenie się oraz podsumowywać zdobytą wiedzę, zaś jeden główny cel: oceniać wartość. „For Scriven, evaluation must provide an objective assessment of value” (Stufflebeam, Shinkfield, 2007: 372). Koncept oceniania kształtującego został zastosowany przez Scrivena przede wszystkim przy okazji oceniania programów edukacyjnych z połowy XX wieku, później zaś sposobów nauczania.

Niemniej jednak dopiero praca zbiorowa Blooma, Hastinga i Madausa (1971) dała początek bardziej precyzyjnemu odwoływanemu się do oceniania kształtującego, jako techniki oceny osiągnięć uczniów. Był to również moment, w którym związek pomiędzy ocenianiem a wspomaganiem procesu nauczania/uczenia się i podnoszeniem poziomu osiągnięć uczniów zaczął bardziej interesować środowiska naukowe³.

Wiele czynników złożyło się na wzrost zainteresowania ocenianiem kształtującym. Jednym z niezaprzeczalnych powodów powodzenia, jakim cieszyło się to nowatorskie podejście w ocenianiu, była fala krytyki skierowana wobec klasycznego ujęcia ewaluacji jako źródła kontroli i pewnego rodzaju certyfikacji, zaszerzgowania danego ucznia na tle innych (fr. *fonction de contrôle et de certification de l'évaluation*).

Do tej fali kontestacji w latach 70. XX wieku w znaczny sposób przyczyniła się dobrze rozwinięta psychometria amerykańska

skoncentrowana na pomiarze naukowym (fr. *mesure dite scientifique*, ang. *scientific measurment*), który zdominował nurty edukacyjne w Ameryce Północnej, począwszy od drugiej połowy XX wieku. Lata 70. stały się przełomem w patrzeniu na proces efektywnego kształcenia i ewaluacji. Wówczas ujrzały światło dzienne wielkie edukacyjne projekty rozwojowe, zwłaszcza dotyczące programów nauczania przedmiotów ścisłych, a ewaluacja stała się niezależną dyscypliną badań społecznych (Niemierko, 1998).

Kolejnym czynnikiem rozwoju docymologii XX wieku był, oprócz nurtu kontestacyjnego skierowanego przeciwko psychometrii, behawioryzm wraz ze swoją teorią zachowań (fr. *théorie comportementale behavioriste*), głoszoną przez Watsona, Hulla i Skinnera. Oba te nurty znacząco wpłynęły na rozwój wielu form klasyfikacji uczniów pod względem ich zachowania, cech psychicznych czy umiejętności i wiedzy. Wśród wielu technik oceniających odnaleźć można wspomniane już wcześniej ocenianie sumujące, nieodłącznie związane z pomiarem osiągnięć i klasyfikacją. W systemie autorytarnym w dydaktyce tradycyjnej największe znaczenie ma ewaluacja sumująca, która jest, cytując Niemierkę: „ocenianiem osiągnięć uczniów dokonywanym na «wyjściu» procesu kształcenia. Jest ostatecznym i, bywa, bezwzględny rozliczeniem pracy ucznia i nauczyciela. Taki właśnie charakter mają: promocja do następnej klasy, egzamin maturalny i, do pewnego stopnia, typowe egzaminy wstępne do szkół wyższego szczebla. Ewaluacja sumująca jest ważnym czynnikiem dyscyplinującym kształcenie w tym systemie, silnie stresującym wszystkich udziałowców edukacji, a ocenianie bieżące jest spostrzegane głównie jako przymiarka do oceny końcowej” (Niemierko, 2002: 188).

Ewaluacja sumująca, przeprowadzana na koniec określonego etapu kształcenia, staje się czynnikiem podsumowującym pomiar osiągnięć uczniów. W sposób policzalny określa poziom opanowania pewnego materiału przez uczniów w określonym czasie. Według wielu środowisk naukowych ocenianie sumujące bardzo

głęboko zakorzeniło się w realiach edukacyjnych licznych krajów Ameryki Północnej i Europy (Scallan, 1996 i 2001; Black, William, 1998; Shepard 2000, 2001 i 2005; Niemierko, 1990, 2002, 2008).

Reasumując, aż do końca lat 60. XX wieku wszelkie teorie, techniki i metody nauczania opierające się na pomiarze (fr. *mesure*, ang. *measurment*) postrzegane były jako niepodważalnie naukowe (fr. *incontestablement scientifiques*) i cieszyły się ogromną popularnością w sektorze edukacji. Panowało przeświadczenie, że o ile dobór testu jest słuszny, wszystko staje się policzalne i ocenialne. W świetle ówczesnych badań w dziedzinie psychologii i jej głównych paradygmatów pojawiło się ogólne przeświadczenie o wyższości testów jako formy sprawdzania stopnia opanowania wiedzy. Jawiły się one jako narzędzia obiektywnego pomiaru, remedium na niespójne i niesprawiedliwe oraz stronnicze ocenianie uczniów przez nauczycieli.

Niemniej jednak owa przychylność do pomiaru *sensu stricto* nie trwała długo. Podejście testowe dość szybko znalazło grono przeciwników. Na początku lat 70. XX wieku pojawiło się wiele prac podających w wątpliwość ową niepodważalną naukowość testów jako elementu oceniania sumującego. Zarzucano im nie tylko nierzetelność w wykonywanym pomiarze (błędy psychometryczne), lecz także zły wpływ społeczny i obniżanie poczucia własnej wartości u uczniów, a w konsekwencji gorszy ich rozwój na płaszczyznach szkolnej i społecznej (Crooks, 1988). Wielu psychologów uznało, że wszelkie testy psychometryczne dają zafałszowany i nadmiernie uproszczony obraz umiejętności umysłowych i emocjonalnych ludzi, sztucznie ich selekcionując na „lepszych” i „gorszych”. Krzysztof Konarzewski napisał w jednym ze swoich artykułów: „Jeśli test wejdzie do powszechnego użytku, wykształcenie będzie tym, co mierzy nasz test. Tak to technolog sięga po władzę nad oświatą” (Konarzewski, 2000, [za:] Niemierko, 2002: 191).

Lata 70. XX wieku to okres, kiedy test – instrument pomiaru dotychczas uważany za najlepszy sposób ewaluacji osiągnięć

3 Pamiętajmy, że zanim termin „ocenianie kształtujące” został oficjalnie przyjęty, wielu nauczycieli wspomagało proces uczenia się swoich uczniów odpowiednio dobranymi technikami oceniania ich osiągnięć, o czym informuje Paul Black (1986).

uczniów – został odarty z idealizującej otoczki, która powstała w latach 50. W niektórych środowiskach naukowych mówiło się nawet o ryzyku „technologizacji” oceniania a nawet o „instrumentalnej iluzji” (Bain, 1998; Scallon, 1988). Pojawiła się zatem ogromna potrzeba „resocjalizacji” oceniania (Larochelle, 2003), wyrwania go ze szponów psychometrii testowej.

Gilles Monceau (2001), analityk społeczny, podkreśla, podobnie jak Larochelle (2003), że metody oceniania i klasyfikacji powinny rozwijać się zgodnie z przemianami, jakie zachodzą w szkole.

Według Pierre’a Bourdieu należałoby dokonać pewnej asocjacji habitusu ucznia z habitusem wymaganym przez system edukacyjny. Mowa tutaj o zbiorze pewnych schematów, dzięki którym można wygenerować nieskończoną liczbę zachowań dostosowanych do wymaganych sytuacji bez konieczności ich precyzowania. Szkoła jest takim właśnie „generatorem schematów”, której habitus jest habitusem klasy dominującej. To do niego habitus ucznia musi się dopasować. Proces „resocjalizacji” ewaluacji ma na celu pokazanie niezwykle złożoności procesów zachodzących w instytucji szkolnej, procesów, których nieodłącznym elementem jest stosunek siły zachodzący pomiędzy nimi, innymi słowy Bourdieu’owska „przemoc symboliczna”. Ocenianie staje się zatem narzędziem do określania i sankcjonowania poziomu dostosowania się ucznia do wymogów narzucanych przez szkołę, określaną terminem *culture scolaire* (Chevrel, 1998, [za:] Mayeur, 2000: 2). Szkoła, jako instytucja klasy dominującej, narzuca normy i dysponuje odpowiednią władzą, by ich nieprzestrzeganie skutecznie sankcjonować. „Siła symboliczna” ewaluacji dotychczas utrzymywała się dzięki przeświadczeniu o niepodważalności pomiaru naukowego, jako jedyne obiektywnego i rzetelnego sposobu dokonywania oceny.

Sytuacja zaczęła ulegać zmianie wraz z prądem resocjalizacyjnym. Zaczęto zastanawiać się nie tylko nad efektem końcowym procesu kształcenia, lecz także nad samym procesem, czyli drogą, jaką uczniowie muszą przebyć, aby dotrzeć do wcześniej ustalonych celów. Świadomość złożoności tego procesu w strukturze społecznej, jaką

jest szkoła, pozwoliła na przygotowanie gruntu pod zupełnie inne spojrzenie na proces ewaluacji. Nadszedł czas na ewaluację służącą podnoszeniu kompetencji uczniów i nauczycieli, a nie ocenianiu tego, czego uczniowi nie udało się osiągnąć, jakie ma braki i luki wymagające uzupełnienia.

Podstawowym elementem oceniania kształtującego staje się zatem sam proces kształcenia, a nie – jak w przypadku oceniania sumującego – jego efekt końcowy. Od kilkudziesięciu lat trwają wciąż debaty w środowiskach naukowych na temat relacji pomiędzy obiema formami oceniania, zależności między nimi i słuszności stosowania każdej z nich. Według wielu uczonych są to dwa całkowicie odmienne paradygmaty, o dwóch skrajnie różnych mechanizmach działania. H. Torrance (1993) podkreśla, że sukces i powodzenie oceniania kształtującego w edukacji zostaną zapewnione po pierwsze wtedy, kiedy jasno i rzetelnie zostaną sformułowane zasady postępowania, a po drugie – kiedy ich założenia koncepcyjne znajdą zastosowanie w praktyce.

Według niektórych amerykańskich naukowców ocenianie sumujące wpisuje się w paradygmat psychometrii (ang. *psychometrically-oriented assessment*), na który szalenie wpłynęły założenia behawiorystów. Założenia oceniania kształtującego znaleźć zaś można w paradygmacie ewaluacji alternatywnej (ang. *alternative assessment*), nieśmiało zapoczątkowanej pod wpływem teorii kognitywistycznych i konstruktywistycznych.

Istnienie tych dwóch całkowicie różnych form ewaluacji podzieliło środowiska naukowe. Obóz pesymistów niezależne współistnienie obu teorii uważa za niemożliwe. Wielu naukowców stwierdza, że ocenianie kształtujące zostało „skażone” przez społeczny spadek, jakim są sankcja i klasyfikacja, będące skutkami oceniania sumującego, którego forma przybiera imperatywny charakter habitusu klas wyższych (Black, 1993). Obóz pragmatyków zauważa, że pomimo realnej możliwości niezależnego współistnienia dwóch koncepcji, ocenianie kształtujące przegrywa w konfrontacji z ignorancją środowisk nauczycielskich: „Doświadczenie wielu krajów pokazuje, że bardzo **niewiele nauczycieli jest w stanie** [podkreślenie własne]

i ma ochotę stosować równolegle dwa systemy oceniania: jeden służący funkcji sumującej i drugi służący funkcji kształtującej. W rezultacie to zawsze system oceniania kształtującego zostaje *wygnany* przez ocenianie sumujące” (Wiliam, 2000, [za:] Niemierko, 2002: 273).

Istnieją również i takie kręgi naukowe, według których zarówno ocenianie sumujące, jak i ocenianie kształtujące mają realną szansę na niezależne i efektywne współistnienie. Mowa jest tutaj o pewnego rodzaju synergii pomiędzy tymi dwiema formami ewaluacji, swoistej komplementarności (Harlen, 2005; Taras, 2005). Według Lindy Allal komplementarność ta jest możliwa w dwojaki sposób:

- a) ocenianie kształtujące jest formą przygotowania ucznia do oceniania sumującego,
- b) ocenianie kształtujące stanowi integralną część procesu oceniania sumującego.

Z upływem lat ocenianie kształtujące weszło do świadomości edukacyjnej. Niezależnie od rozłamów na poziomie koncepcyjnym stało się nieodłącznym elementem dyskusji mających na celu ulepszenie systemu kształcenia, podwyższenie efektywności pracy szkół i promocję uczenia się. Mimo że koncept ewaluacji kształtującej uzyskał dość stabilną pozycję w środowiskach naukowych, mnogość nazw może czasem naruszać to poczucie trwałości i niezmienności. Ocenianiu kształtującemu przypisuje się bowiem wiele określeń.

W krajach francuskojęzycznych najczęściej spotykanym odpowiednikiem oceniania kształtującego jest *évaluation formative* (Scallon, 1988) lub jego najważniejszy element składowy na poziomie koncepcyjnym: *régulation des apprentissages* (regulacja nauczania) (Mottier Lopez, Crahay, 2009). Są też i takie grupy naukowców, według których oba te terminy mogą być stosowane wymiennie. (Allal, 1979; Perrenoud 1991, 1998). W pewnej części Europy frankofońskiej pojawia się kolejny termin: *évaluation formatrice* (ocenianie kształtujące) (Bonniol, Genthon, 1989). Autorzy sugerują, że w tym ujęciu ocenianie kształtujące odwołuje się bardziej do wysiłków ponie-

sionych przez nauczyciela w celu kształcenia ucznia i przygotowania go do regulacji jego własnych procesów uczenia się, aniżeli do interakcji zachodzących w tym procesie pomiędzy uczniem i nauczycielem. W języku polskim o rozróżnieniu pomiędzy *évaluation formative* a *évaluation formative* w prasie naukowej nie mówi się, przyjął się termin „ocenianie kształtujące”. W krajach anglojęzycznych można zaobserwować wielorodność terminologii dotyczącej oceniania kształtującego. Najczęściej pojawiającą się nazwą jest *formative assessment* (Black, 1993), która odnosi się najczęściej do kontekstu szkolnego, kiedy mowa jest o procesie nauczania/uczenia się. O wiele rzadziej spotkać się można z określeniami *formative evaluation* lub *classroom assessment*.

Tak różne⁴ nazewnictwo oceniania kształtującego wynika z mnogości teorii na poziomie koncepcyjnym. W różnych kręgach naukowych, powstałych pod wpływem odmiennych koncepcji epistemologicznych, pozornie ten sam termin stawał się obiektem różnych analiz. Przyjrzyjmy się zatem, jak na przestrzeni ponad 60 lat i w ujęciu różnych teorii epistemologicznych ewoluowało pojęcie oceniania kształtującego.

Ujęcie behawiorystyczne

Pierwotna wizja oceniania kształtującego została przedstawiona i ujęta w kontekście *pédagogie de maîtrise* Blooma (ang. *Mastery Learning* – Bloom, 1968). Należy zaznaczyć, że koncept *Mastery Learning* został stworzony w latach 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, zaś rozpowszechniony we Francji dzięki tłumaczeniom prac Blooma, w których termin

Mastery Learning zyskał dwa odpowiedniki: *pédagogie de maîtrise* i *pédagogie par objectifs* (PPO). Teoria nauczania zainspirowana przez behawiorystów ujmując proces uczenia się/nauczania jako zmianę zachowania wynikającą z oddziaływania pewnych ograniczeń i przymusów. Nacisk zostaje położony na zależności pomiędzy obiektywnie mierzalnymi bodźcami i reakcjami.

W tej perspektywie często przeprowadzana ewaluacja kształtująca pozwalała na przygotowanie uczniów do zdania końcowych egzaminów, utożsamianych z ocenianiem sumującym. W konsekwencji zbiór działań ewaluacyjnych krąży wokół określonych jednostek kształcenia, zaś działania uczniów są ujmowane jako reakcja na zadania, które są niczym innym jak bodźcami w ujęciu behawiorystycznym. Behawiorysty zakładali, że taki model działania w kontekście uczenia się/nauczania redukuje do minimum wszelkie ewentualne trudności u uczniów. Owe trudności postrzegane są jako błędy (fr. *fautes*), które należy natychmiast wyeliminować, stosując pierwotne założenia ewaluacji kształtującej. W praktyce podejście eliminujące polega głównie na pisemnym sprawdzaniu opanowanych wiadomości na tzw. *contrôle papier-crayon*, co następuje zazwyczaj po jednostce kształcenia (fr. *séquence d'enseignement/apprentissage*), i na wygenerowaniu informacji zwrotnej dla uczniów. Mamy do czynienia z pierwotnym znaczeniem oceniania kształtującego, nierozdzielnie połączonego z logiką *d'après coup*, zatem z remediacją, na którą składają się retroakcja (informacja zwrotna) i korekta (Perrenoud, 1991). Innymi słowy, mamy tutaj przykład typowego nauczania korygującego (rozwiązującego i eliminującego problemy). Należy zaznaczyć, że nauczyciel zbiera informacje na temat mocnych i słabych stron swoich uczniów przede

wszystkim przez obserwację, a następnie skupia swoją uwagę na wynikach tych spostrzeżeń, które są przez niego analizowane i waloryzowane pod kątem stopnia realizacji oczekiwanego celu. To specyficzne podejście w ocenianiu kształtującym daje pole do popisu w dziedzinie wartościowania narzędzi pomiaru, tzw. *instrument de cueillette*, takich jak test czy zadania zamknięte, cennych pod względem psychometrycznym i będących źródłem pomiaru ilościowego.

Ujęcie kognitywne (poznawcze)

Teorie kognitywne uczenia się/nauczania, wywodzące się głównie z psychologii, skupiają się przede wszystkim wokół procesów myślenia. Zakładają typowe procesy poznawcze: asymilację, zapamiętywanie i użycie wiedzy (fr. *assimiler, retenir et réinvestir les connaissances* – Varela, 1989). W edukacji teorie kognitywne są szalenie popularne i proponują wyodrębnienie w procesie uczenia się/nauczania poszczególnych elementów:

1. wiedza (fr. *les connaissances*),
2. strategie dyscyplinarne i przekrojowe (transwersalne lub poprzeczne, fr. *stratégies disciplinaires et transversales*),
3. metakognitywność (fr. *métacognition*)⁵,
4. stan umysłu (ang. *habit of mind*, fr. *disposition d'esprit*).

W tym ujęciu proces uczenia się oznacza tworzenie u ucznia więzi pomiędzy informacjami nowymi a tymi, które zdobył już wcześniej. Ta ciągła i nieprzerwana segregacja i klasyfikacja informacji jest możliwa

4 W ciągu ostatnich 10 lat – okresie dość znacznego rozwoju edukacji – pojawiły się inne nazwy dowodzące istnienia różnych teorii naukowych dotyczących oceniania: *assessment for learning*, *assessment as learning* czy określenia sygnalizujące pewien dystans do sankcjonującej roli oceniania: *assessment of learning*, LOA (*Learning-oriented-assessment*) lub *dynamic assessment*. Pod wpływem teorii socjokulturowych w kręgach ewaluacyjnych pojawia się również termin *scaffolding*, który nawiązuje do teorii „budowania”, stopniowego konstruowania autonomii ucznia. Według autorów nauczyciel stopniowo, ale regularnie pozabawia ucznia pomocy i wsparcia, w celu wykształcenia u niego samodzielności. W cybernetyce terminem, który najlepiej oddaje założenia oceniania kształtującego, jest monitoring, gdzie rola nauczyciela sprowadza się do monitorowania rozwoju uczniów, pilnowania, aby nie pojawiły się tzw. odstępstwa od normy wymaganej przez program.

5 Strategie metakognitywne nie są związane z poznawaniem, lecz z planowaniem i kontrolowaniem własnego uczenia się. Według niektórych (Allal, Saada-Robert, 1992) termin „metakognitywność” oznacza wiedzę, jaką posiada człowiek na temat procesów myślowych nie tylko własnych, lecz także innych ludzi, uzyskaną w wyniku obserwacji wykonywania przez nich określonych zadań.

jedynie dzięki rozwojowi strategii (umiejętności) metakognitywnych (fr. *habiletés métacognitives*).

Wpływ teorii kognitywnych pozwala nam w znaczny sposób rozszerzyć koncept oceniania kształtującego. Zamiast pojawiać się jedynie po jednostce kształcenia (fr. *séquence d'enseignement/apprentissage*), staje się ono integralną częścią procesu kształcenia, jest obecne w trakcie ćwiczeń i zadań, otwierając się tym samym na koncept oceniania jako podejścia *non instrumentée*. Innymi słowy, ocenianie staje się czymś więcej aniżeli narzędziem kontroli (fr. *évaluation sans tâche formelle à visées vérificatrices*). Idea remediacji, obecna w ujęciu behawiorystycznym, która zakłada tam retroakcję i poprawę u ucznia, w kontekście poznawczym rozszerza swoje pole obowiązywania. Koncepcja kompensacji problemów z uczeniem się (informacja zwrotna i korekta) zostaje zastąpiona przez szerszą koncepcję regulacji uczenia się i nauczania, obejmującą informację zwrotną i adaptację. Chodzi tu o to, aby regulować nie tylko ucznia, lecz także system. Takie pojęcia jak zmiana, dostosowanie, indywidualizacja, zakładają, że w procesie akwizycji języka obcego retroakcja ma podwójne zadanie: uczniowi uświadomić, jakie zadania zostały mu jeszcze do wykonania, nauczycielowi zaś umożliwić refleksyjne podejście do problemów swoich podopiecznych i ułatwić dostosowanie późniejszych metod nauczania do ich indywidualnych potrzeb. Na podstawie analiz systemów cybernetycznych wykonanych przez Cardineta (1977) i Allal (1979) zostały zaproponowane różne sposoby regulacji w procesie kompensacji problemów z uczeniem się/nauczaniem, w zależności od momentu, w którym się z nich korzysta. To właśnie prace nad regulacjami procesów poznawczych u uczniów stały się punktem odniesienia w pracach nad ocenianiem kształtującym w krajach francuskojęzycznych⁶.

Ostatecznie to prace Lindy Allal (1979, 1988, 1991) przyczyniły się do rozróżnienia pomiędzy trzema typami regulacji związanymi z ocenianiem kształtującym:

- **Regulacje proaktywne**

uwzględniają przede wszystkim różnice zachodzące pomiędzy uczniami. Wiążą się one z różnicowaniem nauczania w celu jego wzbogacania i konsolidacji odpowiednio do potrzeb uczniów. Nie skupiają się na kompensacji trudności w uczeniu się. Od nauczyciela wymagana jest *post-akcja pro* pozwalająca na dostosowanie planów działań w zależności od wychwyconych potrzeb.

- **Regulacje interaktywne**

polegają na ciągłym dostosowywaniu uczenia się/nauczania do aktualnych potrzeb. Zachodzą w oparciu o nieformalne interakcje (uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń, uczeń–materiał umożliwiający samodzielnie regulowane uczenia się) czy obserwacje. Regulacje interaktywne są elementem wspomagającym proces uczenia się poprzez dostarczanie informacji zwrotnej wraz ze wskazówkami o działaniu stymulującym poziom zaangażowania ucznia.

- **Regulacje retroaktywne**

odbywają się po zakończeniu fazy nauczania i pozwalają wskazać, jakie cele nauczania zostały bądź nie zostały osiągnięte przez poszczególnych uczniów. Polegają na wygenerowaniu informacji zwrotnej i (w koncepcji kompensacji zaistniałych problemów) umożliwiają podjęcie kroków naprawczych, korygowania i pokonywania trudności z uczeniem się u poszczególnych uczniów⁷. Taka sformalizowana ewaluacja umożliwia również nauczycielowi zmodyfikowanie swojego warsztatu pracy w procesie wspomnianej już kompensacji.

Podejście konstruktywistyczne (konstruktywizm radykalny)

W sferze założeń filozoficznych konstruktywizm, zwłaszcza konstruktywizm radykalny, jawi się jako nurt bardzo kontrowersyjny, jednak na gruncie psychologii budzi zdecydowanie mniej dyskusji. Ujęcie pedagogiczne *sensu largo* staje się nawoływaniem do aktywności i twórczości uczniów, budzi zatem najmniej zastrzeżeń. W ujęciu konstruktywistycznym ocenianie kształtujące odwołuje się do zupełnie innych realiów w kontekście edukacyjnym i pojawia się o wiele rzadziej w prasie fachowej. Spotkać się można z określeniem autentycznego oceniania, analizującego proces uczenia się i ewaluacji jego wyników w realnych sytuacjach (ang. *authentic assessment* – Darling-Hammond, Ancess, Falk, 1995). Według epistemologicznych twierdzeń konstruktywizmu wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, a dochodzenie do niej jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata (Olssen, 1998, [za:] Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak, 2000). Konstruktywizm radykalny zakłada, że wiedza, jaką posiadamy, nie jest odzwierciedleniem otaczającej nas rzeczywistości. Nie odwołuje się ona do określonej rzeczywistości z zewnątrz, lecz stanowi swojego rodzaju sposób na swobodne przemieszczanie się w jej obrębie. Wiedza jest konstrukcją ludzką i nie istnieje niezależnie od poznającego. Jest w pewnym stopniu wiedzą praktyczną (fr. *savoir-faire*), która się w nas konstruuje i daje o sobie znać jedynie w trakcie wykonywania jakiejś pracy czy zadania (Glaserfeld, 1995). Uczeń jest podmiotem aktywnym, który w interakcji z otoczeniem tworzy swoją wiedzę. „Według Piageta, jeżeli świat nie może być poznawany bezpośrednio, ale tylko przez pośrednictwo operacji logicznych, nasza wiedza jest konstrukcją, która ma być testowana w działaniu

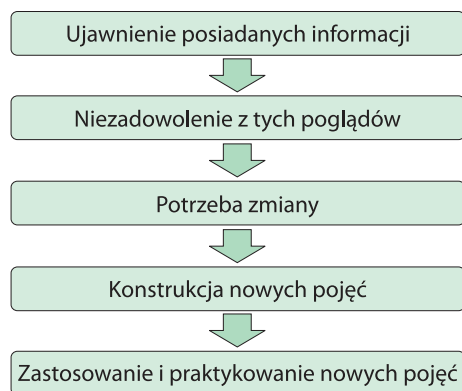
6 Na przykład Scallon (1988), znany ze swoich prac na temat oceniania kształtującego, powiela ten model w swoich publikacjach i wprowadza go jako element systemowy procesu oceniania (fr. *démarche d'évaluation systématisée*). Nauczyciel planuje proces ewaluacji, zbiera informacje dotyczące uczniów, dokonuje ich interpretacji w zależności od tego, jaki był oczekiwany rezultat. Określa zatem, jakie cele nauczania zostały osiągnięte, a jakie nie. Następnie planuje, jakie czynności należy przedsięwziąć w celu kompensacji napotkanych problemów. Według propozycji Scallona czynności te mogą polegać na zmianie kontekstu pedagogicznego bądź zmianie podejścia w nauczaniu/uczeniu się, co z kolei może być wynikiem pracy samego nauczyciela bądź pracy uczniów. Jeśli podejść do tych rozwiązań w sposób bardziej analityczny, ciekawe byłoby zastanowienie się nad rozróżnieniem kontekstu pedagogicznego od technik uczenia się.

7 Koncepcja kompensacji problemów z uczeniem się, obecna w regulacjach retroaktywnych, odpowiada koncepcji oceniania kształtującego sformułowanej przez Blooma, u którego zamiast słowa „adaptacja” figurował termin „korekta”.

– zarówno przez skuteczność działania, jak i rozumienie świata” (Bruner, 1996, [za:] Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak, 2000).

Reasumując: uczenie się staje się ciągłym procesem, pracą nad konstruowaniem swojego poznania, bazującą na własnych doświadczeniach, koordynacji swoich działań i refleksyjnej kontroli poziomu zdobytych wiadomości (fr. *connaissances*). Ta ciągła praca konstrukcyjna wymaga od ucznia interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólnienia nadchodzących informacji (Dylak, 1995). Czy jednak w takim ujęciu refleksyjnej konstrukcji jest miejsce na błąd?

Pépin (1994) podkreśla, że błędy ucznia nie są traktowane jak odstępstwa od normy. Chodzi tutaj o pewnego rodzaju niepowodzenia w próbie dostosowania świata do swojego obrazu, potknięcie w wykorzystywaniu swoich *savoirs-faire* (fr. *savoirs pratiques*) w trakcie realizacji określonego celu. W przeciwieństwie do behawiorystów, konstruktywiści nadają niepowodzeniom ucznia w pewnym sensie pozytywny wymiar. Traktują je jak motor w przemianie i rozwoju kognitywnym ucznia, innymi słowy jako bodziec do reorganizacji i zaadaptowania umiejętności praktycznych ucznia. Niepowodzenie staje się elementem kluczowym w procesie uczenia się. Droga do trwałej wiedzy jest dość długa: uczeń kolejno przechodzi odpowiednie etapy zbliżające go do poznania. Na początku musi nastąpić ujawnienie posiadanych przez uczącego się opinii i wiadomości. Następnie, aby doszło do reorganizacji posiadanej wizji świata, musi nastąpić etap niezadowolenia ze swoich poglądów, z ich niespójności i nieprecyzyjności. Uczeń musi odczuć potrzebę zmiany, a co za tym idzie konstrukcji nowych pojęć, aby docelowo mógł je zastosować w praktyce. Wtedy, według konstruktywistów, możemy mówić o rozwijaniu wiedzy u podmiotów uczenia się. Przyjrzyjmy się temu na wykresie:



Poza rzadkimi wyjątkami niewiele teorii konstruktywistycznych odwołuje się bezpośrednio do oceniania kształtującego. Bo gdzież w tym procesie niezależności poznawczej znaleźć miejsce na odgórnie narzucone prawdy, bardziej prawdziwe od innych? Jak daleko można się posunąć w konstruktywnym tolerowaniu różnorodności wiedzy wśród uczniów?

Problemy z ocenianiem w podejściu konstruktywistycznym są częste. Bo przecież musimy przyznać, że pomimo umożliwienia uczniom konstruowania ich własnej wiedzy, trzeba znaleźć miejsce na twierdzenia, które są po prostu bardziej prawdziwe od innych. Trudno byłoby zachwycać się pracą twórczą ucznia, której efektem byłaby teoria, że Ziemia stoi w miejscu lub że jest płaska, nawet jeżeli poparłby ją dość zgrabnie sformułowanymi wnioskami. Rozwiązaniem zaproponowanym przez konstruktywistów jest wpajanie uczniom krytycyzmu wobec własnych odczuć. Proces kształcenia odbywa się pod kierunkiem nauczyciela i do niego należy zwracanie uwagi uczniom na owe subtelności świata zewnętrznego (Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak, 2000).

Allal i Mottier Lopez (2005) mówią o teorii, która zachęca do przyjrzenia się nie tylko rezultatom procesu kształcenia, lecz także samemu procesowi konstrukcji, w którym znajdują się uczniowie. Zachęcają do tego, aby nauczyciel refleksyjnie podchodził do umiejętności, jakie uczniowie muszą zmobilizować w celu wykonania jakiegoś zadania, aby pokazywał im, do jakich konkretnych wiadomości czy znanych pojęć mają się odwołać, by zrealizować określony cel kształcenia. Teoria ta pozwoliła na bardziej refleksyjne podejście do zdobywania wiedzy i na większy udział uczniów w tym procesie, co ma wpływ na przebieg ewaluacji.

Czy i gdzie jest zatem miejsce na ocenianie kształtujące w świetle konstruktywistycznej teorii świadomego uczenia się i nauczania? Podejście kształtujące nie wpisuje się w część weryfikacyjną procesu uczenia się, w której to nauczyciel sprawdza stopień opanowania przez uczniów wyjętych z kontekstu wiadomości. Ocenianie kształtujące nie znajduje też miejsca w podejściu etapowym, w którym nacisk kładzie się na identyfikację problemów ucznia i wspieranie go na drodze do konstrukcji wiedzy. W ujęciu konstruktywistów ocenianie kształtujące

jest raczej niezwykle elastycznym procesem poszukiwania znaczenia problemów napotkanych przez uczniów oraz uczulania ich na krytycyzm wobec własnych odczuć (odbiorów zmysłowych) w trakcie realizowania danego zadania bądź projektu. Nazwałabym je pewnego rodzaju **zabiegiem interpretacyjnym**, który w pełni wtapia się w codzienne interakcje szkolne.

Skoro zatem jedyną szansą na poprawienie błędnej percepcji u ucznia w ujęciu konstruktywistów jest sytuacja, w której uczeń, odczuwając niezadowolenie, poprawia sam siebie, należy przypuszczać, że jedynym sposobem, aby interwencja kształtująca nauczyciela pociągnęła za sobą ową wewnętrzną dekonstrukcję i rekonstrukcję ucznia, byłoby totalne podważenie umiejętności (fr. *savoir-faire*) ucznia, innymi słowy jego wiadomości praktycznych (fr. *savoirs pratiques*).

Podejście socjo-konstruktywistyczne (konstruktywizm społeczny)

Podczas rozważań, jak uczniowie, zachowując swoją autonomię, konstruują własne wyobrażenie o rzeczywistości, nie należy zapominać o wymiarze społecznym i kulturowym tego procesu. „Zdaniem Wygotskiego umysł pośredniczy między zewnętrznym światem a indywidualnym doświadczeniem. Ale dla Wygotskiego umysł nie jest logicznym kalkulatorem. Umysł to proces nadawania doświadczeniu znaczenia. Konstruowanie znaczeń, według Wygotskiego, wymaga nie tyle samego języka, ale także **ujęcia kulturowego kontekstu**, w którym język jest używany. **Rozwój** umysłowy polega na **doskonaleniu struktur** symbolicznych, które są **kulturowo osadzone**. Te struktury umysłowe są **kulturowym produktem**” [podkreślenia własne] (Bruner, 1996, [za:] Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak 2000: 234).

Zatem mamy przykład na to, że proces kształcenia, określany jako praca konstrukcyjna (fr. *travail de construction*), odbywa się w kontekście społecznej komunikacji. Ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem i aktywnie konstruują swoją wiedzę, odwo-

lując się do wiedzy już posiadanej, wcześniej nabytej. Pogląd ten podzielają Laroche i Desautels (1998), według których uczeń, który mobilizuje w trakcie procesu uczenia się swoje umiejętności i wiedzę (fr. *connaissances*), robi to w pełnym kontakcie, a raczej pod kontrolą, swojego doświadczenia (fr. *histoire cognitive*), zachowując świadomość okoliczności, w których się znajduje. W takim ujęciu refleksyjna kontrola przez ucznia własnej pracy nie jest złem koniecznym. Jest raczej dowodem na pewnego rodzaju umiejętności z zakresu racjonalizacji swoich działań. Uczeń staje się podmiotem aktywnie uczącym się, który w interakcji z otoczeniem tworzy swoją wiedzę. Wiedza ta nie jest mu jednak podana na tacy. To sam uczeń dokonuje wyborów i zgodnie ze swoją uprzednią wiedzą decyduje, jakie wyciągnie wnioski. Ważne jest przypomnienie, że w ujęciu konstruktywistów nie otrzymuje się prawdy. Do prawdy trzeba samemu dojść na drodze poszukiwań. To dzięki wątpieniu lepiej poznajemy świat. Konstruktywizm społeczny niesie zatem nadzieję na uczenie rozumowania. Podmiot uczenia jest zawieszony w ciągłej interakcji z innymi, do swojej dyspozycji ma szereg narzędzi kulturowych i symboli, które umożliwiają mu ciągle negocjowanie znaczeń poprzez pracę w grupie i dyskurs. Zbliżamy się zatem do pewnej formy konceptualizacji oceniania kształtującego jako procesu czysto komunikacyjnego. Pod koniec lat 80. XX wieku J. Cardinet i L.-M. Ouellette jako pierwsi zasygnalizowali związek pomiędzy przyswajaniem wiedzy a interakcjami społecznymi. Zarówno dla Cardineta (1988), jak i dla Ouellette (1990) proces komunikacji szkolnej jest skierowany głównie na wiedzę zdobytą na drodze interakcji pomiędzy uczniami, dzięki ich wewnętrznej mobilizacji informacji, dla których źródłem jest ich środowisko społeczne. Innymi słowy, na proces przyswojenia wiedzy przez ucznia bezpośredni wpływ ma interakcja z innym uczniami i jego sytuacja społeczna, w której znajduje się poza szkołą. W tym ujęciu idea retroakcji (informacji zwrotnej), nieodłącznego elementu oceniania kształtującego, byłaby realizowana w kontekście interakcji uczeń–nauczyciel lub uczeń–uczeń. Na nauczyciela spoczy-

wałby obowiązek podtrzymywania uczniów w stanie ciągłego rozwoju, w celu wypracowania w nich pewnego rodzaju autonomii uczenia się i nauczania ich brania odpowiedzialności za własną wiedzę (Clarke, 1997; Perrenoud 1998; Shepard, 2000; Allal, Pelgrims Ducrey, 2000)⁸. W konsekwencji nauczyciel, aby zrozumieć i poznać umiejętności ucznia oraz proces ich nabywania, jest zmuszony wyjść poza standardowe obserwacje i pomiary tych umiejętności. Nie może zapominać, że umiejętności te są kształtowane w głównej mierze w interakcjach społecznych poza szkołą (Kwiatkowska, Lewowicki, Dylak, 2000).

Jak zatem oceniać umiejętności wbudowane w społeczny i kulturowy kontekst oraz w interakcje społeczne? Jakie miejsce zajmuje ocenianie kształtujące w kontekście relacji między społecznym a indywidualnym aspektem uczenia się?

Kładąc akcent na charakter społeczny w konstruowaniu i przyswajaniu wiedzy przez uczniów, konstruktywizm społeczny lokuje ocenianie kształtujące jako praktykę **dyskursywną**, której realizację zapewnią zarówno zadania interakcyjne w relacjach uczeń–uczeń lub nauczyciel–uczeń, jak i mobilizacja wszelkiego rodzaju narzędzi kulturowych i symboli w kontekście przestrzennym i społecznym klasy (Mottier Lopez, 2003, 2006; Allal, Mottier Lopez, 2005).

Niezależnie od teorii epistemologicznych ocenianie kształtujące odniosło sukces w edukacji na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Jest typowym przykładem sukcesu, który ma wielu ojców. Niezaprzeczalnie stanowi nową jakość w ocenianiu, procesie o tak niechlubnej reputacji. Powtarzając za Platonem i jego pojęciem jakości: jest pewnym stopniem doskonałości.

A czym ono tak naprawdę jest? Mówiąc o ocenianiu kształtującym, często odwołujemy się do porównania: żaden pisarz nie chciałby, aby pierwsza wersja jego książki została opublikowana i była oceniana przez odbiorców i krytyków, zanim jego

wydawca nie oceniłby jako pierwszy jej treści i formy. Tak samo jest z procesem kształcenia w duchu oceniania kształtującego. To regulacja, która pozwala nauczycielowi i uczniowi na wspólną kontrolę uczenia się i nie jest formą podejmowania jakichkolwiek radykalnych i ostatecznych decyzji. Ocenianie kształtujące to nic innego jak sposób myślenia, który powoduje, że bez przerwy poszukuje się najlepszych rozwiązań.

Bibliografia

- Allal L., (1979), *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*, [w:] L. Allal, J. Cardinet, Ph. Perrenoud (red.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne: Peter Lang, s. 153–183.
- Allal L., Mottier Lopez L., (2005), *Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French*, [w:] *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris: OECD Publication, s. 241–264.
- Allal L., Pelgrims Ducrey G., (2000), *Assessment of – or in – the zone of proximal development*, „*Learning and Instruction*”, nr 10(2), s. 137–152.
- Allal L., Saada-Robert M., (1992), *La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*, „*Archives de psychologie*”, nr 60, s. 265–296.
- Bain D., (1998), *L'évaluation formative fait fausse route*, „*Mesure et Evaluation en Education*”, nr 10, s. 23–32.
- Black H., (1986), *Assessment for learning*, [w:] D.L. Nuttall (red.), *Assessing Educational Achievement*, London: Falmer Press, s. 7–18.
- Black P., (1993), *Formative and Summative Assessment by Teachers*, „*Studies in Science Education*”, nr 21(1), s. 49–97.

⁸ Nie zapominajmy, że dla większości środowisk naukowych czerpiących z teorii konstruktywizmu społecznego i odwołujących się do konceptu oceniania kształtującego, kluczowe jest pojęcie strefy najbliższego rozwoju (ang. *zone of proximal development*, fr. *zone proximale de développement*) stworzone przez Lwa Wygotskiego. Według tego autora nową wiedzę najlepiej zdobywa się w strefie najbliższego rozwoju, obejmującej zadania, które nie mogą być wykonane przez ucznia samodzielnie, ale którym jest on w stanie sprostać z niewielkim wsparciem osoby bardziej doświadczonej. W miarę zdobywania nowych umiejętności strefa najbliższego rozwoju rozszerza się o coraz bardziej skomplikowane zadania.

- Black P., Wiliam D., (1998), *Assessment and Classroom Learning*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, nr 5(1), s. 7–74.
- Bloom B.S., (1968), *Learning for Mastery*, „Evaluation Comment”, nr 1(2), s. 1–12, [tłumaczenie francuskie: *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne: Payot, 1972].
- Bloom B.S., Hasting J.T., Madaus G.F., (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw-Hill.
- Bonniol J.-J., Genthon M., (1989), *L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation*, „Repères”, nr 79, s. 107–114.
- Cardinet J., (1977), *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, Neuchâtel: IRDP.
- Cardinet J., (1988), *La maîtrise, communication réussie*, [w:] M. Huberman (red.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, s. 155–195.
- Clarke D.J., (1997), *Constructive Assessment in Mathematics*, Berkeley, CA: Key Curriculum Press.
- Crooks T.J., (1988), *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*, „Review of Educational Research”, nr 58(4), s. 438–481.
- Darling-Hammond L., Ancess J., Falk B., (1995), *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*, New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Columbia University.
- Dylak S., (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: UAM.
- von Glasersfeld E., (1995), *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London: Falmer Press.
- Harlen W., (2007), *Assessment of Learning*, London: Sage.
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), (2000), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa: WSP ZNP.
- Larochelle M., (2003), *Rapport au savoir et socialization à la cite scientifique*, [w:] Maury & M. Caillot (red.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris: Fabert, s. 51–79.
- Larochelle M., Désautels, J., (1998), *Points de vue de conseillers et de conseillères d'orientation et de scientifiques sur les sciences*, [w:] A. Durey, J. Lebeaume, P. Vérillon (red.), *Séminaire de didactique des disciplines technologiques - Cachan 1998–1999*, Cachan: Laboratoire interuniversitaire de recherche en éducation scientifique et technologique, s. 73–106.
- Mayeur F., (2000), Chevrel A. – *La culture scolaire. Une approche historique*, „Histoire de l'éducation”, nr 85, s. 130–132.
- Monceau G., (2001), *De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire*, „VEI Enjeux”, nr 126, s. 187–198.
- Mottier Lopez L., (2003), *Les structures de participation de la microculture de classe dans une leçon de mathématiques*, „Revue suisse des sciences de l'éducation”, nr 25(1), s. 161–183.
- Mottier Lopez L., (2006), *Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans- une perspective 'située' de l'apprentissage*, „Mesure et Évaluation en Éducation”, nr 29(2), s. 1–21.
- Mottier Lopez L., Crahay M., (2009), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles: De Boeck.
- Niemierko B., (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, Warszawa: PWN.
- Niemierko B., (1998), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B., (2008), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: WAiP.
- Ouellette L.-M., (1990), *La communication comme support théorique à l'évaluation*, „Mesure et Évaluation en Éducation”, nr 13, s. 5–22.
- Pépin Y., (1994), *Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation*, „Revue des Sciences de l'Éducation”, nr 20(1), s. 63–85.
- Perrenoud Ph., (1991), *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, „Mesure et Évaluation en Éducation”, nr 13(4), s. 49–81.
- Perrenoud Ph., (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles: De Boeck.
- Scallon G., (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon G., (1996), *L'évaluation formative et le temps d'enseigner*, „Vie Pédagogique”, nr 99, s. 4–9.
- Scallon G., (2001), *Pourquoi évaluer?... Quelle question!*, „Vie Pédagogique”, nr 120, s. 20–23.
- Stufflebeam D.L., Shinkfield J., (2007), *Evaluation Theory, Models, and Applications*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shepard L.A., (2000), *The Role of Assessment in a Learning Culture*, „Educational Researcher”, nr 29(7), s. 4–14.
- Shepard L.A., (2001), *The Role of classroom assessment in teaching and learning*, [w:] V. Richardson (red.), *The Handbook of Research on Teaching*, Washington: AERA.
- Shepard L.A., (2005), *Linking Formative Assessment to Scaffolding*, „Educational Leadership”, nr 63(3), s. 66–70.
- Taras M., (2005), *Assessment summative and formative: Some theoretical reflections*, „British Journal of Educational Studies”, nr 53(4), s. 466–478.
- Torrance H., (1993), *Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions*, „Cambridge Journal of Education”, nr 23(3), s. 333–343.
- Varela F.J., (1989), *Connaître les sciences cognitives: tendances et perspectives*, Paris: Seuil.

Ocena kształtująca w edukacji wczesnoszkolnej

Agnieszka Turek

W artykule zaprezentowano metodę oceny kształtującej w edukacji wczesnoszkolnej, powszechnie wykorzystywaną w angielskim systemie edukacyjnym. Autorka zwraca uwagę, że metoda ta jest wygodnym narzędziem służącym do komunikacji nauczyciela z rodzicami ucznia, pozwala poinformować ich o jego postępach i ewentualnych problemach, a jej stosowanie prowadzi do znacznej poprawy wyników w nauce i usamodzielnienia się ucznia.

Opisane techniki są produktem niejako gotowym do użycia, który ma udokumentowane działanie pozytywne.

Czym jest ocena kształtująca?

Ocenianie kształtujące jest wbudowane w codzienną pracę nauczyciela i polega na gromadzeniu informacji, co uczeń jest już w stanie samodzielnie wykonać, i planowaniu, czego musi się jeszcze nauczyć i jak go w tym procesie wspomóc. Informacje takie są często oparte na obserwacji tego, jak uczeń radzi sobie z zadaniami i czy jest w stanie mu sprostać. Taka forma ciągłej oceny pozwala na udzielenie natychmiastowej informacji zwrotnej podczas trwania procesu nauczania (Szpotowicz, Szulc-Kurpacka, 2009). Kilkuletnim uczniom znacznie łatwiej zrozumieć taką nieodroczoną w czasie informację zwrotną, jako że skupia się ona na tym, w co dziecko jest w danym momencie zaangażowane i nie wymaga wracania pamięcią do poprzednich lekcji. Ocenianie kształtujące ma więc na celu zebranie informacji, które pozwolą zaplanować kolejne zajęcia w taki sposób, aby skupiały się one na obszarach sprawiających uczniom trudności i wymagających dodatkowej pracy. Taka forma oceny jest odpowiednia również dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (Glazzard, 2010).

Doświadczenia z innych systemów edukacyjnych

Ocena kształtująca jest obecna w edukacji wczesnoszkolnej w angielsko-walijskim systemie edukacyjnym, a także w systemach szkockim czy północno-amerykańskim. W 1998 roku na zlecenie Ministerstwa Oświaty w Londynie powołano Komisję ds. Reformy Oceniania (Assessment Reform Group), w skład której weszli badacze akademicki, pracownicy kuratoriów oświaty i nauczyciele. W wyniku pracy komisji rekomendowano

wprowadzenie oceniania kształtującego jako narzędzia służącego znacznej poprawie osiągnięć uczniów w wieku szkolnym. Pokazano, że ocenianie kształtujące wspomaga rozwój zdolności samodzielnego uczenia się (Black et al., 1999).

Istnieją również dowody pochodzące z badań naukowych nad oceną kształtującą, które pokazują, jaki wpływ ma ocenianie kształtujące na proces nauczania i uczenia się. Zarys tych wyników jest zaprezentowany w postaci poniższej listy, w której podano też referencje do poszczególnych badań:

- Zanotowano znaczną poprawę wyników nauki przy bardzo niskim nakła-

Tabela 1. Wpływ oceniania kształtującego na wyniki w nauce w porównaniu z innymi działaniami (zaadaptowane z: Wiliam, 2009)

Rodzaj działania	Poprawa efektów porównywalna do przedłużenia roku szkolnego o:
Redukcja rozmiaru klasy o 30%	4 miesiące
Zwiększenie wiedzy przedmiotowej nauczyciela	2 miesiące
Ocenianie wspierające uczenie się	8 miesięcy

dzie finansowym ze strony instytucji. Tabela 1, zapożyczona z Wiliam (2009), pokazuje rezultaty uczniów, którzy otrzymywali ocenę kształtującą, w porównaniu z klasami, gdzie zastosowano inne działania mające na celu poprawę wyników w nauce: zmniejszenie rozmiaru klasy o 30% oraz doszkalanie nauczycieli z zakresu wiedzy przedmiotowej. Roczny koszt wprowadzania oceniania kształtującego był dziesięciokrotnie niższy od zmniejszenia rozmiaru klas. Nie podano danych dotyczących kosztu drugiego z działań.

- Programy instytucjonalnego wprowadzania technik oceniania kształtującego i doszkalania nauczycieli są dobrze opisane w literaturze, można je praktycznie wykorzystać, nie pociągając one za sobą dużych nakładów finansowych (Black, 2006).
- Istnieje tzw. *assessment brigade*, czyli swoisty łącznik między obecnym stanem wiedzy ucznia a stanem zamierzonym, przewidzianym przez program nauczania (Colby-Kelly, Turner, 2007).
- Zanotowano wzrost motywacji u uczniów, którzy używają technik oceniania przez współuczniów (Butler i Lee, 2010), a wzrost pozytywnego nastawienia emocjonalnego powoduje poprawę sprawności produktywnych (ang. *productive skills*), czyli pisania i mówienia (Mihaljević Djigunović, 2006).

Adekwałość oceniania kształtującego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Można zadać sobie pytanie, czy opisane powyżej podejście do oceniania ma praktyczne zastosowanie przy nauczaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym i czy jest dla nich zrozumiałe. W tej części artykułu przytoczę kilka przykła-

dów zadań praktycznych, które pokazują, w jaki sposób można zaadaptować teorię oceniania kształtującego na potrzeby pracy z uczniem młodszym.

Najważniejsze dla dobrej praktyki oceniania formatywnego są następujące elementy:

1. Intencje czy też cele lekcji (cel uczenia się – „cuś”).
2. Sposób osiągania tych celów oraz poziom, w jakim mają zostać one osiągnięte (kryteria sukcesu).
3. Sposób oceniania i refleksji nad osiągnięciami (informacja zwrotna).
4. Sposób poprawy wyników i podejmowania przez uczniów kolejnych kroków w procesie uczenia (następne kroki).

Techniki oceniania kształtującego oferują możliwość efektywnego włączenia wszystkich powyższych procesów w każdą lekcję w pełniej (około trzydziestoosobowej) klasie, nie przysparzając przy tym dodatkowej pracy nauczycielowi.

Poniżej podano kilka przykładów tego, jak owe techniki wyglądają w praktyce. Przykłady zorganizowano w kolejności odpowiadającej powyżej zaprezentowanej liście.

Cel uczenia się

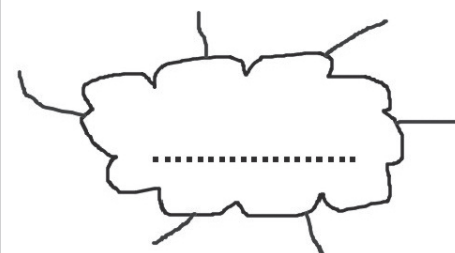
Dzielenie się celem edukacyjnym w kulturze oceny kształtującej to coś znacznie więcej niż zapisanie tematu na tablicy. Najważniejszym zadaniem dzielenia się celami edukacyjnymi z uczniami jest to, aby zrozumieli oni czego i dla czego się uczą, a także mieli szansę na kształtowanie tych celów wspólnie z nauczycielem.

Jednym z przykładów, jak można to osiągnąć, jest używanie tzw. map myśli (ang. *mind maps*), czyli schematów graficznych ze zorganizowanymi hasłami dotyczącymi danego tematu. W przypadku nauki

języków obcych najłatwiej zastosować można schematy obejmujące słownictwo związane z jakimś tematem, np. dotyczące żywności, lub przedstawiających środki językowe, np. służące do pytania o pozwolenie. Mapy myśli mogą być zapisywane w postaci obrazków, pierwszych liter kluczowych słów itp. i nie wymagają opanowania umiejętności pisania i czytania. Pomagają one również w rozwijaniu przez dziecko różnych strategii uczenia się, takich jak np. grupowanie.

Możliwa kolejność wprowadzania takiego celu uczenia się jest następująca:

1. Nauczyciel rysuje na tablicy lub dużej kartce poniższy schemat, w miejscu wykropkowanym wpisuje zagadnienie, np. *food* (żywność).



Rysunek 1. Przykład początkowego schematu graficznego

2. Uczniowie wklejają do schematu dostarczone przez nauczyciela obrazki przedstawiające produkty żywnościowe, wraz ze znanymi im już nazwami w języku obcym (L2), w kolorze niebieskim¹.
3. Pozostałe obrazki uczniowie przyklejają z boku – nauczanie się tych nazw jest zindywidualizowanym celem lekcji. Następnie uczniowie dorysowują jeszcze jeden obrazek przedstawiający produkt żywnościowy, którego nazwę chcieliby poznać, a którego nie ma na obrazkach dostarczonych przez nauczyciela.
4. Na zakończenie lekcji lub kilku lekcji na ten temat uczniowie wracają do schematu graficznego i, używając koloru pomarańczowego, łączą obrazki przedstawiające słowa, których się ostatnio nauczyli, z całym schematem. Ozna-

1 Kolory podane w tym przykładzie są umowne, nauczyciel może je wybrać dowolnie. Ważne, aby były one różne.

cza to „te słowa już znam”. Jeśli ktoś nie potrafi nazwać jeszcze któregoś z przedstawionych produktów żywnościowych, może zapytać kolegę z klasy lub nauczyciela. Te brakujące słówka wskazują na swoistą lukę w wiedzy, którą można zamknąć za pomocą wspomnianego wcześniej *assessment bridge*.

W ten sposób uczniowie mają realną szansę na pogłębienie własnych zainteresowań w ramach omawianego w szkole materiału i na wykazanie się dotychczasową wiedzą, która stanowi punkt wyjściowy w nauce.

Wprowadzając po raz pierwszy taki schemat w życie, warto pokazać całej klasie, jak taka procedura działa. W kolejnych rozdzielach czy tematach uczniowie mogą przygotować indywidualne schematy, każdy dla siebie lub wspólnie z kolegą czy koleżanką z ławki.

Można również podzielić się z uczniami celem uczenia się na zasadzie przekazania im informacji. Jest to – w pewnym sensie – podobne do podania tematu lekcji, ale ważne są tu sformułowania językowe, jakich się używa.

Należy zatem zwrócić uwagę na:

1. Sformułowanie celu uczenia się tak, aby uczniowie go **zrozumieli**, czyli w sposób odpowiedni do wieku.

W tym miejscu należy pamiętać o unikaniu zbyt technicznych pojęć, np.: nazw czasów gramatycznych. Uczeń siedmioletni zrozumie cel uczenia się sformułowany w sposób następujący: „Dziś uczę się: opowiadać o pięciu różnych rzeczach, które zrobiłem/-am wczoraj”. Znacznie trudniej będzie mu zrozumieć poniższy temat lekcji: „Temat: Użycie czasu Past Simple”.

Nauczyciele języka angielskiego mogą np. wykorzystać akronim WALT (ang. *What Are we Learning Today* – czego się dziś uczymy) jako imię śmiesznego stworka, który informuje dzieci o celu danej lekcji.

2. **Spersonalizowanie** celu uczenia się.

Można to osiągnąć, np. stosując zapis „Dziś uczę się/WALT:...”, zamiast „Lekcja/Temat:...”.

3. **Wymierność** celu uczenia się.

To kolejna ważna cecha podanego w punkcie 1 przykładu celu uczenia się. Od ucznia oczekuje się, że będzie w stanie opowiedzieć o pięciu czynnościach, które wykonał w przeszłości. Uczeń, który będzie potrafił opowiedzieć tylko o trzech czynnościach, sam będzie w stanie ocenić, że musi poczynić dodatkowy postępy. W tym sensie cel uczenia się określa minimum wymagań i jednocześnie nie ogranicza kreatywności i możliwości uczniów, którzy są w stanie opowiedzieć o sześciu lub nawet dziesięciu czynnościach, używając poprawnie czasu przeszłego.

Ważne jest, aby pamiętać o tym, że cele uczenia się nastawione na wspieranie uczenia się mają być **zrozumiałe, spersonalizowane i wymierne**.

Kryteria sukcesu

Nie każdy cel uczenia się można w łatwy sposób przedstawić wymiennie. Weźmy na przykład uczniów z klasy trzeciej, którzy mają za zadanie przeprowadzić wśród kolegów i koleżanek ankietę na temat hobby.

W takim przypadku nauczyciel może postąpić w następujący sposób:

1. Pokazać uczniom tabelkę (rys. 2) i zaprezentować krok po kroku, jak wykonywać zadanie.
2. Zadać uczniom pytanie: „Co trzeba zrobić, aby odnieść dziś sukces?” i zapisać na tablicy kryteria sukcesu (rys. 3) w postaci rysunków lub prostych wyrażeń.
3. Po zakończeniu tego etapu każde dziecko otrzymuje tabelkę do uzupełnienia, a kiedy nie wie, co powinno zro-

bić, może po prostu spojrzeć na kryteria sukcesu, aby sobie przypomnieć. Takie wprowadzenie zadania pozwala na podtrzymanie samodzielnej pracy i buduje swoiste rusztowanie (ang. *scaffolding*), na którym uczeń opiera i rozwija swoją wiedzę, ćwicząc dane struktury językowe.

Informacja zwrotna i następne kroki

Po wykonania zadania przez uczniów przychodzi czas na ocenę wyników. Istnieje bardzo wiele technik w ramach oceniania kształtującego, które oferują możliwości udzielenia uczniowi informacji zwrotnej na temat postępów w opanowaniu danego zadania. Pochodzą one wszystkie przede wszystkim z praktyki w szkołach państwowych w Anglii i Walii, Szkocji i Ameryce Północnej, gdzie rozmiar klas jest porównywalny do szkół polskich, tj. około trzydziestu uczniów w klasie.



Rysunek 3. Kryteria sukcesu do ankiety na temat hobby

NAME	Do you likeing?	Do you like?	Do you like?	Do you like?

Rysunek 2. Zadanie – ankieta na temat hobby

Przykładem takiej techniki jest użycie dwóch kolorów, gdzie jeden oznacza sukces, a drugi potrzebę poprawy. Z moimi uczniami używam *Goody Green* – sukces, i *Red to Remember* – potrzeba poprawy.

Można ich użyć na przykład przy ocenianiu ćwiczeń, w których dziecko musiało coś zapisać:

1. Nauczyciel zamiast poprawiać błędy uczniów w tekście napisanym przez nich, zakreśla na zielono trzy miejsca, które trzeba poprawić. To uczeń po otrzymaniu tekstu od nauczyciela musi zdecydować, na czym polega błąd, i następnie poprawić tekst. Może przy tym korzystać z książki lub z pomocy kolegi czy nauczyciela.
2. Nauczyciel zakreśla przynajmniej trzy przykłady, gdzie uczeń odniósł sukces, wykazał daną umiejętność językową, np. użycie czasu przeszłego.

Bardzo ważne jest, aby zakreślić dowody sukcesu, ponieważ pomaga to w motywowaniu uczniów. Natomiast pozwolenie uczniowi niejako na samodzielne odkrycie własnych błędów powoduje, że aktywnie je poprawia i w ten sposób uczy się tego, czego jeszcze nie wie lub nie umie zrobić.

Niezmierznie ważne jest, aby oceniać to, czego dziecko uczyło się w danym zadaniu. Jest to łatwe, jeśli użyje się kryteriów sukcesu. Ocenie podlega to, czego właśnie uczyliśmy, a nie wszystko, co się da. Na przykład w ćwiczeniu z formą *like + ...ing* oceniamy użycie tej właśnie struktury, nie oceniamy natomiast nazw rzeczy, których nie wpisaliśmy na listę kryteriów sukcesu.

Innymi przykładami technik służących komunikowaniu informacji zwrotnej są między innymi:

- *traffic lights*,
- *two stars and a wish*,
- *sheriff's star*,
- odpowiednio sformułowane *can do statements*.

Szczegółowe omówienie tych technik wykracza jednak poza ten artykuł.

Wszystkie powyższe techniki mogą być używane jako:

- samoocenianie,

- ocenianie współuczniów,
- ocenianie przez nauczyciela,
- ocenianie przez rodziców.

Warto zauważyć, że ostatnia opcja jest prawdopodobnie najtrudniejsza do wprowadzenia do praktyki szkolnej. Jednak nawet gdy rodzice nie są aktywni w procesie oceniania, to techniki oceniania kształtującego pozostawiają namacalny i ciągły obraz postępów dziecka w nauce języka i w ten sposób pomagają nauczycielowi komunikować rodzicom, co aktualnie jest nauczane i jakie postępy w nauce robi dziecko, a nad czym powinno jeszcze pracować. Dzięki temu ocenianie kształtujące może pomóc nauczycielowi języka obcego odpowiadać na pytania rodziców, często zawierające brak wiary w kompetencje nauczyciela lub wręcz wyrzut: „No, więc czego Pan(i) ich uczy, skoro moje dziecko już od czterech miesięcy chodzi na angielski (hiszpański, niemiecki), a jeszcze nie mówi?”.

Ocena kształtująca może również stanowić bardzo pożyteczne narzędzie w pracy dyrektora placówki, który także często musi borykać się z podobnymi pytaniami, a jako że sam nie jest nauczycielem języka, miewa trudności z przekonaniem rodziców o tym, że ich dziecko robi postępy.

Podsumowanie

W powyższym artykule zarysowano metodę oceniania skoncentrowaną na uczeniu się. Zaprezentowano wyniki badań ukazujących, że taka metoda oceniania prowadzi do znacznej poprawy wyników w nauce i usamodzielnienia się ucznia, a także stanowi wygodne narzędzie służące do komunikacji rodzicom jego postępów w nauce i ewentualnych problemów.

Techniki oceny kształtującej pochodzą z praktyki nauczycieli oraz zostały opisane przez badaczy przedmiotu; są one niejako gotowym do użycia produktem, który ma udokumentowane działanie pozytywne.

Niestety na polskim rynku brakuje publikacji, przedstawiających w sposób prosty i praktyczny wachlarz technik oceny kształ-

tującej, których nauczyciele mogliby używać na swoich zajęciach, a nie każdy nauczyciel ma możliwość dostępu do literatury na ten temat wydanej w języku angielskim.

Bibliografia

- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D., (1999), *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D., (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa: CEO, Civitas.
- Butler Y.G., Lee J., (2010), *The effects of self-assessment among young learners of English*, „Language Testing”, nr 27(1), s. 5–31.
- Colby-Kelly C., Turner C.E., (2007), *AFL Research in the L2 Classroom and Evidence of Usefulness: Taking Formative Assessment to the Next Level*, „The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes”, nr 64(1), s. 9–38.
- Glazzard J., Chadwick D., Webster A., Percival J., (2010), *Assessment for Learning in the Early Years Foundation Stage*, Los Angeles: SAGE.
- Mihaljević Djigunović J., (2006), *Role of Affective Factors in the Development of Productive Skills*, [w:] M. Nikolov & J. Horváth (red.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*, Pécs: Lingua Franca Csoport, s. 9–23.
- Rea-Dickins P., (2001), *Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment*, „Language Testing”, nr 18(4), s. 429–462.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., (2009), *Teaching English to Young Learners*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- William D., Lee C., Harrison C., Black P., (2004), *Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement*, „Assessment in Education”, nr 11(1), s. 49–65.
- William D., (2009), *Assessment for Learning: why, what and how?*, London: Institute of Education.

Wyzwania związane z ocenianiem umiejętności językowych u dzieci

Magdalena Szpotowicz¹

Wprowadzenie nowej podstawy programowej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2009 roku rozpoczęło serię zmian w egzaminach zewnętrznych, które mają sprawdzać wymagania opisane w podstawie. Zmiany te dotyczą również egzaminów z języka obcego nowożytnego. Oprócz nowego egzaminu gimnazjalnego, który pojawi się już wiosną 2012 roku, czeka nas zupełnie inny, przeprowadzany po raz pierwszy w historii polskiej edukacji językowej, zewnętrzny egzamin z języka obcego po klasie VI. W świetle najnowszych rozwiązań warto zastanowić się nad wyzwaniami, które stoją przed nauczycielami przygotowującymi dzieci do sprawdzianu szóstoklasisty oraz autorami zadań testowych. Należy też dokonać przeglądu cech uczniów, które powinny być wzięte pod uwagę przy tworzeniu testów sprawdzających umiejętności dzieci na początkowym etapie ich rozwoju językowego.

Kontekst europejski – obniżenie wieku rozpoczynania edukacji językowej

Ostatnie kilkanaście lat to okres, w którym w całej Europie obserwujemy dynamiczne zmiany w nauczaniu języków. Wprowadzenie w większości krajów europejskich obowiązkowej nauki języka obcego od początku pierwszego etapu edukacji skłania rodziców i władze oświatowe do zadania pytania o efekty wczesnego nauczania i sposób pomiaru umiejętności językowych dzieci. Do tej pory zasadność rozpoczynania obowiązkowej nauki od najmłodszych lat nie znalazła jednoznacznego poparcia w ocenie naukowców (Muñoz, 2009). Jednak wyniki ELLiE (*Early Language Learning in Europe* – Wczesna nauka języka w Europie), badania zakończonego w 2010 roku, wskazującego, że już na pierwszym etapie edukacji z roku na rok odnotowywany jest postęp w osiągnięciach językowych dzieci (Enever, 2011). Badanie to objęło dzieci w wieku od 6–7 i od 10–11 roku życia oraz prowadzone było równolegle w siedmiu krajach europejskich.

W dziedzinie osiągnięć językowych dzieci **po pierwszych czterech latach nauki** w szkole zaobserwowano:

- Umiejętności przeciętnego ucznia pod względem słuchania i mówienia w języku obcym można określić jako zbliżone do poziomu A1 (wg ESOKJ). Trzeba jednak zwrócić uwagę, że skala ESOKJ, choć jedyna dostępna, jest zbyt ogólna i niedostosowana do określa-

nia umiejętności dzieci oraz że przy jej pomocy trudno opisać etapy ich rozwoju. Można przyjąć, że uczniowie przed 10 rokiem życia przechodzą kilka faz rozwoju językowego, choć skala opisująca je nie została jeszcze opracowana.

- Podczas pierwszych lat nauki zasób słownictwa uczniów systematycznie uczących się języka obcego w szkole znacznie się powiększa, a użyte struktury językowe w zadaniach sprawdzających umiejętność mówienia stają się bardziej złożone (np. zawierają więcej czasowników w stosunku do rzeczowników).
- Zazwyczaj wszystkie nauczane umiejętności językowe: słuchanie, czytanie i mówienie rozwijają się w podobnym tempie, ale są dzieci, które lepiej sobie

¹ Autorka jest adiunktem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Katedrze Edukacji Początkowej oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych, gdzie prowadzi program pilotażowy „Badanie uczenia się i nauczania języka obcego w klasie III i IV”.

radzą w jednej lub dwóch z nich (np. słuchaniu i mówieniu).

- W każdym kraju widać duże zróżnicowanie w badanej grupie uczniów. Zaobserwowano też duże różnice w poziomie umiejętności pomiędzy uczniami z różnych krajów. Na przykład uczniowie z krajów, w których dostęp do języka obcego poza szkołą był możliwy m.in. w mediach (brak dubbingu – oryginalne wersje językowe filmów i programów telewizyjnych), osiągnęli wyższe wyniki w zadaniach sprawdzających zarówno umiejętność słuchania, mówienia, jak i czytania.

Badanie ELLiE pokazuje, że jakkolwiek wiele zależy od kontekstu zewnętrznego, kontaktu z językiem poza szkołą, poziomu znajomości języka w środowisku rodzinnym, to przy systematycznej nauce szkolnej, nawet w zakresie jedynie 2–3 godzin tygodniowo, uczniowie robią istotne postępy. Pomiar ich umiejętności jest jednak dużym wyzwaniem zarówno dla badaczy próbujących ocenić osiągnięcia, jaki i nauczycieli czy autorów testów zewnętrznych.

Pomiar umiejętności językowych u dzieci

Sprawdzenie przyswajania przez dzieci języka obcego jest najbardziej efektywne dla nauczyciela, jeśli w sposób ciągły obserwuje i notuje postępy swoich uczniów. Najlepszą metodą oceniania osiągnięć dzieci jest bez wątpienia ocena nieformalna, opisowa i kształtująca, pozwalająca na szybkie reagowanie nauczyciela na brak postępu oraz zawierająca funkcję informacji zwrotnej dla uczniów i rodziców. Koniecznie trzeba tu wspomnieć o funkcji motywacyjnej oceniania kształtującego, która ma kluczowe znaczenie w nauce dzieci. Uczniowie we wczesnym wieku szkolnym są bowiem bardzo wrażliwi na pochwały i zachęty lub ich brak, i gotowi inwestować swoją uwagę i energię w naukę języka wtedy, kiedy jest ona źródłem pozytywnych emocji.

Jeżeli jednak z jakiegoś powodu, np. badawczego lub oceny zewnętrznej prowadzonej przez szkołę, trzeba stworzyć zadania, które udokumentują umiejętności dzieci, to okazuje się, że przedsięwzięcie to jest trudne do zrealizowania z kilku przyczyn. O trudnościach takich obszernie pisze McKay (2006). Przede wszystkim o tym, że brak szybkiej informacji zwrotnej, czy zadanie zostało dobrze wykonane oraz że stworzenie 'sztucznej' sytuacji testu utrudniają uzyskanie od dzieci odpowiedzi, których być może mogłyby udzielić w bardziej naturalnych warunkach klasowych. Ilustracją reakcji dzieci na próby badawcze w formie testu pisemnego może być karteczka z napisem „Nie róbcie takich długich testów”, wyrwana z zeszytu i włożona przez ucznia pomiędzy kartki testu pilotażowego z języka angielskiego². Poza tym pomiar najlepiej zrealizować w naturalnych warunkach lekcyjnych i odnieść go do norm rozwojowych, niż oceniać dzieci, porównując je do siebie. W przypadku języka obcego nie ma jeszcze takich norm, a jedynym punktem odniesienia są bardzo ogólne zapisy podstawy programowej. Kolejną trudnością jest cząstkowy charakter zadań pisemnych, sprawdzających znajomość pojedynczych słów lub zwrotów, które nie pokazują tego, czego staramy się nauczyć i co powinniśmy sprawdzać – użycie języka. Ponadto na wyniki testu może wpływać to, że zadania będą wydawały się dzieciom nieznane, albo nie będą potrafiły dłużej skupić się na zadaniu, ponieważ test był za długi.

Nikolov i Mihaljevic Djigunovic (2011) zwracają uwagę, że oceniając dzieci, nie możemy trzymać się tradycyjnego sprawdzania czterech umiejętności językowych nauczanych od samego początku. Dzieci nie rozwijają tych umiejętności równolegle, ale 'po kolei'. Zaczynają od rozumienia ze słuchu, powoli przechodzą do mówienia i czytania, a w końcu – do elementów pisania. Autorki podkreślają, że ocenianie ma istotny wpływ na stosunek dzieci do nauki, ich motywację oraz poczucie własnej wartości. Oddziaływanie to jest znacznie silniejsze niż u uczniów star-

szych, bardziej doświadczonych w nauce i którzy czerpią poczucie pewności siebie z wielu źródeł, np. od przyjaciół, innych nauczycieli, dzięki sukcesom w innych dziedzinach.

Cechy odróżniające dzieci od starszych uczniów

McKay (2006) wymienia trzy cechy różniące uczniów w wieku dziecięcym od starszych. Pierwsza to ciągły rozwój i zmiany w tempie indywidualnym dla każdego ucznia. Píše, że „dzieci mają ograniczoną, ale stale zmieniającą się wiedzę o świecie” (tłum. własne, 2006: 6). Drugą cechą jest wrażliwość i podatność (ang. *vulnerability*). Polega ona m.in. na tym, że dzieci oceniają siebie przez pryzmat doświadczeń w szkole, a jednocześnie oceny z testów mogą być w ich opinii wartościujące. Z tego powodu każdy egzamin czy test powinien zawierać zadania o zróżnicowanym stopniu trudności po to, by każdy uczeń mógł doświadczyć chociaż częściowej satysfakcji z wykonania zadań i zdobycia kilku punktów. Trzecią cechą odróżniającą dzieci od starszych uczniów jest umiejętność czytania i pisanie zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. W języku ojczystym dopiero w wieku 11–13 lat dzieci osiągają umiejętność czytania tekstów literackich i informacyjnych. Podobnie może być w języku obcym, jeżeli w ślad za rozwojem umiejętności czytania w języku ojczystym idzie nauka w języku obcym. Oczywiście zanim to nastąpi, dzieci poznają zasady czytania – najpierw na poziomie pojedynczych słów, potem zdań, aż w końcu krótkich tekstów. Przygotowując zadania testowe, autorzy muszą wiedzieć, jaki poziom tej umiejętności został już utrwalony przez egzaminowanych uczniów. Z obserwacji prowadzonych w badaniu ELLiE (Szpotowicz i Lindgren 2011) wynika, że w języku obcym w tej samej grupie wiekowej różnice pomiędzy uczniami, nawet w tej samej klasie, mogą być znaczące.

2 Program pilotażowy „Badania uczenia się i nauczania języka obcego w klasie III i IV” Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Rozwój poznawczy dzieci w kontekście zadań sprawdzających

Zanim dzieci osiągną wiek 11 lat, ich procesy myślowe są na etapie rozwoju poznawczego, który za Piagetem określamy etapem 'operacji konkretnych' (Schaffer, 2006: 177). Oznacza to, że do zrozumienia nowych pojęć potrzebne są wizualizacje lub eksperymentowanie na obiektach, tzw. konkretach. Dopiero około 11 roku życia dzieci rozwijają myślenie abstrakcyjne, charakterystyczne dla etapu 'operacji formalnych' (ibid: 181), które pozwalają m.in. na rozumienie pojęć gramatycznych i językowych (metajęzyk), potrzebnych do mówienia o języku. Rozwijają się też myślenie przyczynowo-skutkowe. W wieku 11–13 lat dzieci próbują manipulować myślami i pomysłami, ale pomimo tej nowej predyspozycji nadal potrzebują nauki na konkretnych przykładach. W wieku 11–12 lat pojawia się zainteresowanie działaniem języka.

W tym samym czasie dzieci zaczynają przejawiać bardziej zadaniową postawę wobec nauki i łatwiej zachęcić je do pracy, a wykonanie zadania zwykle dostarcza im satysfakcji intelektualnej.

Sposób tworzenia zadań oceniających umiejętności językowe dzieci jest w dużej mierze uzależniony od ich cech rozwojowych. Na przykład, aby rzetelnie sprawdzić umiejętności, zadania oceniające nie powinny wykraczać poza doświadczenie życiowe uczniów. Tym mogłoby być odnośnienie się do pobytu za granicą, zwyczajów, które są im obce, potraw, których nie znają.

Test dla dzieci, które nie skończyły 12–13 roku życia, nie powinien obejmować analizy rysunku lub pomysłu, bo umiejętność myślenia analitycznego dopiero się u nich rozwija, więc za wcześnie, aby zakładać, że mają tę umiejętność wszyscy testowani uczniowie.

Należy pamiętać, że percepcja dzieci do 10–11 roku życia pozwala im na szybkie i sprawne wyszukiwanie szczegółów w ilustracjach, ale nie daje jeszcze umiejętności ogarnięcia dużego, wieloelementowego obrazu. Lepsze więc dla młodszych

uczniów są krótkie, jednoelementowe zadania niż długie i wieloczęściowe.

Trzeba też zwrócić uwagę, że między 9–12 rokiem życia dzieci nadal rozwijają koordynację wzrokowo-ruchową (oko – ręka). Aby zachęcić je do wykonania zadań, warto zastosować takie, które wymagają ruchu, jak: wskazania, zakreslenia, pokolorowania. Motywacja do wykonania zadania i zwiększenie koncentracji wzrosną na pewno, gdy w teście zostaną zamieszczone kolorowe ilustracje oraz krótkie ciekawe historyjki.

Przydatność zadań (ang. *task usefulness*)

Zanim omówimy wskazówki dla autorów zadań, które wynikają ze wspomnianych badań i doświadczeń, warto przypomnieć pojęcie 'przydatności zadań' wprowadzone do literatury tematu przez Bachmana i Palmera (1996). Pojęcie to implikuje, że zadanie przydatne z punktu widzenia testowania to takie, które stwarza warunki do sprawiedliwej oceny (McKay, 2006: 113). Oznacza to, że każde dziecko poddane testowi dostanie wynik najtrafniej prezentujący jego umiejętności.

Bachman i Palmer (1996) wymieniają 6 kluczowych cech określających przydatność zadań i proponują, aby tworząc je, odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1. Czy zadania są skonstruowane tak, że wyniki będą rzetelne? Czy gdyby test był prowadzony przez innego egzaminatora, w innych warunkach, to miałyby to wpływ na wynik?
2. Czy konstrukt zadania, czyli to co chcemy sprawdzać, jest trafny? Czy interpretując wyniki, rzeczywiście możemy powiedzieć, że sprawdziliśmy daną umiejętność, a nie np. wiedzę ogólną uczniów?
3. Czy zadania są autentyczne? Czy zawierają język, który dzieci znają z lekcji i z którym miały szansę się zetknąć?
4. Czy zadania są interaktywne? Czy podczas wykonywania zadania uczniowie wykorzystują rzeczywiście umiejętno-

ści językowe, a nie inne, np. zgadywanie lub myślenie logiczne?

5. Czy ten sposób oceniania jest praktyczny? Czy oceniający może uzyskać podobny wynik, stosując krótszy test? Czy można znaleźć prostszy sposób oceniania?
6. Czy wpływ przeprowadzanego testu jest pozytywny? Jak wpłynie on na nauczycieli, uczniów, ich rodziców?

Wskazówki pomocne przy tworzeniu zadań dla dzieci

Jak wynika z doświadczeń badaczy projektu ELLiE, autorzy zadań sprawdzających umiejętności językowe dzieci muszą pamiętać o kilku istotnych kwestiach. Przede wszystkim zadania, procedury przeprowadzania testu i warunki egzaminowania powinny być przyjazne uczniom i dostosowane do ich cech rozwojowych. Muszą zatem pozostawać w zgodzie z poziomem poznawczym uczniów, z jednej strony stanowiąc wyzwanie intelektualne, skłaniać dzieci do myślenia, ale także nie zniechęcać ich poziomem trudności. Po drugie zadania muszą zachęcać i pobudzać do działania zarówno swoją formą, jak i treścią. Na początku powinny wywołać ciekawość, np. poprzez atrakcyjne dla oka ilustracje, a w końcu dać uczniom poczucie sukcesu z powodu wykonania zadania.

Z obserwacji prowadzonych w badaniu ELLiE w Polsce oraz programu pilotażowego „Badanie uczenia się i nauczania języka obcego w klasie III i IV” wynika, że dzieci pozytywnie reagują na zadania z rozumienia ze słuchu, w których patrząc na trzy ilustracje, mają wybrać tę, która pasuje do usłyszanego tekstu. Z ciekawością podchodzą też do zadań, w których mają dopasować zdania do ilustracji. Takie zadania przyciągają ich uwagę i motywują do rozwiązywania dzięki użyciu rysunków. Istotne jest też, aby zadania zawierały 'powód' do wykonania i były związane z tematami, o których dzieci mówiły na lekcjach (Hasselgreen, 2004: 47) – przede wszystkim zadania, które mają sprawdzać umiejętność mówienia w języku obcym. Skuteczne są tu gry komunikacyjne,

zwłaszcza te, które zawierają 'lukę informacyjną', czyli rzeczywisty powód do rozmowy w języku obcym – aby uzyskać informację wymaganą w zadaniu, trzeba zadać pytania i udzielić odpowiedzi.

Osoby organizujące zewnętrzne testy językowe dla dzieci powinny pamiętać o silnym efekcie zwrotnym (ang. *washback effect*), jaki wywołuje każde ocenianie, nie tylko zewnętrzne, ale również wewnątrzszkolne. Treść i forma testów czy egzaminów inspirowane przez nauczycieli. Często chcą oni wcześniej przygotować dzieci do sprawdzianu, i szybko adaptują zawartość testów do codziennej praktyki szkolnej. Należy więc przypomnieć o wspomnianym wpływie oceniania na poczucie wartości u dzieci oraz na motywację do nauki. Z tego właśnie powodu testy zewnętrzne i egzaminy nie powinny stać się codzienną praktyką w nauczaniu dzieci. Jeżeli test zostanie przeprowadzony, jego wyniki należy zaprezentować przejrzyście zarówno nauczycielom, jak i uczniom, najlepiej też w taki sposób, aby uczniowie nie porównywali ich między sobą.

Podsumowanie

Jedną z podstawowych kwestii w ocenianiu i pomiarze umiejętności języ-

kowych dzieci, oprócz wiedzy na temat testowania w ogóle, jest zrozumienie ich potrzeb i możliwości rozwojowych w zakresie poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym. Badacze i autorzy zadań powinni dobrze znać podstawy psychologii rozwojowej grupy wiekowej dzieci, którą badają, lub dla której piszą zadania. Każde zastosowanie testu musi mieć swój cel, a osoby wykorzystujące go powinny być przekonane, że zgodnie ze swoim przeznaczeniem sprawdza lub mierzy to, do czego został przeznaczony – umiejętności lub stan wiedzy językowej dzieci w określonym momencie ich nauki.

Bibliografia

- Bachman L.E., Palmer A.S., (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Enever J. (red.), (2011), *Early Language Learning in Europe*, London, UK: The British Council.
- Hasselgreen A., (2004), *Testing the Spoken English of Young Norwegians. Studies in Language Testing*, Cambridge: Cambridge University Press.

McKay P., *Assessing Young Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

Muñoz C., (2006), *The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project*, [w:] Muñoz C. (red.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

Nikolov M. i Mihaljević Djigunović J., (2011), *All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*, „Annual Review of Applied Linguistics”, 31: 9–119.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009, nr 4).

Schaffer, H.R., (2006), *Child Psychology*, Oxford: Blackwell Publishing.

Szpotowicz M. & Lindgren E., (2011), *The Learner: Do Individual Differences Matter? Language Achievements: A Longitudinal Perspective*, [w:] Enever J. (red.), *ELLiE: Early Language Learning in Europe*, 125–142. London, UK: The British Council.

Z wielką radością przekazujemy Państwu wyniki corocznego konkursu ogłoszonego w numerze 1/2011 JOWS.

Laureaci:

1. miejsce: Dariusz Witkowski z Gniezna
2. miejsce: Marta Borówka z Gdyni
3. miejsce: Małgorzata Mikołajczyk z Katowic

Wyróżnione prace zostaną opublikowane na łamach nowych „Języków Obcych w Szkole” w 2012 roku.

Zwycięzcom serdecznie gratulujemy!

Wpływ certyfikacji na jakość nauczania języka polskiego jako obcego

Władysław T. Miodunka¹

W tekście omówiono wpływ certyfikacji na jakość nauczania języka polskiego jako obcego. Autor zestawia ze sobą rezultaty egzaminów certyfikacyjnych w poszczególnych latach, ukazuje także zmianę jakościową, która w ostatnim czasie dokonała się w nauczaniu polszczyzny. Porównywane wyniki wskazują, że poziom przygotowania zdających z roku na rok jest coraz wyższy, co zdecydowanie jest efektem poprawy jakości nauczania.

Wpływ certyfikacji na jakość nauczania języka polskiego jako obcego jest częścią większego zjawiska, czyli efektu zwrotnego egzaminów certyfikatowych na nauczanie i uczenie się polszczyzny jako języka obcego. Efekt ten wymaga rzetelnych badań prowadzonych wśród lektorów języka polskiego, jak też wśród cudzoziemców zdających egzaminy.

Już po pierwszej sesji egzaminacyjnej, która odbyła się na początku lutego 2010 roku w Tokio, członkowie państwowej komisji egzaminacyjnej przeprowadzającej egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, zwrócili uwagę na to, że zdający byli przygotowani lepiej niż w innych latach i w innych ośrodkach egzaminacyjnych. Zwracano uwagę na właściwy wybór poziomu językowego przez kandydatów oraz lepsze niż zwykle opanowanie takich sprawności, jak rozumienie ze słuchu, pisanie czy rozumienie tekstów pisanych. Obserwacje poczynione po raz pierwszy w Japonii sprawdziły się także w czasie egzaminów certyfikatowych organizowanych w 2010 roku w innych ośrodkach akademickich.

Spostrzeżenia czynione doraźnie w trakcie sesji egzaminacyjnych nabierają nowego znaczenia wtedy, kiedy porównujemy ze sobą rezultaty egzaminów certyfikatowych przeprowadzonych w ciągu jednego roku kalendarzowego z rezultatami uzyskanymi w ciągu kilku lat. Aby pokazać zmianę jakościową, jaka dokonała się w nauczaniu polszczyzny i w przygotowaniu do egzami-

Tabela 1. Wyniki egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego uzyskane przez zdających w latach 2004–2009

POZIOMY	OCENA					RAZEM
	celujący	bardzo dobry	dobry	dostat.	niedostat.	
B1	50	248	213	63	115	689
B2	26	262	238	87	114	727
C2	17	155	143	49	81	445
Razem	93	665	594	199	310	1861
%	6%	35%	32%	10%	16%	100%

Tabela 2. Wyniki egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego uzyskane przez zdających w roku 2010

POZIOMY	OCENA					RAZEM
	celujący	bardzo dobry	dobry	dost.	niedost.	
B1	17	96	36	10	11	170
B2	7	100	70	28	25	230
C2	4	35	37	14	10	100
Razem	28	231	143	52	46	500
%	6%	46%	29%	10%	9%	100%

minów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, porównamy wyniki egzaminów certyfikatowych z roku 2010 z wynikami uzyskanymi przez zdających w latach 2004–2009. Przedstawiają je tabele 1 i 2.

Rezultaty uzyskane przez zdających w roku 2010 staną się jeszcze bardziej znaczące, jeśli porównamy je z danymi z roku 2004, czyli z pierwszego roku certyfikacji egzaminów języka polskiego jako obcego. Wtedy zgłosiło

¹ Autor jest prorektorem Uniwersytetu Jagiellońskiego, członkiem Polskiej Akademii Nauk. Kieruje działającą przy MEN Państwową Komisją Poświadczania Znamośći Języka Polskiego jako Obcego (od 2003 roku) i Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie (od 2005 roku).

się tylko 106 osób, które zdawały egzaminy certyfikatowe na poziomach B1 (31 osób), B2 (45) i C2 (30). Zdający uzyskali następujące oceny: 5 osób otrzymało ocenę celującą, 37 – bardzo dobrą, 37 – dobrą, 7 – dostateczną, a 20 osób nie zdało egzaminu certyfikатовego. Jeśli przeliczymy te dane na procenty, okaże się, że są one zbliżone do cytowanych już danych wieloletnich, gdyż np. oceny bardzo dobre i dobre otrzymało po 34,9% wszystkich zdających. Ci, którzy nie zdali egzaminów certyfikатовych, stanowili ogółem 18,8% wszystkich przystępujących. Kandydaci przygotowani do egzaminu niewystarczająco, którym nie udało się go zaliczyć w 2004 roku, przeważali na poziomie B2, którego nie zdało 13 osób, czyli 28,8% przystępujących do egzaminu na tym poziomie. W analizie danych z tamtego roku zwracano uwagę na wybór niewłaściwego (zbyt wysokiego) poziomu (najczęściej B2), na nierówne opanowanie sprawności językowych (zdający np. o wiele lepiej mówili niż pisali po polsku) oraz na tzw. sprawności deficytowe, czyli opanowane gorzej od innych. Wśród sprawności deficytowych wymieniano rozumienie ze słuchu, które nastroczało najwięcej problemów, potem rozumienie tekstów pisanych, poprawność gramatyczną i pisanie (zob. Miodunka, 2005). W porównaniu danych z roku 2004 z danymi za rok 2010 najbardziej uderza ilość ocen niedostatecznych, który w roku 2010 zmalał o połowę (o 9 punktów procentowych). Dodatkowo trzeba zwrócić uwagę na fakt, że na żadnym z poziomów oceny niedostateczne nie przekroczyły w 2010 roku 11% wszystkich wystawionych.

Przedstawione tu wyniki egzaminów certyfikатовych potwierdzają opinię o poprawie jakości nauczania języka polskiego jako obcego, która dokonała się w latach 2004–2010. Stwierdzenie to pozostanie słuszne także wtedy, kiedy zauważymy, że egzaminy certyfikatowe zdaje stosunkowo niewielka część wszystkich uczących się naszego języka. Z drugiej jednak strony musimy stwierdzić, że liczba zdających te egzaminy stale rośnie (ze 106 w 2004 roku do 500 w 2010) i w roku 2011 ich suma znacznie przekroczyła liczbę 2500 osób. Postaramy się teraz pokazać, na czym szczególnie polegała poprawa jakości nauczania polszczyzny.

Egzaminy certyfikatowe na każdym z trzech poziomów składają się z pięciu części odpowiadających sprawnościom językowym: rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej, rozumienia tekstów pisanych, pisanie pojmowanego jako umiejętność redagowania tek-

stów oraz mówienia w monologu i dialogu. W rezultacie możemy powiedzieć, że znajomość języka polskiego oznacza na egzaminach certyfikатовych umiejętność posługiwania się nim w zakresie czterech sprawności: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, pisanie i mówienia po polsku. Dzięki takiej strukturze egzaminu certyfikатовego wręcz podkreślają konieczność opanowania sprawności językowych, co w nauczaniu języka polskiego jako obcego było do pewnego stopnia nowością jeszcze po roku 2000. Ponieważ w praktyce wciąż podkreślano wagę nauczania części systemu językowego, szczególnie gramatyki, osobną część egzaminu certyfikатовego stanowi test sprawdzający poprawność gramatyczną, rozumianą nie jako znajomość reguł gramatycznych, a umiejętność wybierania lub tworzenia form i konstrukcji poprawnych. W tej sytuacji pierwszy rok funkcjonowania egzaminów certyfikатовych był momentem, w którym zaczął dokonywać się zwrot w kierunku powszechnego nauczania sprawności językowych.

Podręczniki do nauczania poszczególnych sprawności językowych zaczęły się ukazywać w drugiej połowie lat 80. XX wieku, jednakże trzeba stwierdzić, że były one wydawane i używane głównie w ośrodku krakowskim, gdzie nauczanie polszczyzny jako języka obcego najwcześniej podzielono na przedmioty odpowiadające nauczaniu sprawności. Świadczy o tym choćby pierwsze podręczniki do nauczania pisanie po polsku (zob. Dębski, 1996: 54–62, Miodunka, 2011: 7). Poza tym należy przyznać, że nie wszystkie sprawności były dla autorów podręczników tak samo ważne: wyraźnie preferowano mówienie i pisanie, trochę później zwrócono uwagę na nauczanie rozumienia tekstów pisanych, rozumienie ze słuchu zaś czekało na swoje odkrycie aż do roku 2004, czyli do rozpoczęcia certyfikacji. Mimo podejmowania prac zmierzających do wprowadzenia nauczania sprawności językowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego jeszcze w latach 90. XX wieku dominowało nauczanie systemu językowego. Wprowadzenie egzaminów certyfikатовych stało się zatem ważnym sygnałem zwracającym uwagę na konieczność nauczania sprawności językowych.

Wprowadzenie egzaminów certyfikатовych stało się możliwe w roku 2003, dzięki nowelizacji Ustawy o języku polskim oraz współpracy wszystkich polskich ośrodków kształcenia cudzoziemców, które są reprezentowane zarówno w Państwowej Komisji Poświadczania

znajomości języka polskiego jako obcego, jak i w Zespole Autorów Zadań i Egzaminatorów, odpowiedzialnym za przygotowywanie zadań testowych do wszystkich sprawności i poziomów, tworzenie banku zadań i przygotowywanie testów egzaminacyjnych. Zarówno członkowie Państwowej Komisji Poświadczania, jak i Zespołu biorą udział w egzaminach certyfikатовych (w poprawianiu zadań i przeprowadzaniu egzaminów ustnych), mogą więc w praktyce obserwować stopień opanowania poszczególnych sprawności oraz najczęściej pojawiające się w nich braki. Rezultaty każdej sesji egzaminacyjnej są szczegółowo omawiane na sesjach ewaluacyjnych organizowanych centralnie w Warszawie oraz na posiedzeniach Państwowej Komisji Poświadczania. Dzięki takiej organizacji procesu certyfikacji przedstawiciele wszystkich polskich ośrodków nauczyli się testowania sprawności językowych, zapoznali się z ich stroną pozytywną, ale i z zagrożeniami, dzięki temu mogą upowszechniać w swoich ośrodkach konieczność nauczania sprawności.

Ponieważ podręczniki kursowe do nauczania polszczyzny jako języka obcego w różnym stopniu uwzględniały nauczanie sprawności (Dębski, 1996: 58–62), ważną rolę w upowszechnianiu znajomości standardów egzaminacyjnych dla poszczególnych sprawności i poziomów odegrały przykładowe testy egzaminacyjne, wydawane przez Państwową Komisję Poświadczania od roku 2003, dostępne też na stronach internetowych Komisji. Po upływie kilku lat od rozpoczęcia procesu certyfikacji zaczęto przygotowywać i publikować zbiory zadań przygotowujących do egzaminów certyfikатовych. Zbiory takie ukazały się najpierw na Uniwersytecie Wrocławskim, a potem na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej: *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców* A. Dąbrowskiej, A. Burzyńskiej-Kamienieckiej, U. Dobesz i M. Pasięki (2008); *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców* A. Butcher, B. Maliszewskiego, G. Przechodzikiej, M. Rzeszutkołwan i A. Trębskiej-Kerntopf (2009). W drugiej połowie 2009 roku zbiory takie wydało również wydawnictwo Universitas: *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikатовe dla poziomu B1* A. Achtełlik, W. Hajduk-Gawron, A. Madei i M. Świątek (2009); *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminów certyfikатовych z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2* E. Lipińskiej; *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2* A. Butcher, I. Janow-

skiej, G. Przechodzikiej i G. Zarzyckiej (2009). Już z tytułów wydawanych zbiorów zadań widać, że najpierw powstawały one we Wrocławiu i Lublinie. Autorzy innych publikacji pracowali na Uniwersytecie Jagiellońskim (E. Lipińska) lub byli członkami zespołów obejmujących przedstawicieli kilku ośrodków: Uniwersytetów Śląskiego, Marii Curie-Skłodowskiej, Wrocławskiego, Łódzkiego i Jagiellońskiego. Ten fakt najlepiej świadczy o akceptacji nauczania sprawności w polskich centrach kształcenia cudzoziemców i o wpływie certyfikacji na metody nauczania sprawności. Proces certyfikacji, który wylansował w Polsce sześciopiętrową skalę poziomów znajomości języków obcych według ESOKJ (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego), wpłynął także na przygotowanie repetytoriów (*Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2* P.E. Gębała) oraz nowych podręczników do nauczania sprawności językowych (*Na łamach prasy. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania – część I i II, poziom C2* B. Kubiaka; *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1* A. Ruszera; *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących – poziom A1 i A2* D. Gałygi). Na specjalną uwagę zasługuje fakt, że w pierwszej części podręcznika B. Kubiaka znalazł się dodatek ukazujący strategię egzaminacyjną w zakresie rozumienia tekstów pisanych, odnoszące się do pięciu typów zadań testowych (Kubiak, 2009: I, 233–258).

Nowe pomoce dydaktyczne do nauczania polszczyzny jako języka obcego są czynnikiem niezwykle ważnym, ale niewystarczającym do zmiany metod nauczania. Aby innowacja dydaktyczna zaczęła naprawdę działać, potrzeba przede wszystkim nowej generacji nauczycieli języków, przygotowanych do prowadzenia lekcji zgodnie z nowymi metodami. Dlatego osobno należy zwrócić uwagę na podręczniki metodyczne dla lektorów języka polskiego oraz – co jeszcze ważniejsze – dla studentów przygotowujących się do nauczania polszczyzny jako języka obcego na studiach magisterskich i podyplomowych. Chodzi tu głównie o podręcznik *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005), w którym w części II zostało przedstawione nauczanie i rozwijanie sprawności językowych, w części III zaś – kontrola wyników w nauczaniu języka polskiego jako obcego (zob. Gębał, 2008). Poza tym trzeba zwrócić uwagę na dwa opracowania: *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych* I. Janowskiej

(2010) oraz *40 koncepcji dobrych lekcji* pod red. A. Rabiej, H. Marczyńskiej i B. Zaręby (2011). Oba zawierają w sumie 50 konspektów lekcji poświęconych nauczaniu sprawności językowych na różnych poziomach znajomości języka. Co więcej, Janowska, konsekwentna w lansowaniu podejścia zadaniowego, zamieściła w swojej książce plany pięciu jednostek zadaniowych (Janowska, 2010: 138–170).

Omówiony tu wpływ certyfikacji na jakość nauczania języka polskiego jako obcego jest częścią większego zjawiska, czyli efektu zwrotnego egzaminów certyfikacyjnych na nauczanie i uczenie się polszczyzny jako języka obcego. Efekt ten wymaga rzetelnych badań prowadzonych wśród lektorów języka polskiego, jak też wśród cudzoziemców zdających egzaminy. Celem badań powinno być ustalenie zjawisk pozytywnych, ale też negatywnych, związanych z uczeniem się polskiego i zamierzonym zdawaniem egzaminu certyfikacyjnego na odpowiednim poziomie. Stanowiłyby one odpowiednik badań przeprowadzonych przez E. Zawadowską-Kittel wśród nauczycieli i uczniów polskich przygotowujących się do nowej matury z języka angielskiego (Zawadowska-Kittel: 2010).

Bibliografia

- Achtelik A., Hajduk-Gawron W., Madeja M., Świątek M., (2009), *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikacyjne dla poziomu B1*, Kraków: Universitas.
- Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., (2009), *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców*, Lublin: UMCS.
- Butcher A., Janowska I., Przechodzka G., Zarzycka G., (2009), *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikacyjnego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, Kraków: Universitas.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasieka M., (2008), *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców*, Wrocław: ATUT.
- Dębski R., (1996), *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Kraków: UJ.

- Gałyga D., (2011), *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących (poziom A1 i A2)*, Kraków: Universitas.
- Gębał P.E., (2008), *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: UJ, s. 79–88.
- Gębał P.E., (2009), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Kraków: Universitas.
- Janowska I., (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Kubiak B., (2009), *Na łamach prasy. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, część I i II*, Kraków: Universitas.
- Lipińska E., (2009), *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*, Kraków: Universitas.
- Miodunka W.T., (2005), *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po roku certyfikacji języka polskiego jako obcego*, „Nauka”, nr 1, s. 35–44.
- Miodunka W.T., (2011), *Od redaktora serii*, [w:] A. Ruszer, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Kraków: Universitas.
- Rabiej A., Marczyńska H., Zaręba B. (red.), (2011), *40 koncepcji dobrych lekcji. Płyta CD*, Kraków: Universitas.
- Ruszer A., (2011), *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Kraków: Universitas.
- Seretny A., Lipińska E., (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Zawadowska-Kittel E., (2010), *Efekt zwrotny egzaminu maturalnego z języka angielskiego, czyli o wpływie Nowej Matury na proces nauczania i uczenia się (badania pilotażowe)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 50–66.

Europejskie Badanie Kompetencji Językowych

The European Survey on Language Competences

Katarzyna Paczuska¹

Wiosną 2011 roku odbył się pierwszy międzynarodowy pomiar znajomości języków obcych wśród młodzieży szkolnej – *The European Survey on Language Competences* (ESLC). W badaniu uczestniczyło 14 krajów europejskich, w tym Polska.

Projekt ESLC jest bezprecedensowym przedsięwzięciem, zarówno ze względu na cele, jaki i narzędzia badawcze. Jest to pierwsze systematyczne, zakrojone na szeroką skalę badanie, które pozwoli naszkicować spójny i przekrojowy obraz organizacji i efektów nauczania języków obcych w europejskich szkołach.

Adresatami wyników badania jest szerokie grono zainteresowanych organizacji i osób – unijne i krajowe instytucje odpowiedzialne za politykę językową, władze samorządowe i lokalne, władze oświatowe, dyrektorzy szkół, nauczyciele, a także sami uczniowie i ich rodzice.

Założenia i cele badania

Badanie ESLC to jedna z inicjatyw Komisji Europejskiej w ramach działań na rzecz rozwoju unijnej polityki językowej, polegających m.in. na identyfikacji

i rozpowszechniania dobrych praktyk w nauczaniu języków obcych, promowaniu wielojęzyczności i różnorodności w ofercie nauczanych języków oraz zdobywaniu i doskonaleniu przez uczniów w toku obowiązkowej edukacji szkolnej jednej z ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie – znajomości języków obcych.

W 2005 roku Komisja przedstawiła strategiczne założenia badania. Zgodnie z nimi, projekt ESLC ma na celu pozyskanie reprezentatywnych, porównywalnych danych dotyczących znajomości języków obcych wśród młodzieży szkolnej oraz identyfikację demograficznych, społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych czynników wpływających na efektywność nauczania języków obcych w krajach członkowskich Unii Europejskiej.

Zgromadzone dane mają być wykorzystane m.in. do prac nad europejskim wskaźnikiem kompetencji językowej (*European Indicator of Language Compe-*

tence – EILC), który obok czterech innych wskaźników mógłby posłużyć w przyszłości do monitorowania postępów w realizacji unijnych działań w zakresie rozwijania kluczowych kompetencji u młodych ludzi.

Opis badania

Zgodnie z wytycznymi Komisji Europejskiej badanie przeprowadzono wśród młodzieży uczęszczającej do ostatniej klasy na poziomie edukacyjnym odpowiadającym polskiemu gimnazjum lub drugiej klasy na poziomie edukacyjnym odpowiadającym polskiej szkole ponadgimnazjalnej, jeśli w szkole na niższym poziomie nauczany był tylko jeden język obcy.

Część językowa badania obejmowała sprawdzian umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu, czytania i wypowiedzi pisemnej. W każdym kraju badane były dwa najczęściej nauczane języki obce²

¹ Autorka jest pracownikiem Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych.

² Kraje/regiony uczestniczące w badaniu ESLC (w nawiasach badane języki): Anglia (francuski, niemiecki), Belgia – Wspólnota Flamandzka oraz Wspólnota Niemieckojęzyczna (francuski, angielski), Belgia – Wspólnota Francuska (angielski, niemiecki), Bułgaria (angielski, niemiecki), Chorwacja (angielski, niemiecki), Estonia (angielski, niemiecki), Francja (angielski, hiszpański), Grecja (angielski, francuski), Hiszpania (angielski, francuski), Holandia (angielski, niemiecki), Malta (angielski, włoski), Polska (angielski, niemiecki), Portugalia (angielski, francuski), Słowenia (angielski, niemiecki), Szwecja (angielski, hiszpański).

spośród pięciu najczęściej nauczanych języków obcych w Europie, tj. angielskiego, francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i włoskiego. Uczniowie przystępowali do sprawdzianu z jednego języka.

Zadania językowe opracowano na podstawie skali biegłości językowej *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ – poziomy od A1 do B2). Ponieważ sprawdzian umiejętności językowych dotyczył pięciu języków, zadania przygotowano tak, aby stanowiły spójne i rzetelne narzędzie pomiaru (przy użyciu skali ESOKJ), bez różnic pomiędzy poszczególnymi językami.

Uczestnicy badania dokonywali także samooceny swoich umiejętności poprzez odniesienie się do kilkunastu stwierdzeń typu „potrafię” (ang. *can do statements*) nawiązujących do skali biegłości językowej ESOKJ.

Poza testami językowymi uczniowie wypełniali obszerne ankiety, dzięki którym pozyskano dane kontekstowe dotyczące nauki języka obcego. Pytania dotyczyły m.in. znajomości języków przez ucznia i rodziców, posługiwania się i kontaktu z językami obcymi w życiu codziennym, dostępu do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich wykorzystania w nauce badanego języka, a także lekcji badanego języka obcego w szkole i nauki języka poza szkołą.

Poza młodzieżą w badaniu wzięli udział nauczyciele języków obcych w każdej z badanych szkół oraz ich dyrektorzy. Obie te grupy wypełniały ankiety. Nauczyciele odpowiadali na pytania dotyczące m.in. kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu, kwalifikacji i doskonalenia zawodowego, pobytów za granicą, a także nauczania języka, np.: prowadzenia lekcji, prac domowych i oceniania uczniów, narzędzi i pomocy dydaktycznych. Dyrektorów szkół proszono o informacje m.in. na temat kadry nauczycielskiej, doskonalenia zawodowego, szkolnych programów nauczania języków obcych, wymiaru godzin lekcyjnych przeznaczonych na nauczanie języ-

ków, polityki i praktyk szkoły zachęcających do nauki języków, zasobów szkoły.

Dane dotyczące systemu oświaty i regulacji prawnych w zakresie nauczania języków obcych w poszczególnych krajach lub regionach pozyskiwane były za pośrednictwem ankiet wypełnianych przez krajowe centra badawcze³ – instytucje odpowiedzialne za realizację badania na danym obszarze. W ankiecie znalazły się pytania m.in. o podstawy programowe, wiek uczniów rozpoczynających naukę języka obcego w szkole, liczbę nauczanych języków i godzin przeznaczonych na naukę na każdym etapie edukacyjnym, kwalifikacje i kształcenie nauczycieli języków obcych.

Realizacja badania

Przyjęto, że dla każdego z dwóch badanych języków w każdym kraju w projekcie powinno wziąć udział co najmniej 71 szkół. Szkoły stanowiły reprezentatywną próbę danego kraju. W każdej ze szkół wylosowano średnio 25 uczniów.

Testy językowe opracowano na trzech poziomach trudności. Przed badaniem uczniowie przystąpili do testu plasującego, którego wyniki pozwoliły na dostosowanie poziomu zadań testowych w badaniu głównym do umiejętności i poziomu znajomości języka wśród badanych.

Poprzez materiały zapoznawcze – przykładowe zestawy testowe przekazane nauczycielom do rozwiązania z uczniami podczas lekcji języka obcego – przed badaniem uczniowie zaznajomili się także z typami zadań i poleceń występujących w testach językowych. Materiały zapoznawcze były zróżnicowane nie tylko pod względem rodzajów zadań, lecz także poziomu trudności, jednak nie odzwierciedlały poziomów trudności testów w samym badaniu.

Każdy uczeń przystępował do testów pisemnych z dwóch losowo wybranych sprawności spośród pisanego, czy-

tania i rozumienia ze słuchu. Na każdym z trzech poziomów trudności, w każdej z badanych sprawności kombinacja zadań dla każdego ucznia była odmienna. Wyjątek stanowił test badający rozumienie ze słuchu, w przypadku którego – z powodów organizacyjnych – zasadę różnorodności zadań testowych w obrębie danego poziomu trudności testu zachowano w skali szkół, nie zaś poszczególnych uczniów.

Na wykonanie zadań w każdym teście uczniowie mieli – w zależności od poziomu testu i badanej sprawności – od 30 do 45 minut, na wypełnienie kwestionariusza przeznaczono 45 minut.

Materiały testowe i ankiety dla uczniów przygotowano w dwóch wersjach: komputerowej oraz tradycyjnej – papierowej. Badanie wśród nauczycieli i dyrektorów szkół realizowano metodą CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), tj. z wykorzystaniem ankiet on-line dostępnych na platformie internetowej.

Realizacja badania w Polsce

W Polsce najczęściej nauczanymi językami obcymi w szkołach są angielski i niemiecki, badanie ESLC dotyczyło zatem tych dwóch języków. Do badania przystępowała młodzież z trzeciej klasy gimnazjum, wzięło w nim udział ponad 3300 uczniów ze 146 szkół, a także 400 nauczycieli i 125 dyrektorów.

Nie realizowano komputerowej wersji badania dla uczniów – testy językowe i ankiety miały postać papierową. Ankiety dla dyrektorów i nauczycieli były dostępne wyłącznie przez internet.

Wyniki badania

Badanie ESLC w przypadku wszystkich grup respondentów było ano-

3 W Polsce za realizację badania odpowiada Instytut Badań Edukacyjnych.

nimowe, co oznacza, że uczniowie nie poznają indywidualnych wyników testów. Szkoły natomiast będą mogły zapoznać się z wynikiem zbiorczym swojej placówki i porównać go ze średnimi wynikami w skali regionu lub kraju, jednak aby uniknąć tworzenia rankingów, nie przewiduje się publikacji wyników z podziałem na poszczególne gimnazja.

Międzynarodowy i krajowy raport z badania zostanie opublikowany wiosną 2012. Pod koniec 2012 roku Komisja Europejska ogłosi komunikat na temat postępu prac nad europejskim wskaźnikiem kompetencji językowej i planach kolejnej edycji badania ESLC.

Wyniki badania pozwolą na diagnozę, jak odmienna organizacja nauczania języków

w szkołach oraz socjoekonomiczne uwarunkowania przekładają się na osiągnięcia uczniów w poszczególnych krajach europejskich. Projekt ESLC daje unikalną możliwość porównania wyników Polski na tle innych krajów i być może przybliży odpowiedź na pytanie, jak kształtować oświatową politykę językową w celu podnoszenia efektywności i jakości nauczania języków obcych. Wraz z publikacją raportu Instytut Badań Edukacyjnych, realizujący badanie w kraju, planuje szereg wydarzeń inicjujących dyskusję dotyczącą kształcenia językowego w Polsce.

Więcej informacji na temat badania oraz testowe materiały zapoznawcze dla pięciu badanych języków znajdują się na międzynarodowej stronie projektu ESLC: www.surveylang.org.

Webliografia

<http://www.badania.ibe.edu.pl/> (dostępny 30.10.2011).

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm?cs_mid=183 (dostępny 30.10.2011).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:PL:PDF> (dostępny 30.10.2011).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:PL:PDF> (dostępny 30.10.2011).

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ (dostępny 30.10.2011).



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Zapraszamy do lektury internetowego czasopisma edukacyjnego „Trendy”

Najnowszy numer poświęcony jest Szkołom z Pasją.

Znajdą w nim Państwo odpowiedzi na pytania:

- Co to jest Szkoła z Pasją?
- Jakie możliwości otwiera przed uczniem?
- Co zrobić, żeby szkoła lepiej odpowiadała na potrzeby uczniów?
- Jak powinna rozwijać ich zdolności, zainteresowania i pasję?



www.trendy.ore.edu.pl

Treści językowe podręcznika a jakość kształcenia w szkole podstawowej

Katarzyna Kulas¹

Artykuł stanowi nie tylko analizę podręczników do języka angielskiego w szkole podstawowej, lecz jest także opisem kolejnych działań podejmowanych przez badaczy IBE w celu zapewnienia rzetelności i trafności zadań testowych mierzących umiejętności językowe uczniów. Przeprowadzone badanie pokazuje różnice pomiędzy poszczególnymi podręcznikami w zakresie prezentowanego materiału leksykalnego. Różnice te dotyczą zarówno liczby wprowadzanych słów, jak i poziomu ich trudności. Pomimo jasno określonej grupy wiekowej i stopnia jej zaawansowania na każdym z trzech analizowanych poziomów (lat nauki szkolnej) można wyróżnić podręczniki o wyższym i niższym stopniu trudności.

Na jakość kształcenia językowego dzieci w szkole podstawowej wpływa wiele czynników. Jednym z nich jest z pewnością odpowiednio dobrany program nauczania oraz podręcznik, którym w codziennej pracy z uczniami posługuje się nauczyciel. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 8 czerwca 2009 roku programy wychowania przedszkolnego i programy nauczania dopuszczane są do użytku w danej szkole przez dyrektora placówki. W świetle takiego rozwiązania podejmowana przez nauczyciela przedmiotu decyzja o wyborze konkretnego podręcznika (czy raczej serii wydawniczej) w istotny sposób rzutuje na cały proces nauczania, gdyż w praktyce to na podstawie podręcznika opracowywany jest program nauczania. Oczywiście wszystkie dopuszczone do użytku szkolnego podręczniki realizują podstawę programową, jeśli jednak weźmie się pod uwagę bogatą ofertę wydawniczą oraz ogromne różnicowanie podręczników, należy się spodziewać istotnych różnic w sposobie i tempie realizacji podstawy programowej. Ponadto

decyzja nauczyciela języka obcego o wyborze podręcznika nabiera jeszcze większego znaczenia w obliczu powszechności i intensywności użycia podręczników wśród polskich nauczycieli. Badanie *Early Language Learning in Europe* (Szpotowicz, Enever, 2010) pokazało między innymi, że w Polsce – podobnie jak w Chorwacji, Hiszpanii i Włoszech – nauczyciele języka angielskiego już na pierwszym etapie kształcenia uczą w głównej mierze w oparciu o podręcznik, podczas gdy w Anglii, Holandii i Szwecji podręczniki zazwyczaj nie są wcale wykorzystywane, przynajmniej na tym etapie edukacyjnym.

Analiza podręczników, która zostanie przedstawiona w niniejszym tekście, pokazuje duże zróżnicowanie podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego, zwłaszcza pod względem słownictwa. Potrzeba niniejszej analizy zrodziła się w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) podczas przygotowywania zadań testowych z języka angielskiego, w ramach pilotażu zadań przygotowywanych do badania *Szkolne*

uwarunkowania efektywności kształcenia. Omawiana tu analiza miała na celu wyodrębnienie wspólnego zakresu elementów leksykalnych, które występują w często używanych podręcznikach szkolnych do nauki języka angielskiego w klasie III². Opracowanie wspólnego zbioru elementów językowych miało przybliżyć badaczom i autorom zadań zakres słownictwa, z jakim zetknęli się w edukacji szkolnej uczniowie klas III. Aby uzyskać obraz zasobu językowego, z jakim uczniowie mieli kontakt na wcześniejszym etapie nauki, analizą objęto także podręczniki do klasy I i II.

Trzeba podkreślić, że niniejszy artykuł stanowi nie tylko analizę podręczników do języka angielskiego w szkole podstawowej, ale jest też opisem kolejnych działań podejmowanych przez badaczy IBE w celu zapewnienia rzetelności i trafności zadań testowych mierzących umiejętności językowe uczniów. Przeprowadzone badanie pokazuje różnice pomiędzy poszczególnymi podręcznikami w zakresie prezentowanego materiału leksykalnego. Różnice

¹ Autorka pracuje w Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych.

² We właściwej analizie wyodrębniono również wspólny zbiór funkcji językowych oraz struktur gramatycznych, ale przedmiotem artykułu jest jedynie analiza słownictwa.

te dotyczą zarówno liczby wprowadzanych słów, jak i poziomu ich trudności. Pomimo jasno określonej grupy wiekowej i stopnia jej zaawansowania na każdym z trzech analizowanych poziomów (lat nauki szkolnej) można wyróżnić podręczniki o wyższym i niższym stopniu trudności.

Tytuły poddane analizie

Analizie poddano wybrane podręczniki wydawnictw polskich oraz zagranicznych (Pearson Longman, Oxford University Press, Macmillan oraz PWN): *Hocus Pocus 3*, *Incredible English 3*, *New Bingo 3* oraz części 1–3 następujących serii podręczników *Bugs*, *English Adventure*, *Footprints*, *New Happy House*, *New Sparks* oraz *Stardust*.

Zakres materiału poddanego analizie

Badanie, na potrzeby którego przeprowadzono analizę podręczników, zostało zaplanowane na maj 2011. W związku z tym analiza słownictwa objęła tylko ok. 80% poszczególnych podręczników, czyli materiał, który powinien być zrealizowany do końca kwietnia. Ustalenie, które rozdziały powinien objąć test, a które powinny zostać pominięte, utrudniał fakt, że część podręczników zawiera rozdział zerowy, tzw. *hello unit* (*Bugs 3*, *English Adventure 3*, *Incredible English 3*, *New Sparks 3*, *Stardust 3* i *Stardust 4*), a pozostałe zaczynają się od razu od właściwego rozdziału pierwszego (*Footprints 3*, *New Happy House 3*, *Hocus Pocus 3* i *New Bingo 3*). Rozdział zerowy jest zawsze krótszy od tych właściwych, gdyż w zasadzie zawiera wiadomości z poprzedniego poziomu i nie wprowadza nowych zagadnień. Z tego powodu przy obliczaniu odsetka materiału, który został pominięty, rozdziały zerowe zostały policzone jak połowa właściwego rozdziału.

Tabela 1. Odsetek materiału z poszczególnych podręczników, który obejmie test

Tytuł	Łączna liczba rozdziałów	Liczba rozdziałów, które obejmie test	Odsetek materiału objęty testem
<i>Bugs 3</i> ³	0–8	0–7	88%
<i>English Adventure 3</i>	0–8	0–7	88%
<i>Footprints 3</i>	1–10	1–8	80%
<i>New Happy House 3</i>	1–9	1–7	77%
<i>Hocus Pocus 3</i>	1–8	1–7	87%
<i>Incredible English 3</i>	0–9	0–7	78%
<i>New Bingo 3</i>	1–8	1–6	75%
<i>New Sparks 3</i>	0–6	0–5	84%
<i>Stardust 3</i>	0–6	0–5	84%

Tabela 1. przedstawia łączną liczbę rozdziałów w poszczególnych podręcznikach, a także liczbę rozdziałów i odsetek materiału, które obejmie test.

Analiza słownictwa z glosariuszy

Pierwszym etapem pracy nad stworzeniem bazy słów wspólnych dla wszystkich podręczników była analiza słownictwa zawartego w glosariuszach wybranych podręczników. Ta decyzja była podyktowana założeniem, że

glosariusze zawierają tylko słownictwo aktywne, na którym niniejsza analiza powinna bazować, a pomijają tzw. język nauczyciela oraz słowa, które pojawiają się jednorazowo, na przykład w tekstach piosenek. W trakcie analizy zaobserwowano dwa główne problemy wynikające z dużego zróżnicowania sposobu redakcji podręczników. Po pierwsze zaledwie 60% podręczników zawierało umieszczoną w książce ucznia listę słów, które są wprowadzane w kolejnych rozdziałach. Tabela 2. pokazuje wykaz podręczników do klasy III oraz wskazuje źródło, na podstawie którego sporządzono listę słów, dalej nazywaną glosariuszem.

Tabela 2. Źródło listy słów poddanej analizie dla różnych podręczników do klasy III

Listę słów sporządzono na podstawie:	
a. glosariusza umieszczonego w książce ucznia	<i>New Happy House 3</i> <i>Incredible English 3</i> <i>New Bingo 3</i> <i>New Sparks 3</i>
b. glosariusza umieszczonego w książce nauczyciela	<i>Footprints 3</i>
c. rozkładu materiału zamieszczonego na stronie internetowej wydawcy	<i>Hocus Pocus 3</i>
d. szczegółowej analizy podręczników, wzbogaconej o listę pól semantycznych zamieszczoną w rozkładzie materiału	<i>Bugs 3</i> <i>English Adventure 3</i> <i>Stardust 3</i>

3 W przypadku podręczników *Bugs 3* i *English Adventure 3* test obejmie aż 88% materiału, dlatego że są to podręczniki, w których rozdział zerowy jest wyjątkowo krótki i jego zrealizowanie nie zajmie nawet połowy czasu potrzebnego do realizacji zwykłego rozdziału. Poza tym uwzględnienie tylko 6 z 8,5 wszystkich rozdziałów (*hello unit* + 6 rozdziałów) dałoby 70% całego materiału, co mogłoby zbytnio skrócić listę słów, a to znowu wypłynęłoby na zubożenie banku słów wspólnych dla wszystkich podręczników.

Jak widać, dla ponad połowy podręczników listę słów sporządzono na podstawie glosariusza zamieszczonego w książce ucznia lub książce nauczyciela. W przypadku paru pozycji okazało się to z różnych powodów niemożliwe i posłużono się innymi źródłami: rozkładem materiału (*Hocus Pocus 3*) lub bezpośrednią analizą podręczników (*Bugs 3*, *English Adventure 3*, *Stardust 3*).

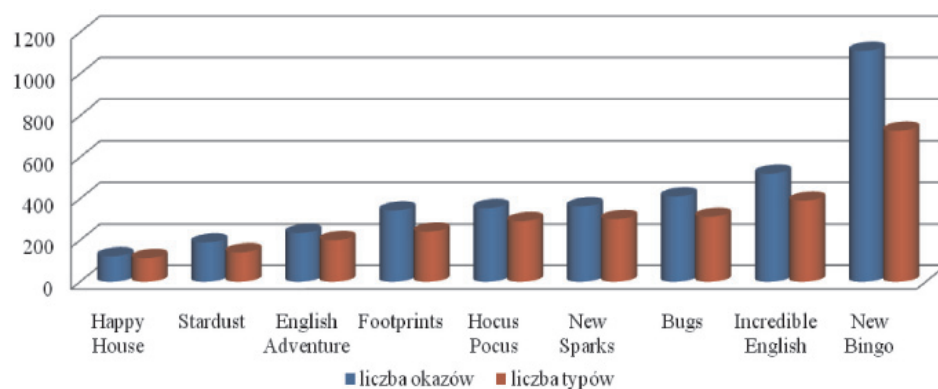
Oprócz kłopotów z dostępnością glosariuszy, drugim, znacznie poważniejszym problemem związanym ze stworzeniem korpusu językowego, były znaczące różnice w przyjętych przez wydawców lub autorów podręczników kryteriach, które decydowały o umieszczeniu konkretnych słów w glosariuszu. Część podręczników zawiera w glosariuszach tylko te słowa, które stanowią tzw. *core vocabulary*, czyli elementy leksykalne, które pojawiają się w podręczniku wielokrotnie lub zostały wprowadzone w tekście, a następnie powtarzane są w ćwiczeniach. Są również i takie podręczniki, w których jednostkowe pojawienie się danego słowa w tekście mówionym lub pisanym, a także w jakimkolwiek ćwiczeniu decyduje o umieszczeniu tego słowa w glosariuszu. Czasem informację dotyczącą podziału na słownictwo czynne i bierne można znaleźć w rozkładzie materiału dostępnym na stronie internetowej wydawnictwa. W podręczniku *Footprints 3* rozkład materiału zawiera podział na język uczniów i język nauczyciela, natomiast w przypadku *New Happy House 3* wyraźnie wyszczególniono słownictwo, które uczeń ma opanować w sposób czynny. W części podręczników listy słów ograniczają się do słów związanych z treścią (tzw. *content vocabulary*), podczas gdy w innych podręcznikach są poszerzone o słownictwo funkcyjne⁴. W jeszcze innych podręcznikach (między innymi *New Bingo 3*) w glosariuszu umieszczono wielokrotnie niektóre słowa, powtarzając je w każdym rozdziale, w którym się pojawiły.

Różnice dotyczące kryteriów przyjętych w procesie sporządzania glosariuszy w poszczególnych podręcznikach mają istotny wpływ na ich ostateczną zawartość. Na rysunku 1. przedstawiono liczbę słów w glosariuszach podręczników do klasy III przy uwzględnieniu zarówno liczby okazów (inaczej egzemplarzy, ang. *token*), czyli liczby wszystkich, również powtarzających się słów, jak i liczby typów (inaczej prototypów, ang. *type*), czyli wyłącznie różnych wyrazów (Bień, 1991)⁵.

Jeśli chodzi o liczbę okazów, to wśród książek do klasy III najwyższy wynik uzyskał podręcznik *New Bingo 3* – 1111 okazów, a najniższy *Happy House 3* – 123 okazy, średnia liczba okazów wynosiła 406. *New Bingo 3* zawiera aż o 590 okazów więcej niż drugi w klasyfikacji podręcznik (*Incredible English 3*) i przeszło 9 razy więcej okazów niż podręcznik z ich najmniejszą liczbą (*Happy House 3*). Zatem wydaje się, że wynik *New Bingo 3* należy traktować jako wyjątek, który zawyża średnią liczbę okazów we wszystkich książkach. Potwierdza to fakt, że średnia liczba okazów w podręcznikach do III klasy, jeśli pominąć *New Bingo 3*, wynosi 317, natomiast mediana liczona ze wszystkich podręczników wynosi 355 okazów. Okazuje się, że gdy uwzględnia się jedynie typy, pozycje poszczególnych podręczników na wykresie nie zmieniają się. Różnica w licz-

bie słów, między liczbą okazów a typów, zamyka się w granicach od 1 do 351. Najmniej powtarzających się słów zawiera glosariusz w podręczniku *Stardust 3* (1 słowo), a najwięcej podręcznik *New Bingo 3* (351 słów), co częściowo tłumaczy jego wysoki wynik, jeśli chodzi o liczbę okazów.

Zawartość glosariuszy zależy nie tylko od kryteriów doboru słów, które znalazły się na liście, ale też od rozpiętości i stopnia trudności materiału realizowanego w danym podręczniku. Większość z analizowanych podręczników wprowadza nowe słownictwo w proporcji jedno pole semantyczne na jeden rozdział. Często kolejne rozdziały zawierają po dwa pola semantyczne, przy czym liczba słów przypadająca na każde z nich jest zazwyczaj niewielka. Na przykład w podręczniku *Stardust 3* w każdym rozdziale wprowadzane jest słownictwo z dwóch działów, które są ze sobą powiązane (przykładowo rozdział 3 zawiera 6 nowych nazw zwierząt oraz 8 przymiotników opisujących wygląd zwierząt). Na liście słów w książce nauczyciela widnieje więcej pozycji, ponieważ dodatkowo są tam zawarte słowa pojawiające się w piosenkach, rymowankach i czytankach. Zatem glosariusz podręcznika *Stardust 3* jest jednym z najkrótszych, ponieważ książka zawiera niewiele rozdziałów, a w każdym z nich



Rysunek 1. Liczba słów w glosariuszach⁶ podręczników do klasy III

4 Słowa związane z treścią to te elementy leksykalne, które mają konkretne znaczenie i jako takie są nośnikami głównych informacji w zdaniu. Do tej kategorii należą m.in. rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki. Natomiast słowa funkcyjne to słowa, o abstrakcyjnym znaczeniu, które są semantycznie niesamodzielne. Pełnią funkcję gramatyczną, tzn. zapewniają spójność pomiędzy słowami związanymi z treścią na poziomie zdania. Słowa funkcyjne to np. rodzajniki czy zaimki (Corver, van Riemsdijk, 2001: 1).

5 Jeżeli dane słowo pojawiła się wielokrotnie, na przykład w glosariuszach w odniesieniu do różnych rozdziałów podręcznika, to jest ono liczone jako jeden element leksykalny = typ/prototyp. Przykład: „Jeśli wyraz „klódką” pojawi się w korpusie 15 razy, to mamy do czynienia z 15 okazami, ale tylko jednym typem wyrazu” (<http://www.korpusy.net/index.php/sowniczek>).

6 W przypadku braku glosariusza w książce ucznia za glosariusz uznano listę sporządzoną na podstawie wytycznych szczegółowo określonych w tabeli 2.

wprowadzane jest jedynie kilkanaście nowych słów. Dwa kolejne podręczniki – *New Happy House 3* oraz *English Adventure 3* zasadniczo wprowadzają po jednym polu semantycznym na rozdział. Natomiast *New Sparks 3*, *Footprints 3* i *Bugs 3*, w zależności od rozdziału, omawianych struktur oraz obszaru semantycznego, zawierają jedno pole semantyczne lub dwa (na rozdział). Wydaje się, że te trzy podręczniki mają zbliżony poziom trudności, natomiast pozostałe trzy – *Hocus Pocus 3*, *Incredible English 3* oraz *New Bingo 3* są przeznaczone dla bardziej zaawansowanych uczniów. W książce *Incredible English 3*, w większości rozdziałów, wprowadzane jest bardzo rozbudowane słownictwo z jednego działu lub słownictwo z pokrewnych działów (na przykład rozdział 5 zawiera nazwy produktów spożywczych, warzyw, owoców oraz części roślin). Natomiast *Hocus Pocus 3* i *New Bingo 3* zawierają o wiele bardziej rozszerzony materiał w ramach jednego rozdziału. Na przykład w trzecim rozdziale *Hocus Pocus 3*, zatytułowanym *Me and my friends*, wprowadzone są przymiotniki opisujące ludzi (16 słów) oraz emocje (12), czasowniki ruchu (7), części ciała (8) oraz nazwy państw (7). Z kolei w czwartym rozdziale *New Bingo 3* (*Weather*) zawarto nazwy dni tygodnia, miesiące, pór roku, członków rodziny oraz słownictwo związane z opisem stanów pogodowych.

Tak duże zróżnicowanie w zakresie słownictwa przekłada się oczywiście na ogólny poziom trudności podręcznika. Wśród przeanalizowanych podręczników trzy książki wydają się być na istotnie wyższym poziomie zaawansowania – *Hocus Pocus 3*, *Incredible English 3* i *New Bingo 3*. Wydaje się, że liczba słów w glosariuszu może, ale nie musi być wyznacznikiem poziomu trudności podręcznika. Jest takim wyznacznikiem w przypadku *Incredible English 3* i *New Bingo 3*, natomiast zasada ta nie działa w odniesieniu do *Hocus Pocus 3*. Pomimo że książka ta zawiera (nieznacznie) mniej słów niż *New Sparks 3* czy *Bugs 3*, już po pobieżnym przekartkowaniu wydaje się być podręcznikiem znacznie trudniejszym. Okazuje się, że w glosariuszach do *New Sparks 3* i *Bugs 3* umieszczono, oprócz całkiem nowych słów, również pojawiające się w czytankach lub piosenkach bardzo podstawowe słowa, które z pewnością pojawiły się w poprzednich czę-

ściach podręcznika. Natomiast lista słów w *Hocus Pocus 3* nie zawiera znacznej części tego rodzaju podstawowego słownictwa, a skupia się jedynie na nowych słowach.

Wszystkie wyżej wymienione przykłady pokazują, że wielkość glosariusza zależy od wielu różnych decyzji wydawcy. Nie można więc traktować jej jako absolutnie rzetelnego źródła informacji o rzeczywistym zakresie wprowadzanego słownictwa, ani tym bardziej o stopniu trudności podręcznika. Między innymi z tego właśnie powodu analiza słownictwa z podręczników do klasy III przeprowadzona wyłącznie na glosariuszy nie przyniosła satysfakcjonujących wyników. Tabela 3. przedstawia liczbę wspólnych słów dla określonej liczby podręczników do klasy III.

Tabela 3. Liczba wspólnych słów w analizowanych podręcznikach do klasy III, opracowana na podstawie glosariuszy

Liczba wspólnych słów pojawiających się w glosariuszach:	
9 podręczników	1
8 podręczników	4
7 podręczników	13
6 podręczników	12
5 podręczników	61
4 podręczniki	120
3 podręczniki	158
2 podręczniki	248

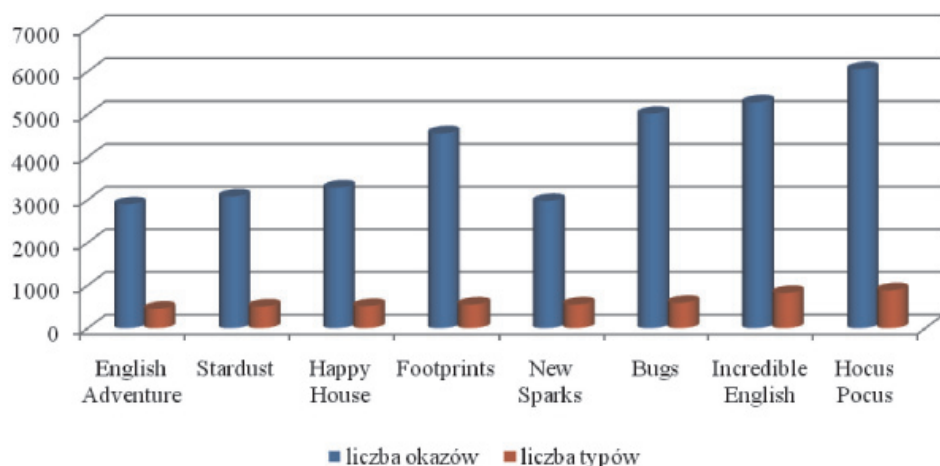
W podręcznikach do klasy III znaleziono tylko jedno słowo, które było wspólne dla glosariuszy wszystkich dziewięciu tytułów. Był to przymiotnik *big*. Kolejne 4 słowa (*a*, *have*, *on*, *the*) powtarzały się w ośmiu tytułach, a 13 słów (*bed*, *breakfast*, *go*, *in*, *long*, *of*, *play*, *run*, *'s*, *small*, *to*, *up*, *walk*) było wspólne dla siedmiu podręczników. Wyodrębniono 12 słów, które były wspólne dla 6 podręczników, 61 słów wspólnych dla 5 podręczników, 120 słów, które wystąpiły w 4 podręcznikach i aż 248 słów, które pojawiły się w zaledwie dwóch podręcznikach. Bank słów o jednorazowym wstąpieniu, czyli takich, które pojawiły się tylko raz w pojedynczych glosariuszach liczył aż 765 elementy.

Co więcej, na liście słów wspólnych dla co najmniej 5 podręczników zauważono brak bardzo dużej grupy słów, które powinny być znane uczniom klas III, ponieważ z pewnością pojawiły się na lekcjach języka angielskiego w klasie II lub wcześniej. Chodzi tu o podstawowe rzeczowniki, takie jak *man*, *woman*, *father*, *mother* czy rzeczowniki określające przedmioty w klasie. Słowa te nie wystąpiły jednak w glosariuszach większości książek. To właśnie ich brak mógł wpłynąć na ostateczny efekt, tj. na małą liczbę słów powtarzających się we wszystkich podręcznikach.

Analiza materiału językowego z całych książek

Z względu na brak listy słów wspólnych dla wszystkich analizowanych podręczników uznano, że nie można polegać jedynie na glosariuszach stworzonych przez wydawców według bardzo subiektywnych kryteriów. W tej sytuacji podjęto decyzję o przeprowadzeniu szczegółowej analizy tekstu, polegającej na skanowaniu książek, a następnie tworzeniu list wszystkich słów pojawiających się w danym podręczniku, a nie tylko w glosariuszu. W trakcie prac wykorzystano program Abby Fine Reader 10 oraz bezpłatny program do analizy korpusowej AntConc 3.2.2.1. Na tym etapie zdecydowano o wyłączeniu z analizy podręcznika *New Bingo 3*, który przedstawia zauważalnie wyższy stopień trudności niż pozostałe analizowane podręczniki (co wyraża się m.in. w długości glosariusza).

Na rysunku 2. przedstawiono liczbę wszystkich słów w ośmiu wyselekcjonowanych podręcznikach do klasy III. Na wykresie uwzględniono dwa rodzaje danych. Po pierwsze przedstawiono łączną liczbę wszystkich słów, czyli liczbę okazów, co pozwoliło określić, jak bardzo książki różnią się między sobą, jeśli chodzi o ilość zamieszczonego tekstu i proporcje tekstu do rysunków. Po drugie przedstawiono dane dotyczące liczby typów w danym podręczniku (to samo słowo pojawiające się wielokrotnie liczono jako jeden typ), co świadczy o różnorodności wprowadzanego słownictwa. Z otrzymanych list nie usunięto różnych form tego samego słowa, ale zachowano



Rysunek 2. Liczba słów w ośmiu wybranych podręcznikach do klasy III

je wszystkie. Oznacza to, że część rzeczowników pojawiła się dwukrotnie – w liczbie pojedynczej i mnogiej – a czasowniki nawet więcej niż dwukrotnie. Decyzję tę podjęto ze względu na specyfikę grupy wiekowej oraz chęć uzyskania możliwie pełnego obrazu zasobu słownictwa, które poznawali uczniowie. W przypadku tak młodych uczniów nie można założyć, że dziecko znające słowo *play* zna jednocześnie słowo *plays* czy *player* (Alcaraz, 2009: 65).

Co ciekawe, kolejność podręczników po uwzględnieniu liczby słów w całym podręczniku nie uległa dużym zmianom w porównaniu z sytuacją, w której liczono jedynie słowa z glosariuszy (rys. 1.). W grupie trzech podręczników, które zawierały najmniejszy leksykon, *Stardust 3* pozostał na drugim miejscu, a *English Adventure* i *Happy House* zamieniły się miejscami. Być może ta zmiana jest wynikiem różnych źródeł, którymi posłużono się przy sporządzaniu glosariusza. W przypadku książki ucznia z serii *English Adventure*, niezawierający glosariusza, listę słów sporządzono na podstawie szczegółowej analizy podręcznika. Z tego względu liczba słów na sporządzonej liście mogła okazać się nieco zawyżona w porównaniu z pulą słów, które dzieci powinny mieć w swoim czynnym leksykonie po zakończeniu pracy z tym podręcznikiem. Zgodnie z wcześniejszą kolejnością, po usunięciu *New Bingo* podręcznik *Incredible English* powinien zająć najwyższą pozycję, ale okazało się, że to *Hocus Pocus 3* ma najbogatszy leksykon. Potwierdza to tylko postawioną wcześniej hipotezę, że *Hocus Pocus 3* jest podręcznikiem znacząco trudniejszym niż *New Sparks 3* czy *Bugs 3*, które na rys. 1. uplasowały się wyżej niż *Hocus Pocus 3*, zarówno

pod względem liczby okazów, jak i liczby typów. Wydaje się zatem, że o ile liczba słów w glosariuszu nie decyduje o poziomie trudności podręcznika, o tyle liczba słów w całym podręczniku (liczba okazów i liczba typów) jest silnie związana z poziomem trudności książki.

Następnie na podstawie liczby typów z poszczególnych książek przeprowadzono procedurę wyodrębniania wspólnych słów dla ośmiu wybranych podręczników do klasy III. Tabela 4. przedstawia wyniki tej analizy.

Odejście od słownictwa zawartego w glosariuszach na rzecz wszystkich słów poja-

wiających się w danym podręczniku znacznie powiększyło bank wspólnych słów. Liczba ta wzrosła z 1 do 93 słów, a więc ponad dziewięćdziesięciokrotnie w porównaniu z danymi, które obrazuje tabela 3. Jednak lista słów, które pojawiły się tylko jednokrotnie (tzn. tylko w jednym ze wszystkich analizowanych podręczników), wciąż wynosiła aż 1134 pozycje.

Mogłoby się wydawać, że 93 słowa to wystarczająca liczba do stworzenia zadań testowych. Trzeba jednak pamiętać, że wśród wyodrębnionych 93 słów większość należy do słownictwa funkcyjnego (tabela 5.).

Tabela 4. Liczba wspólnych słów w wybranych podręcznikach do klasy III, opracowana na podstawie materiału z zeskanowanych książek

Liczba wspólnych słów pojawiających się w:	
8 podręcznikach	93
7 podręcznikach	52
6 podręcznikach	63
5 podręcznikach	87
4 podręcznikach	131
3 podręcznikach	212
2 podręcznikach	344

Tabela 5. Słowa wspólne dla podręczników do klasy III według podziału na części mowy

Czasowniki	Rzeczowniki	Przymiotniki	Przysłówki
1. answer	1. animals	1. big	1. here
2. ask	2. black	2. black	2. no
3. be	3. book	3. brown	3. now
4. can	4. brown	4. favourite	4. there
5. come	5. car	5. green	5. too
6. do	6. colour	6. long	6. very
7. go	7. dog	7. old	7. where
8. got	8. eyes	8. pink	
9. have	9. game		
10. help	10. green		
11. let	11. name		
12. like	12. number		
13. listen	13. pink		
14. look	14. pizza		
15. play	15. school		
16. read	16. time		
17. run			
18. say			
19. see			
20. sing			
21. walk			

Okazało się, że baza 93 wspólnych słów zawiera jedynie 21 czasowników, 16 rzeczowników, 8 przymiotników oraz 7 przysłówków, co łącznie daje 52 słowa związane z treścią (ang. *content words*)⁷. Na liście wspólnych słów są cztery nazwy kolorów, które funkcjonują zarówno jako rzeczowniki, jak i przymiotniki (*black, brown, green, pink*), a więc na wygenerowanej liście 93 słów były liczone jako jeden element. Oznacza to, że spośród 93 wspólnych słów zaledwie nieco ponad połowa, czyli 48 słów, to słowa samodzielne semantycznie. Pozostałe 45 słów to głównie rodzajniki, zaimki i przymyki. Wśród tych słów czasownik *be* pojawia się w różnych formach aż 6 razy, czasownik *have* występuje dwukrotnie, a czasowniki *can* i *do* występują zarówno w formie twierdzącej, jak i przeczącej.

Zaobserwowano też, że lista 93 słów nie zawiera wielu elementów leksykalnych, które zwykle są znane uczniom z klasy I lub II. Chodzi tu o podstawowe rzeczowniki, takie jak *man, woman, father, mother*, czy brakujące przymiotniki określające kolory, jak na przykład *red* czy *white*. W związku z brakiem odpowiednio dużej liczby wspólnych słów, postanowiono (1) wykluczyć dwa podręczniki z największą liczbą słów (*Incredible English 3* i *Hocus Pocus 3*) oraz (2) włączyć 6 podręczników do klasy II oraz 6 podręczników do klasy I, po dwa ze wszystkich analizowanych serii wydawniczych (*Bugs 1* i *2*, *English Adventure 1* i *2*, *Footprints 1* i *2*, *New Happy House 1* i *2*, *New Sparks 1* i *2*, *Stardust 1* i *2*). Łącznie dało to 12 kolejnych podręcz-

ników do analizy. Podręczniki z poszczególnych serii zostały scalone, a powtarzające się słowa usunięte, tak że ostatecznie analizowano znowu sześć tytułów (po trzy podręczniki na tytuł). Tabela 6. przedstawia wyniki tej analizy.

Włączenie do analizy książek do klasy II w istotny sposób zwiększyło bank wspólnych słów, których liczba wzrosła z 93 do 172. Co ciekawe, włączenie również książek do klasy I nie wpłynęło już tak bardzo na pulę wspólnych słów, zwiększając ją o zaledwie 26 pozycji. Taką samą prawidłowość można zaobserwować w przypadku słów wspólnych dla 5 tytułów, 4 tytułów, 3 tytułów itd., tzn. przyrost słów, po włączeniu podręczników do klasy I w stosunku do uwzględnienia tylko II klasy, zawarł się w granicach od 24 słów (słowa wspólne dla 5 oraz 2 tytułów), do zaledwie 5 słów (słowa wspólne dla 4 tytułów). Nie oznacza to jednak, że wielkość całkowitej puli wszystkich słów nie zwiększyła się po uwzględnieniu również podręczników do klasy I. Świadczy o tym liczba słów o jednorazowym wystąpieniu, która zwiększyła się prawie dwukrotnie: z 570 do 1098 słów.

Po uwzględnieniu podręczników do klasy I i II w bazie słów wspólnych dla sześciu serii wydawniczych znacznie wzrosła liczba słów związanych z treścią oraz ich proporcja do słów funkcyjnych w stosunku do bazy stworzonej tylko na podstawie podręczników do klasy III (patrz tabela 5.). Największy wzrost zaobserwowano w obrębie

rzeczowników, których liczba wzrosła aż o 53. Zgodnie z oczekiwaniami w banku wspólnych słów pojawiły się podstawowe słowa znane uczniom z wcześniejszych lat nauki: słowa związane ze szkołą (np. *chair, pen, pencil, rubber, table*), nazwy zwierząt (*bird, cat, crocodile, fish, horse, lion*) czy też nazwy części ciała (*ears, hand, head, mouth, nose*). Z drugiej strony nie zaobserwowano dużych zmian w wielkości puli wspólnych czasowników i przymiotników. Przybyło zaledwie 10 nowych przymiotników (*blue, good, great, happy, hungry, magic, purple, sunny, white, yellow*) oraz tyle samo nowych czasowników (*act, chant, draw, fly, hide, jump, make, point, put, write*). Mimo istotnego wzrostu łącznej liczby wspólnych słów (z 93 do 198) oraz słów związanych z treścią (zwłaszcza rzeczowników), baza słów wspólnych dla sześciu wybranych podręczników do klas I–III wciąż nie jest duża. Jeśli wziąć pod uwagę fakt, że liczba typów słów dla tych podręczników wynosi 2167, to licząca zaledwie 198 elementów baza wspólnych słów stanowi zaledwie 9% całej puli. Biorąc pod uwagę fakt, że na liście 198 wspólnych słów dodatkowo występuje po kilka form tego samego czasownika oraz rzeczowniki w liczbie pojedynczej i mnogiej, ten odsetek będzie w rzeczywistości jeszcze mniejszy.

Choć tak duże zróżnicowanie podręczników w zakresie wprowadzanego słownictwa jest zaskakujące, z drugiej strony trudno o większą jednorodność, ponieważ nie istnieje żadna lista określająca elementy leksykalne czy pola semantyczne, które powinny pojawić się we wszystkich podręcznikach na określonym poziomie zaawansowania (w określonych latach nauki szkolnej). Podstawa programowa (2008) określa tylko umiejętności, które mają być opanowane po pierwszej klasie szkoły podstawowej oraz po całym pierwszym etapie edukacyjnym. W związku z tym autorzy podręczników w różny sposób dobierają i rozkładają w podręcznikach materiał językowy. Przyczynia się to do dużej różnorodności słownictwa, do pominięcia lub uwzględnienia danego pola semantycznego, a także do zróżnicowania liczby słów przypadających na jedno pole semantyczne. Przykładem dobrze ilustrującym ten problem jest niejednakowe podejście do słownictwa obejmującego

Tabela 6. Liczba wspólnych słów w wybranych podręcznikach do klasy II i III oraz w wybranych podręcznikach do klasy I, II i III, opracowana na podstawie materiału z zeskanowanych książek

Analiza podręczników do kl. II i III		Analiza podręczników do klasy I, II i III	
Liczba wspólnych słów pojawiających się w:		Liczba wspólnych słów pojawiających się w:	
6 tytułach	172	6 tytułach	198
5 tytułach	121	5 tytułach	145
4 tytułach	128	4 tytułach	133
3 tytułach	200	3 tytułach	209
2 tytułach	360	2 tytułach	384
Liczba słów o jednorazowym wystąpieniu:		Liczba słów o jednorazowym wystąpieniu:	
	570		1098

7 Przysłówki zostały zaliczone do grupy słów związanych z treścią zgodnie z klasyfikacją, którą zasugerował Read (2005: 18).

mującego nazwy miesiący. Wśród książek do klasy III w czterech podręcznikach nazwy miesiący pojawiają się w ramach materiału obowiązkowego – *Bugs 3*, *Hocus Pocus 3*, *Incredible English* oraz *New Bingo 3*, w kolejnych trzech podręcznikach umieszczono je wyłącznie w materiałach dodatkowych – *English Adventure 3*, *Footprints 3* oraz *Stardust 3*, natomiast w pozostałych dwóch podręcznikach – *New Happy House 3* i *New Sparks 3* w ogóle nie uwzględniono tego pola semantycznego. Jednak okazuje się, że w przypadku serii *New Sparks* nazwy miesiący zostały umieszczone w materiałach dodatkowych już w podręczniku do klasy II.

Wydaje się, że w grupie analizowanych serii wydawniczych można wyodrębnić podręczniki na wyższym i niższym poziomie zaawansowania. Dane w tabeli 7. pokazują, jaka część leksykonu poszczególnych podręczników znalazła się na listach słów wspólnych dla wszystkich tytułów, 5, 4, 3 i wreszcie 2 tytułów, a także odsetek słów, które pojawiły się jedynie w danej serii podręczników.

Ciekawe, że bez względu na wielkość leksykonu danego podręcznika udział procentowy podręczników w poszczególnych listach jest bardzo podobny. Leksykon podręczników *Footprints* i *New Sparks* jest istotnie większy od pozostałych, następne są średniej wielkości leksykony podręczników *Bugs* oraz uboższe leksykalnie *Stardust*,

Happy House i *English Adventure*. Analiza tabeli według rzędów pokazuje dodatkowo, że odsetki słów z poszczególnych podręczników maleją pomiędzy listą wspólną dla 6 tytułów a listą dla 5 tytułów, są zróżnicowane w odniesieniu do listy dla 4 tytułów, a następnie poczynając od listy słów wspólnych dla 3 tytułów, zaczynają rosnąć. Takie dane świadczą o tym, że dwie książki są znacznie bogatsze leksykalnie, a wśród pozostałych czterech serii trzy tytuły wykazują duże podobieństwo polegające na mniejszej różnorodności słownictwa.

Należy jednak podkreślić, że wszystkich wniosków dotyczących poszczególnych podręczników do klasy III czy też całych serii podręczników nie należy traktować jako ostatecznych z powodu ich specyficznego kontekstu, w którym narodziła się konieczność przeprowadzenia omawianego badania. Ze względu na termin badania *Szkolne uwarunkowania efektywności kształcenia*, na potrzeby którego sporządzono niniejszą analizę, objęła ona jedynie ok. 80% materiału podręczników do klasy III.

Podsumowanie

Choć wszystkie analizowane książki zostały zatwierdzone do użytku szkolnego przez MEN, a zatem są odzwiercie-

dleniem celów edukacyjnych określonych w podstawie programowej, pomiędzy podręcznikami zaobserwowano znaczne różnice dotyczące zakresu wprowadzanego słownictwa. Częściowo może to wynikać z faktu, że podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego określa tylko umiejętności, które mają być nabywane przez uczniów, a w ramach tej samej umiejętności w różnych podręcznikach mogą pojawić się różne pola leksykalne.

W związku z tak dużym zróżnicowaniem leksykalnym podręczników, również zasób środków językowych, którymi dysponują dzieci, może być bardzo zróżnicowany w zależności od książki, którą wykorzystuje dany nauczyciel. To właśnie podręcznik jest jednym z głównych źródeł słownictwa, z którym mają kontakt uczniowie (Thornbury, 2002), a materiał językowy w nim zawarty wywiera ogromny wpływ na proces przyswajania języka obcego (Alcraz Mármol, 2011: 773). Wybór konkretnego podręcznika przez nauczyciela przedmiotu decyduje w dużym stopniu o jakości nauczania. Hinkel (2005: 143) podkreśla, że z badań wynika, iż działania podejmowane na lekcji przez nauczyciela i uczniów determinowane są właśnie przez wykorzystywany podręcznik. Wspomniany autor przewidywa wyniki badania przeprowadzonego przez Be wśród 478 uczniów i 28 nauczycieli w Wietnamie. Wyniki tego badania

Tabela 7. Odsetek słów z danej serii, które pojawiały się na listach słów wspólnych dla 6, 5, 4, 3 i 2 tytułów, oraz słów, które pojawiły się tylko w danej serii podręczników

Tytuł serii ⁸	Liczba pojedynczych rekordów = słów w danej serii	Odsetek słów z danej serii, które pojawiły się na liście					Odsetek słów z danej serii, które pojawiły się tylko w tej serii
		198 słów wspólnych dla 6 tytułów	145 słów wspólnych dla 5 tytułów	133 słowa wspólne dla 4 tytułów	209 słów wspólnych dla 3 tytułów	384 słowa wspólne dla 2 tytułów	
Footprints	923	21%	14%	11%	13%	16%	25%
New Sparks	918	22%	14%	11%	14%	17%	22%
Bugs	811	24%	14%	12%	12%	17%	22%
Stardust	783	25%	15%	9%	13%	14%	23%
Happy House	756	26%	15%	10%	12%	15%	22%
English Adventure	749	26%	16%	11%	12%	14%	20%

8 Przez serię rozumie się dany tytuł do klasy I, II i III (część 1, 2 i 3), przy czym, jak zaznaczono wcześniej, analiza leksykalna podręczników do klasy III objęła jedynie około 80% materiału z tych książek.

pokazują, że w świadomości tak nauczycieli, jak i ich uczniów podręcznik funkcjonuje nie jako źródło czy jedno ze źródeł materiałów do nauki, ale raczej jako rodzaj ustalonego scenariusza lekcji. Oczywiście, interpretując wyniki tego badania, należy mieć na uwadze kontekst kulturowy, ale wydaje się, że sytuacja w Polsce jest pod tym względem podobna. Bolitho (2008: 221) podkreśla, że w Europie Centralnej i Wschodniej, a szczególnie na obszarach nieurbanizowanych, podręcznik jest często dla uczniów wciąż jedynym źródłem pisanego języka angielskiego.

Oczywiście trzeba pamiętać, że jakość materiału językowego w podręczniku jest tylko jednym z aspektów wpływających na jakość kształcenia językowego. Sposób pracy nauczyciela, liczba i jakość materiałów dodatkowych, system powtarzania już wprowadzonego materiału leksykalnego oraz wiele innych czynników wpływają nie tylko na zasób materiału językowego, z którym mają kontakt uczniowie, ale także na stopień złożoności i zaawansowania tego materiału oraz rzeczywisty zasób środków językowych, którymi uczniowie posługują się w sposób aktywny.

Bibliografia

- Alcaraz Mármol G., (2011), *Vocabulary Input in EFL Textbooks: Frequency levels*, <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/52.pdf> [dostęp: 07.10.2011].
- Alcaraz Mármol G., (2009), *Frequency and Functionality: Two Keys for L2 Coursebooks*, „International Journal of English Studies”, Special Issue, 2009, s. 61–72.
- Appel M., Zarańska J., (2010), *Hocus Pocus 3. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Bień J.S., (1991), *Koncepcja słownikowej informacji morfologicznej i jej komputerowej weryfikacji*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Blair A., Cadwallader J., Harper K., (2006), *Stardust 3. Class Book*, Oxford, New York: OUP.
- Blair A., Cadwallader J., Harper K., (2006), *Stardust 1. Class Book*, Oxford, New York: OUP.
- Blair A., Cadwallader J., Harper K., (2009), *Stardust 2. Class Book*, Oxford, New York: OUP.
- Bolitho R., (2008), *Materials used in Central and Eastern Europe and in the former Soviet Union*, [w:] B. Tomlinson (red.), *English Language Materials: A Critical Review*, London: Continuum International Publishing Group.
- Bruni C., (2009), *English Adventure 1. Podręcznik i zeszyt ćwiczeń*, Harlow: Pearson Longman.
- Corver N., van Riemsdijk H.C. (2001), *Semilexical Categories: The Function of Content Words and the Content of Function Words*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Fry E.B., Kress, J.E., Fountoukidis D.L., (2000), *The Reading Teacher's Book of Lists*, Paramus, NJ: Prentice Hall.
- Hinkel E., (2005), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maidment S., Roberts L., (2009), *New Happy House 1. Podręcznik*, Oxford, New York: OUP.
- Maidment S., Roberts L., (2009), *New Happy House 2. Podręcznik*, Oxford, New York: OUP.
- Maidment S., Roberts L., (2009), *New Happy House 3. Podręcznik*, Oxford, New York: OUP.
- Marsland S., Lazzeri G., (2008), *Footprints 2. Książka ucznia*, Warszawa: Pearson Longman.
- Marsland S., Lazzeri G., (2009), *Footprints 1. Książka ucznia*, Warszawa: Pearson Longman.
- Marsland S., Lazzeri G., (2009), *Footprints 3. Książka ucznia*, Warszawa: Pearson Longman.
- Marsland S., Lazzeri G., Mugglestone P., Raczynska R., (2009), *Footprints 3. Książka nauczyciela*, Warszawa: Pearson Longman.
- Papiol E., Toth M., Kodro M., (2010), *Bugs 3. Książka ucznia*, Warszawa: Macmillan.
- Phillips S., Morgan M., (2007), *Incredible English 3. Class Book*, Oxford, New York: OUP.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, tom 3, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyki-obce>.
- Read J., (2005), *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read C., Soberon A., (2006), *Bugs 1. Książka ucznia*, Warszawa: Macmillan.
- Read C., Soberon A., (2009), *Bugs 2. Książka ucznia*, Warszawa: Macmillan.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. nr 89, poz. 730).
- Szpotowicz M., Enever J., (2010), *National language education policy: How does Implementation Vary in Europe?* [Referat wygłoszony na konferencji *Early Language Learning in Europe*, Warszawa, 26 listopada 2010].
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., Davis P.A., Graham C., (2008), *New Sparks 2. Podręcznik*, Oxford, New York: OUP.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., Davis P.A., Graham C., (2009), *New Sparks 1. Podręcznik*, Oxford, New York: OUP.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., Davis P.A., Graham C., (2010), *New Sparks 3. Podręcznik*, Oxford, New York: OUP.
- Thornbury S., (2002), *How to Teach Vocabulary*, Harlow: Pearson Longman.
- Wieczorek A., (2008), *New Bingo 3. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Worrall A., (2010), *English Adventure 2. Podręcznik i zeszyt ćwiczeń*, Harlow: Pearson Longman.
- Worrall A., (2010), *English Adventure 3. Podręcznik i zeszyt ćwiczeń*, Harlow: Pearson Longman.

Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych w roku 2011

Marek Spławiński¹

Artykuł podsumowuje zasady zdawania egzaminu maturalnego w 2011 roku, opisuje wyniki uzyskane przez abiturientów na egzaminach z poszczególnych języków na poziomie podstawowym i rozszerzonym oraz wskazuje główne tendencje związane z maturalnymi wyborami, których dokonali uczniowie.

Autor analizuje dane statystyczne, wskazuje typy zadań sprawiające maturzystom trudności, porównuje poziomy zdawalności poszczególnych egzaminów – warto wszystkie te informacje wykorzystać podczas przygotowywania uczniów do matury.

Zasady zdawania egzaminu maturalnego w roku 2011

Zasady zdawania egzaminu maturalnego w roku 2011 były podobne jak w roku 2010. W ramach przedmiotów obowiązkowych wszyscy abiturienti zdawali egzaminy na poziomie podstawowym z trzech przedmiotów, tj. z języka polskiego (egzamin pisemny i ustny), wybranego języka obcego nowożytnego (egzamin pisemny i ustny) oraz matematyki (tylko egzamin pisemny). Warunkiem otrzymania świadectwa dojrzałości było uzyskanie minimum 30% punktów z każdego egzaminu.

Zdający mogli również wybrać egzaminy na poziomie rozszerzonym, które można było zdawać wyłącznie w ramach przedmiotów dodatkowych. W przypadku języka obcego należało przystąpić do egzaminu pisemnego i ustnego, przy czym egzamin ustny można było zdawać na poziomie podstawowym lub rozsze-

rzonym. Wyniki uzyskane z egzaminów z przedmiotów dodatkowych nie miały wpływu na zdanie matury.

Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym

Arkusz egzaminacyjny na poziomie podstawowym

Plan arkusza egzaminacyjnego z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym był identyczny dla każdego języka. Arkusz zawierał sześć zadań zamkniętych oraz dwa zadania otwarte. W każdym z nich mieliśmy do czynienia z różnymi typami zadań, tj. wyborem wielokrotnym, prawdą/fałszem, zadaniem na dobieranie oraz zadaniem dłuższej odpowiedzi.

Maturalny arkusz egzaminacyjny obejmował trzy obszary testowania: rozumienie tekstu

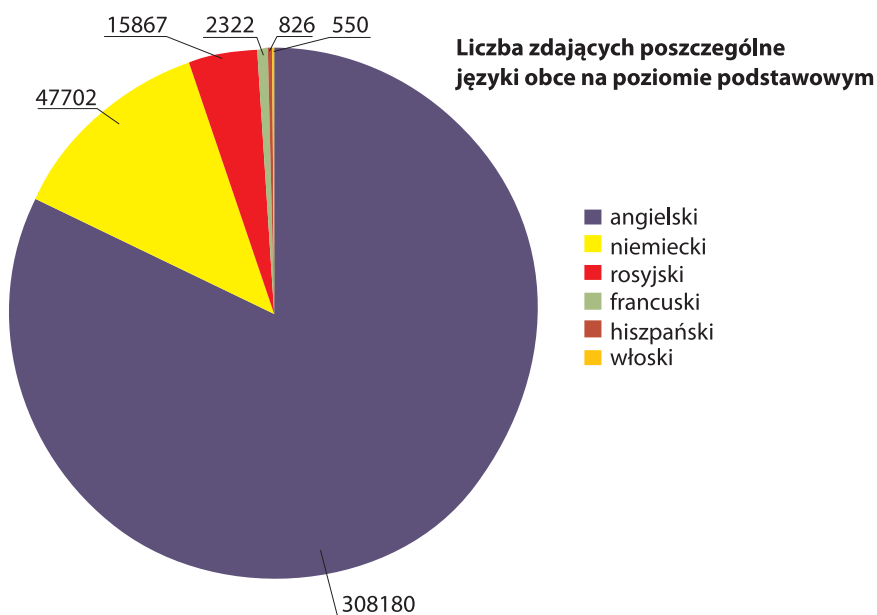
śłuchanego (piętnaście jednostek zadań zamkniętych), rozumienie tekstu pisanego (dwadzieścia jednostek zadań zamkniętych) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (dwa zadania otwarte: dwie wypowiedzi pisemne).

W celu sprawdzenia rozumienia tekstu słuchanego wykorzystano płyty CD, na których znalazły się nagrania wykonane z udziałem rodzimych użytkowników języka. Arkusze zawierały oryginalne lub adaptowane teksty.

W ramach tworzenia krótkiego tekstu użytkowego należało napisać wiadomość (na egzaminie z języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, hiszpańskiego), ogłoszenie (na egzaminie z języka francuskiego) lub pocztówkę (na egzaminie z języka włoskiego). W ramach tworzenia dłuższego tekstu użytkowego wszyscy zdający otrzymali do napisania list prywatny skierowany do kolegi/koleżanki z zagranicy.

Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać maksymalnie 50 punktów, tj. 1 punkt za każdą jednostkę zadania zamkniętego, 5 punktów za krótki tekst użytkowy i 10 punktów za dłuższy tekst użytkowy.

¹ Autor pracuje w Wydziale Języków Obcych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, jest ekspertem odpowiedzialnym za egzaminy maturalne z języka niemieckiego.



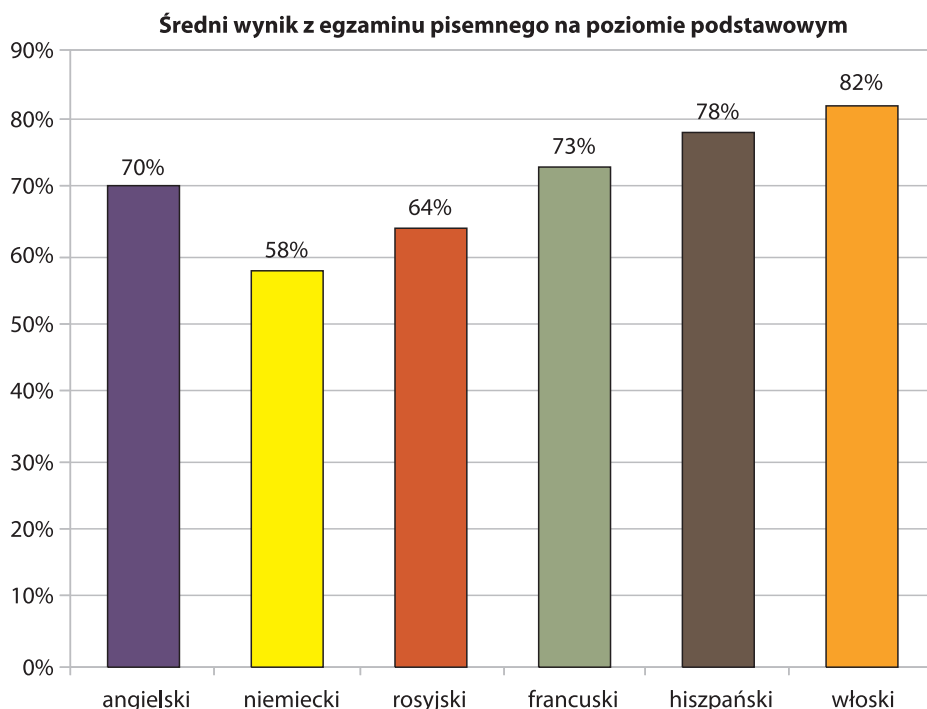
Wykres 1.

Wybór poszczególnych języków obcych na poziomie podstawowym

W ramach przedmiotów obowiązkowych absolwenci szkół średnich zdający egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym mogli dokonać wyboru spośród sześciu języków: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego.

Wykres 1. prezentuje, jakie języki obce zostały wybrane na egzamin maturalny na poziomie podstawowym podczas sesji egzaminacyjnej w roku 2011.

Najwięcej absolwentów zdecydowało się na maturę z języka angielskiego (308 180 zdających). Drugie miejsce zajęła grupa zdających egzamin z języka niemieckiego (47 702 absolwentów). Na trzeciej pozycji znaleźli się przystępujący do matury z języka rosyjskiego (15 867 osób). Naj-



Wykres 2.

mniej absolwentów wybrało egzamin z języka włoskiego (550 osób).

Średni wynik oraz zdawalność z języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym

Zarówno średni wynik, jak i zdawalność przeprowadzonych egzaminów należą do głównych wskaźników branych pod uwagę przy dokonywaniu analiz. Pod pojęciem zdawalności rozumiemy procent zdających, którzy uzyskali minimum 30% punktów z danego egzaminu.

Wykres 2. przedstawia średni wynik uzyskany przez wszystkich abiturientów przystępujących do egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym w roku 2011. Z wykresu wynika, że średni wynik wynosił od ok. 58% do 82% punktów możliwych do uzyskania. Najwyższy średni wynik (82%) otrzymała grupa zdających język włoski. Można zauważyć, że wyższe średnie wyniki (powyżej 70%) należą do języków, które są rzadziej wybierane, czyli do języka włoskiego, hiszpańskiego i francuskiego. Taki wynik może świadczyć o świadomym wyborze egzaminu w tej grupie zdających. Maturzyści przystępujący do egzaminu z częściej wybieranych języków, czyli z języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego, osiągnęli średni wynik od ok. 58% do 70% punktów możliwych do uzyskania.

Z wykresu 3., przedstawiającego poziom zdawalności egzaminów z sześciu języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym w roku 2011, można odczytać, że wynosiła ona od ok. 91% do 99%. Różnica między najniższym a najwyższym wskaźnikiem zdawalności wyniosła ok. 9%. Podobny wskaźnik zdawalności odnotowano w przypadku języków angielskiego, rosyjskiego i francuskiego, najwyższy w przypadku języka włoskiego, najniższy w przypadku języka niemieckiego. Poziom zdawalności z czterech języków (rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego) był podobny do poziomu z roku 2010. W porównaniu do ubiegłego roku odnotowano wyższy o ok. 9% poziom zdawalności egzaminu z języka angielskiego oraz niższy o ok. 3% w przypadku języka niemieckiego.

Dla zilustrowania problemu przedstawiam przykład jednej jednostki zadania zamkniętego, którą zamieszczono w arkuszu egzaminacyjnym z języka niemieckiego na poziomie podstawowym w obszarze „rozumienie tekstu pisanego”. Jednostka ta sprawiła trudności pewnej grupie zdających. Poziom wykonania polecenia wyniósł zaledwie 0,47, natomiast tekst do tego zadania zawierał aż kilka fragmentów, które miały być pomocne przy jego rozwiązaniu.

Przykład:

Jaką czekoladę wyprodukował Hans-Jürgen Roos?

- A. Najśłodsza w Obernhof.
- B. Rozmiaru tablicy szkolnej.
- C. Z kremowym nadzieniem orzechowym.
- D. Największą na świecie.

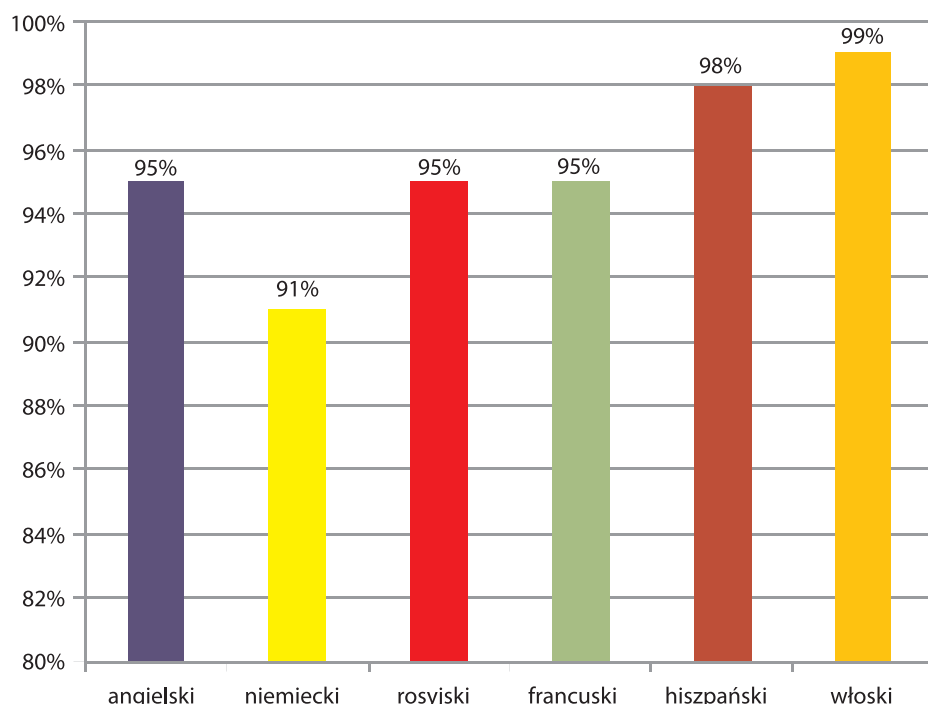
W celu prawidłowego rozwiązania powyższego zadania pomocne były następujące fragmenty tekstu:

- On wyprodukował olbrzymią tabliczkę czekolady;
- Czekolada była tak duża jak podłoga w klasie szkolnej;
- Czekolada miała powierzchnię 70 metrów kwadratowych;
- Jeszcze nigdy nie było większej czekolady;
- Była to czekolada monstrum;
- Czekolada ta trafiła do książki Guinnessa.

Fakt, że pewni zdający nie poradzi sobie z tym zadaniem, świadczy o tym, że mogli oni w ogóle nie czytać tekstu, a rozwiązywali powyższe zadanie metodą chybił trafił.

Sprawdzane umiejętności z języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym

Wykres 4. przedstawia wskaźniki poziomu wykonania zadania (wskaźniki łatwości) w zakresie trzech rodzajów umiejętności, które sprawdzano w każdym egzaminie z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym



Wykres 3.

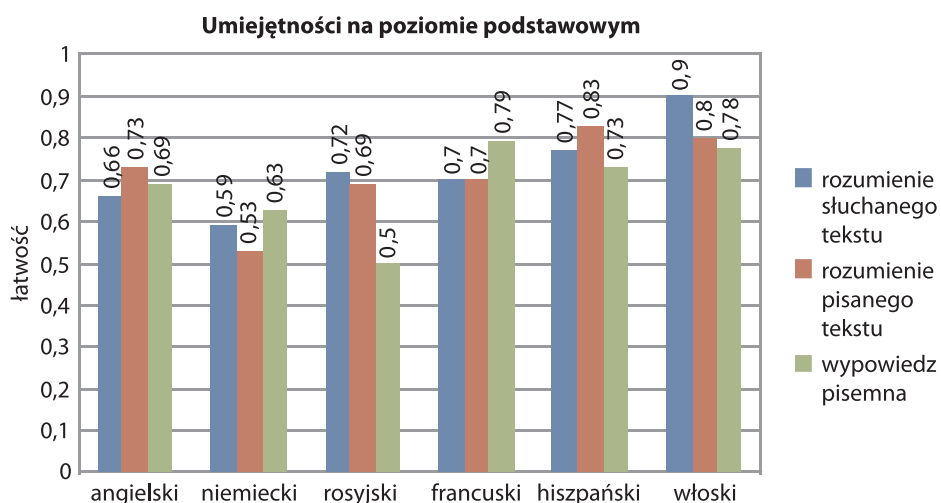
w roku 2011. Szczególnie wysoki poziom wykonania zadania dotyczy umiejętności w obrębie języków włoskiego i hiszpańskiego. Trudniejsze okazały się zadania sprawdzające rozumienie tekstu pisanego w przypadku języka niemieckiego (wskaźnik łatwości: 0,53) oraz zadania w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej z języka rosyjskiego (wskaźnik łatwości: 0,50).

Wypowiedzi pisemne na poziomie podstawowym

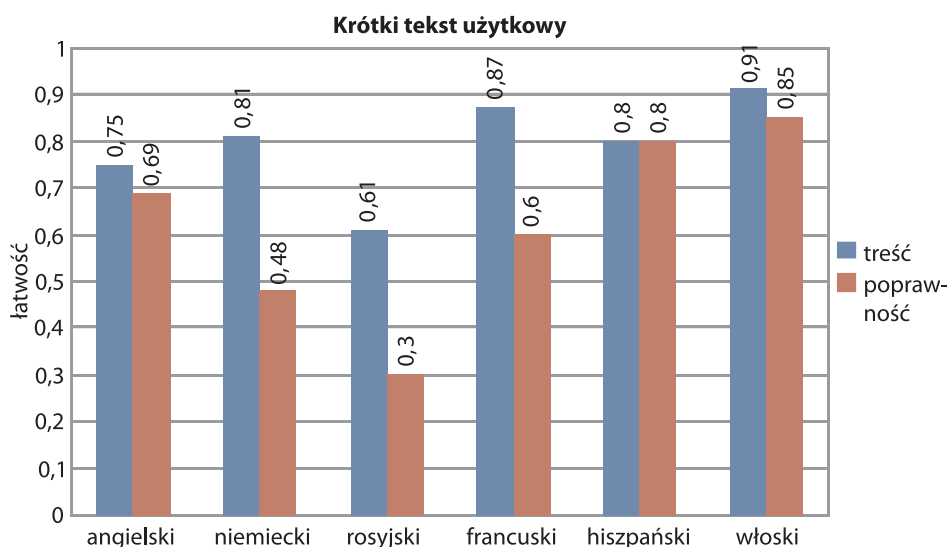
Z analizy wskaźników łatwości wynika, że generalnie zdający dobrze radzili sobie

z redagowaniem własnej wypowiedzi pisemnej. Wyjątek stanowią zadania z języka rosyjskiego – zaobserwowano, że zdający mieli pewne trudności z ich wykonaniem, podobnie jak w roku ubiegłym.

Wykres 5., dotyczący krótkiego tekstu użytkowego, przedstawia różnicę (z wyjątkiem języka hiszpańskiego) między wynikami uzyskanymi za przekazanie informacji (kryterium treści) a wynikami w zakresie poprawności językowej. Można również z niego odczytać, że wyniki uzyskane za treść są ogólnie wysokie.



Wykres 4.



Wykres 5.

Tworząc krótki tekst użytkowy, zdający znakomicie informowali o odwołaniu spotkania, podając powód (w języku hiszpańskim, wskaźnik łatwości: 0,96), o miejscu spędzenia swoich wakacji (w języku włoskim, wskaźnik łatwości: 0,95), o kierunku studiów (w języku francuskim, wskaźnik łatwości: 0,93), o odwołaniu spotkania się z kolegą z powodów zdrowotnych (w języku niemieckim, wskaźnik łatwości: 0,91).

Większe trudności natomiast sprawiło zdającym sformułowanie prośby o odbiór przesyłki (w języku rosyjskim, wskaźnik łatwości: 0,33) oraz prośby do kolegi o zwrot kupionych biletów (w języku hiszpańskim, wskaźnik łatwości: 0,46).

Z wykresu 6., dotyczącego dłuższego tekstu użytkowego, można wyczytać, że

zdający bardzo dobrze realizowali zadanie pod względem treści oraz formy w egzaminach z języków francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego, angielskiego oraz niemieckiego. Wypowiedzi pisemne okazały się natomiast nieco uboższe pod względem bogactwa językowego. W zakresie tego kryterium odnotowano niższy wynik (wskaźnik łatwości: 0,40) w listach napisanych w języku rosyjskim. Jeżeli chodzi o poprawność językową, największe zastrzeżenia budzą wypowiedzi pisemne zredagowane w języku niemieckim (wskaźnik łatwości: 0,25) i rosyjskim (wskaźnik łatwości: 0,26).

Przy redagowaniu dłuższego tekstu użytkowego, czyli listu prywatnego, zdający w zadowalającym stopniu realizowali następujące punkty:

- opisz psa i jak się nim opiekujesz (w języku francuskim, wskaźnik łatwości: 0,91);
- opisz, jak wyglądała koleżanka w dniu urodzin, oraz wyraż opinię o oprawie muzycznej przyjęcia (w języku niemieckim, wskaźnik łatwości: 0,83);
- opisz przebieg zawodów i wspomnij, co wydarzyło się podczas ich trwania (w języku włoskim, wskaźnik łatwości: 0,82);
- napisz, gdzie zamierzasz przyjęcie urzędu, i uzasadnij wybór tego miejsca (w języku angielskim, wskaźnik łatwości: 0,81).

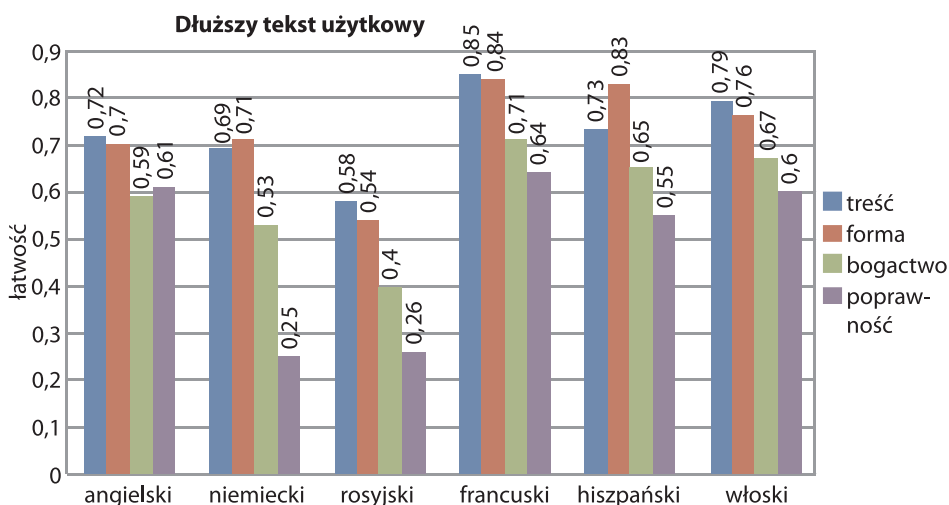
Przy pisaniu listu zdający natrafili na trudności związane z przekazaniem następujących informacji:

- poinformuj o tym fakcie (czyli o tym, że rodzice otworzyli własny lokal gastronomiczny) i o przyczynach decyzji podjętej przez rodziców (w języku rosyjskim, wskaźnik łatwości: 0,51).

Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych na poziomie rozszerzonym

Arkusz egzaminacyjny na poziomie rozszerzonym

Egzamin z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym składał się z dwóch części i miał podobną strukturę dla każdego języka. Część pierwsza sprawdzała wiadomości oraz umiejętności w zakresie stosowania struktur leksykalno-gramatycznych (dziesięć jednostek zadań otwartych krótkiej odpowiedzi) oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej (jedno zadanie otwarte dłuższej odpowiedzi), część druga w zakresie rozumienia tekstu słuchanego (piętnaście jednostek zadań zamkniętych), rozumienia tekstu pisanego (dziewięć jednostek zadań zamkniętych) oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych (sześć jednostek zadań zamkniętych). Do testowania w ramach zadań zamkniętych



Wykres 6.

posłużyły zadania wyboru wielokrotnego, zadania na dobieranie oraz prawda/fałsz.

Do zadań sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego przygotowano płyty CD, na których znalazły się nagrania wykonane z udziałem rodzimych użytkowników języka. W arkuszach zastosowano oryginalne lub adaptowane teksty.

W ramach wypowiedzi pisemnej zdający otrzymali trzy propozycje tematów. Spośród nich należało wybrać jeden. Rozprawka znalazła się na egzaminach ze wszystkich sześciu języków, opowiadanie w prawie wszystkich arkuszach poza arkuszem z języka francuskiego, opis zaproponowano na egzaminach z języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego i włoskiego, a recenzję na maturze z języków rosyjskiego, francuskiego i hiszpańskiego.

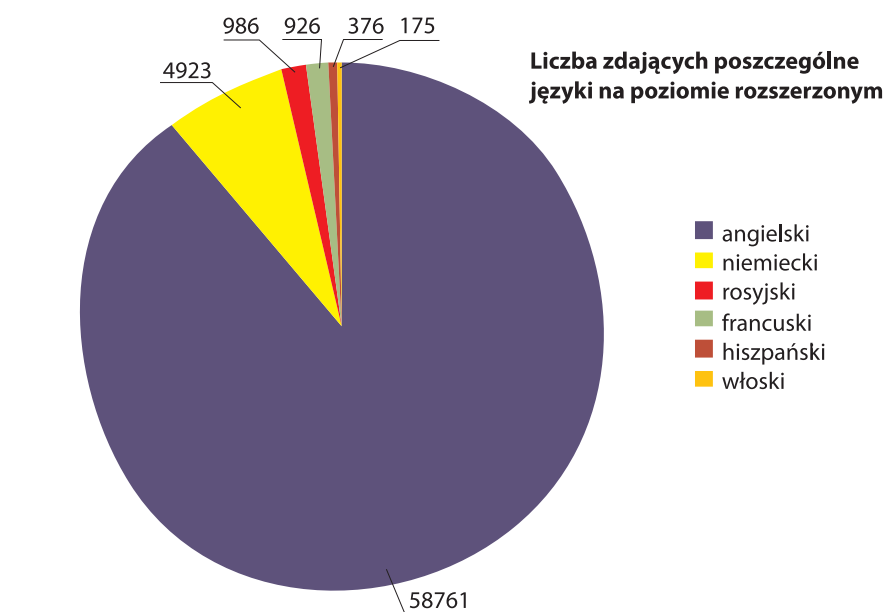
Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać maksymalnie 50 punktów, tj. w obszarach rozumienia słuchanego i pisanego tekstu 1 punkt za każdą jednostkę zadania zamkniętego, w obszarze rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych 0,5 punktu za każdą jednostkę zadania zamkniętego, w obszarze stosowania struktur leksykalno-gramatycznych 0,5 punktu za każdą jednostkę zadania otwartego oraz 18 punktów za wypowiedź pisemną.

Wybór poszczególnych języków obcych na poziomie rozszerzonym

W ramach przedmiotów dodatkowych absolwenci szkół średnich mogli zdawać egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym, wybranego spośród sześciu języków: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego.

Do egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym przystąpiło, podobnie jak w roku ubiegłym, znacznie mniej absolwentów niż do egzaminu na poziomie podstawowym. Absolwenci decydowali się na egzamin na poziomie rozszerzonym głównie ze względu na wymagania szkół wyższych związanymi z rekrutacją kandydatów na studia.

Z wykresu 7., przedstawiającego wybór poszczególnych języków obcych na egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym pod-



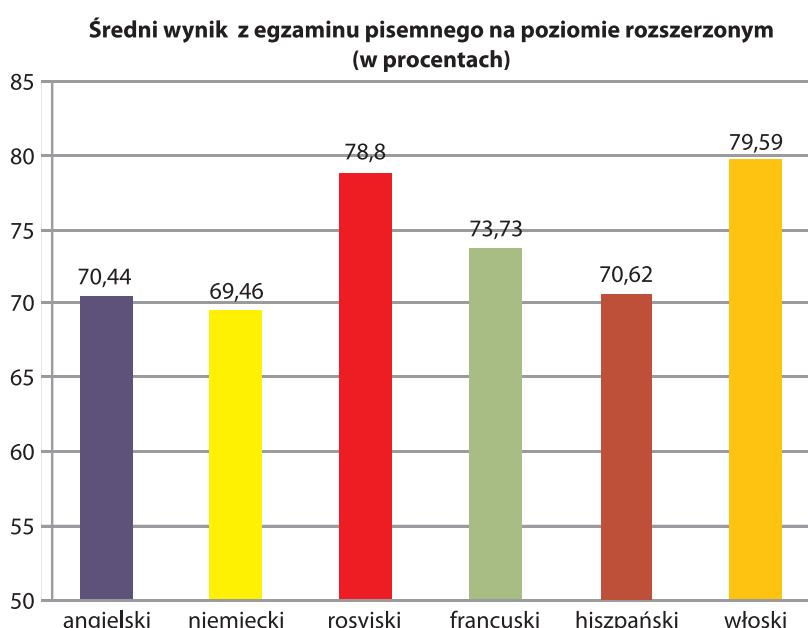
Wykres 7.

czas sesji egzaminacyjnej w roku 2011, można odczytać, że kolejność języków obcych pod względem liczby zdających jest taka sama jak w przypadku wyborów dokonywanych na egzamin na poziomie podstawowym.

Inaczej natomiast prezentuje się udział procentowy osób zdających egzamin na poziomie podstawowym w porównaniu do liczby osób przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Największy udział procentowy przypada na osoby zdające języki obce rza-

dziej wybierane na egzamin na poziomie podstawowym, tj. języki francuski, hiszpański i włoski. Udział ten mieści się w granicach od ok. 30% do 45% z języka hiszpańskiego. W przypadku języka angielskiego i niemieckiego kilkanaście procent zdających egzamin z tych języków na poziomie podstawowym przystąpiło również do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Ok. 6% przystępujących do egzaminu na poziomie podstawowym z języka rosyjskiego zdecydowało się zdawać ten język na poziomie rozszerzonym.



Wykres 8.

Średni wynik z języków obcych nowożytnych na poziomie rozszerzonym

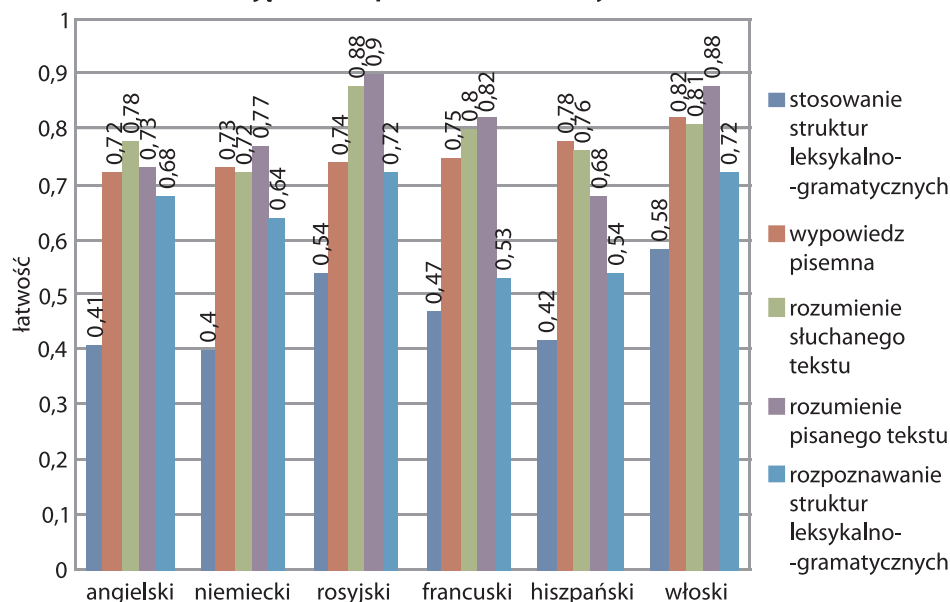
Wykres 8. prezentuje średni wynik uzyskany przez wszystkich abiturientów przystępujących do egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym w roku 2011. Wykres ilustruje, że średni wynik wynosił od ok. 69% do 80% punktów możliwych do uzyskania. Na uwagę zasługuje fakt, że różnica pomiędzy najniższym a najwyższym wskaźnikiem wyniosła zaledwie ok. 10%. Najwyższy średni wynik (ok. 80%) na poziomie rozszerzonym, podobnie jak wynik na poziomie podstawowym, otrzymali zdający język włoski. Również wysoki średni wynik (ok. 79%) uzyskała grupa zdających język rosyjski. Zbliżone średnie wyniki można zauważyć w przypadku trzech języków: angielskiego, niemieckiego i hiszpańskiego. Świadczy to o dojrzałym wyborze poziomu egzaminu. Warto przy tym zaznaczyć, że odchylenie standardowe, jeżeli chodzi o wszystkie egzaminy z języków obcych nowożytnych na poziomie rozszerzonym, jest bardzo zbliżone.

Sprawdzane umiejętności z języków obcych nowożytnych na poziomie rozszerzonym

Na wykresie 9. przedstawiono wskaźniki poziomu wykonania zadania (wskaźniki łatwości) dotyczące umiejętności badanych w każdym egzaminie z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym w roku 2011. Zostały one uporządkowane na wykresie w takiej kolejności, w jakiej występują w arkuszu egzaminacyjnym.

Szczególnie wysoki poziom wykonania zadania dotyczy rozumienia pisanego tekstu z języka rosyjskiego (wskaźnik łatwości: 0,90), z języka włoskiego (wskaźnik łatwości: 0,88) i z języka francuskiego (wskaźnik łatwości: 0,82), rozumienia słuchanego tekstu z języka rosyjskiego (wskaźnik łatwości:

Umiejętności na poziomie rozszerzonym



Wykres 9.

0,88), z języka włoskiego (wskaźnik łatwości: 0,81) i z języka francuskiego (wskaźnik łatwości: 0,80) oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej z języka włoskiego (wskaźnik łatwości: 0,82).

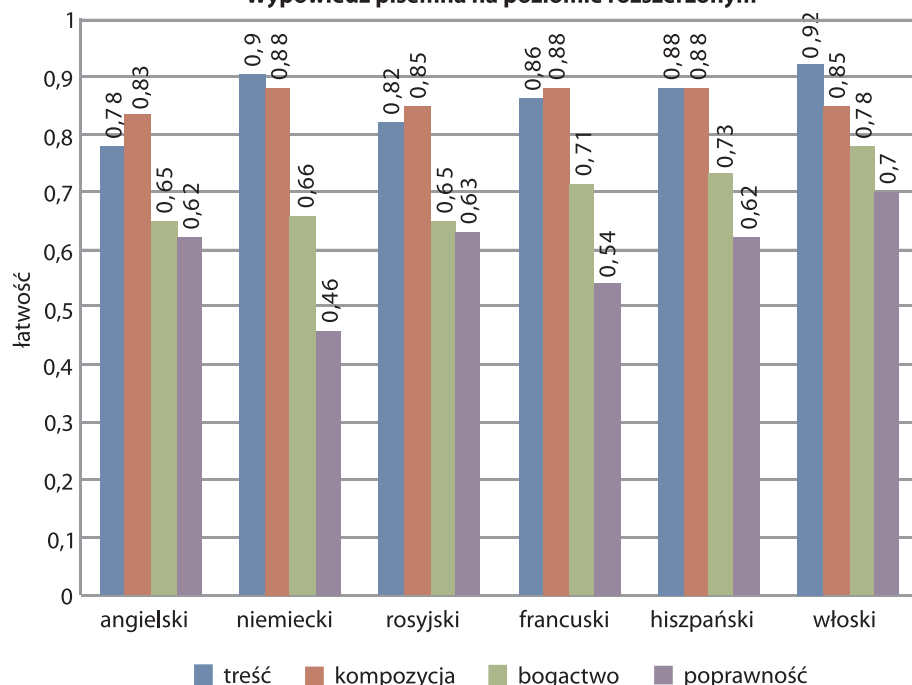
Najtrudniejsze okazały się zadania sprawdzające stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (wskaźnik łatwości: 0,40–0,58), co jest charakterystyczne również dla egzaminów z ubiegłych lat.

Wypowiedź pisemna

Z analizy wskaźników łatwości wynika, że zdający nie mieli większych problemów z redagowaniem własnej wypowiedzi pisemnej.

Od lat dane liczbowe wskazują na wyraźną różnicę, widoczną na wykresie 10., między lepszymi wynikami uzyskanymi za napisanie wypowiedzi w zakresie kryterium

Wypowiedź pisemna na poziomie rozszerzonym



Wykres 10.

treści i kompozycji a słabszymi wynikami uzyskanymi za bogactwo i poprawność językową. Fakt ten stał się, niestety, jak gdyby normą. Zdający nie przywiązują większej uwagi do jakości języka. Wydaje się jednak sprawą oczywistą, że od osób zdających egzamin z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym oczekuje się większej precyzji oraz bogatszego zasobu słownictwa w tworzeniu wypowiedzi pisemnej.

Z wykresu można odczytać, że przy ocenie wypowiedzi pisemnych na poziomie rozszerzonym najmniej punktów otrzymują zdający za poprawność językową. Pod tym względem najsłabiej zostały napisane w roku 2011 wypowiedzi w języku niemieckim (wskaźnik łatwości: 0,46) oraz w języku francuskim (wskaźnik łatwości: 0,54).

Podsumowanie

Tendencje związane z wyborem przez uczniów języków obcych nowożytnych na egzaminie maturalnym 2011 były zbliżone do tych z lat ubiegłych. Najbardziej popularny językiem jest język angielski. Drugie miejsce zajmuje język niemiecki.

Z przedstawionych danych wynika, że stosunkowo niewielka liczba abiturientów zdecydowała się na zdawanie egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym.

Nie odnotowano ogromnej różnicy pomiędzy najniższym a najwyższym wskaźnikiem zdawalności. Różnica ta wyniosła ok. 9%.

Różnica pomiędzy najniższym a najwyższym średnim wynikiem (58%–82%), jaki został uzyskany przez wszystkich abiturientów przystępujących do egzaminu z danego języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym w roku 2011, wyniosła ok. 24%. Znacznie mniejszą różnicę (69%–80%) pomiędzy najniższym a najwyższym średnim wynikiem (ok. 11%) z poszczególnych języków obcych odnotowano na poziomie rozszerzonym.

Na uwagę zasługuje fakt, że zdający nie mieli większych problemów, zarówno na poziomie podstawowym, jak i na poziomie rozszerzonym, przy tworzeniu wypowiedzi pisemnej pod względem treści, natomiast w dalszym ciągu odnotowano niski wskaźnik łatwości w przypadku poprawności językowej.

Zawarte w tekście dane liczbowe zostały opracowane w oparciu o dane zamieszczone w *Sprawozdaniu z egzaminu maturalnego w 2011 roku* i mogą być podane w przybliżeniu.

Bibliografia

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku, http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011_matura/raport_2011.pdf (dostępne 28 listopada 2011).

Arkusze egzaminu maturalnego 2011 z języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, i włoskiego, <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1026&Itemid=2> (dostępne 28 listopada 2011).

Kryteria oceniania odpowiedzi na egzaminie maturalnym 2011 z języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1026&Itemid=2> (dostępne 28 listopada 2011).

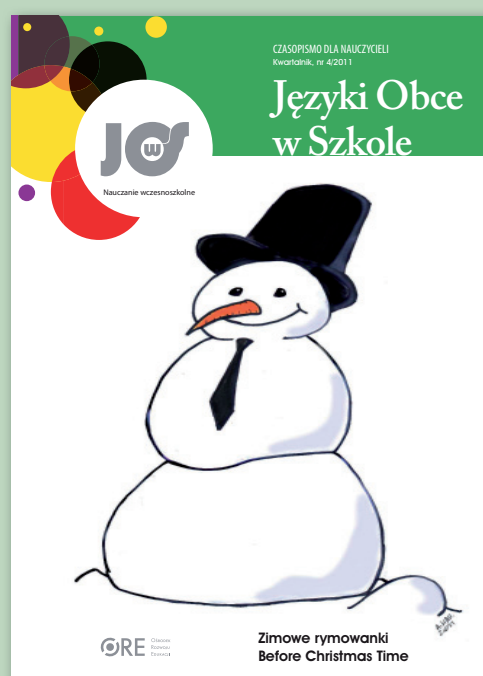
Zapraszamy do lektury 4. numeru

Języków Obcych w Szkole Nauczanie wczesnoszkolne

(wydanie internetowe)

- ☐ Zimowe rymowanki
- ☐ Before Christmas Time
- ☐ Inteligencje wielorakie – materiały praktyczne (cz. 4)

www.jows.ore.edu.pl



In Europe in English – edukacja europejska na lekcjach języka angielskiego i informatyki

Beata Jurek-Rech¹

Integracja europejska jest faktem i wiedzą o tym nawet najmłodszy uczeń. Bywa jednak, że brak im podstawowej wiedzy na temat europejskiej wspólnoty. Dlatego jednym z celów artykułu jest zaprezentowanie sposobu przedstawienia informacji o krajach Unii Europejskiej na lekcjach języka angielskiego i informatyki, w ciekawej formie, która może posłużyć nauczycielom jako materiał dydaktyczny.

Internet w pracy nauczyciela jest dzisiaj nieodzownym narzędziem i nieocenioną skarbnicą pomysłów. Któregoś dnia, zastanawiając się nad koncepcją ciekawej lekcji języka angielskiego, znalazłam w internecie zestaw ćwiczeń *In Europe, In English*² autorstwa Krzysztofa Dąbrowskiego. Ćwiczenia okazały się interesujące, zwłaszcza że z łatwością można je było wykorzystać na poziomie szkoły podstawowej, a dodatkowo zawierały aktualne i praktyczne informacje. Propozycja spodobała mi się, więc szukałam też dobrego pomysłu na zastosowanie jej w praktyce – i tak zrodziła się myśl przygotowania lekcji otwartej, na którą zostali zaproszeni nauczyciele i dyrekcja szkoły. Będąc nauczycielem języka angielskiego i opiekunem Szkolnego Klubu Europejskiego Mały Europejczyk, postanowiłam przygotować skorelowaną lekcję języka angielskiego i informatyki. Zaprosiłam do współpracy nauczycielkę informatyki i razem opracowałyśmy prezentację multimedialną, korzystając rzecz jasna z zasobów internetu.

10 maja 2011 roku w ramach Europejskich Spotkań Majowych³ odbyła się lekcja *In Europe in English – edukacja europejska na lekcjach języka angielskiego i informatyki*. Poniżej zaprezentowany został jej przebieg.

Klasa – IV szkoły podstawowej

Czas trwania – 45 min

Zadania – niektóre potraktowane opcjonalnie

Cele lekcji

Uczeń:

- poznaje państwa Unii Europejskiej
- wzbogaca słownictwo z zakresu historii i symboli Unii Europejskiej
- korzysta z prezentacji przygotowanej w programie Microsoft PowerPoint
- rozwija logiczne myślenie, wykonując przydzielone zadania
- potrafi zastosować poznane słownictwo i nowe informacje w wypowiedziach

ustnych

- umie pracować w grupie
- utrwała wiedzę nabytą na lekcji technologii informacyjnej – używa programu Microsoft Paint i wykorzystuje internet

Metody realizacji lekcji

- metoda komunikacyjna
- praca z komputerem

Formy pracy

- indywidualna
- grupowa

Środki dydaktyczne

- komputery, programy Microsoft PowerPoint oraz Paint
- autorska prezentacja multimedialna *In Europe in English*
- karty pracy dla uczniów
- słowniki angielsko-polskie i polsko-angielskie

1 Autorka jest nauczycielką języka angielskiego oraz opiekunką Szkolnego Klubu Europejskiego Mały Europejczyk w Szkole Podstawowej nr 39 w Sosnowcu.

2. Materiał autorstwa Krzysztofa Dąbrowskiego *In Europe, In English* można pobrać ze strony internetowej wydawnictwa Oxford University Press. Ćwiczenia oznaczone numerami 1–9 opracował K. Dąbrowski, pozostałe zadania oraz ilustracje przygotowała B. Jurek-Rech.

3. Europejskie Spotkania Majowe 2011 – *Europejska Majówka w Szkole Podstawowej nr 39* to cykl imprez zorganizowanych przez Szkolny Klub Europejski. W ramach cyklu odbyły się m.in.: prezentacja multimedialna *Dzień Europy*, konkurs językowy *Poliglota*, *Europejski seans filmowy*, prezentacje przed salami klasowymi plakatów przedstawiających wylosowane państwa, konkurs wiedzy o Unii Europejskiej *Mały Europejczyk*, apel *Europejski pociąg*, *Dyskoteka europejska*.

Przebieg lekcji

I. Zapoznanie uczniów z tematem lekcji

In Europe in English



Slajd 1

Uczniowie dobierają się w pary – po dwie osoby przy komputerze. Nauczyciel rozdaje im karty pracy z 9 zadaniami. Każde zadanie poprzedzone jest prezentacją multimedialną. Uczniowie wyszukują potrzebne informacje, oglądając prezentację (slajd 1) opracowaną przez nauczyciela oraz wykorzystując zasoby internetu.

II. Zadania

Zadanie 1.

Wskazani przez nauczyciela uczniowie udzielają odpowiedzi ustnej, po czym

odczytują definicje wyświetlone na slajdzie 2.

Exercise 1

Sprawdź czy pamiętasz, jak powiedzieć po angielsku:

- euro (waluta)
- Europa
- Europejczyk
- europejski
- Unia Europejska

(Europe, Euro, European, The European Union)

Zadania: 2–6

Uczniowie wyszukują potrzebne informacje w internecie – ok. 5 min na każde ćwiczenie – a następnie korygują swoje odpowiedzi, oglądając prezentację multimedialną opracowaną przez nauczyciela.

Zadania: 2., 3., 4.

Uczniowie wykonują w programie Paint, łącząc strzałkami plakietki (Exercise 2), języki (Exercise 3) z odpowiednimi nazwami państw oraz charakterystyczne miejsca – ze stolicami europejskimi (Exercise 4).

Prawidłowe odpowiedzi, po sprawdzeniu z wersją prezentowaną na slajdach, nanoszą na swoich kartach pracy. Karta pracy może być potraktowana jako notatka z lekcji i po zajęciach wklejona do zeszytu przedmiotowego.

Zadanie 2.

Uczniowie odczytują polecenie ze swoich kart pracy (slajd 3).

Exercise 2

International car codes.

Samochody i autokary często oznaczone są plakietkami informującymi, z jakiego kraju pochodzą.

Przykład: **A Austria**

GB United Kingdom



Czy wiesz, które to kraje?

B.....
D.....
DK.....
E.....
F.....
FIN.....
GR.....
I.....
IRL.....
NL.....
P.....
S.....
H.....

Uczniowie porównują swoje odpowiedzi z właściwymi, wyświetlonymi na slajdzie 4. Każda para liczy poprawne odpowiedzi i podaje nauczycielowi liczbę zdobytych punktów.

Zadanie 3.

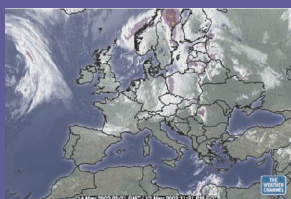
Uczniowie odczytują polecenie z kart pracy. Następnie porównują swoje odpowiedzi z wyświetlonymi na slajdzie. Podobnie jak w zadaniu 2. pary liczą właściwe odpowiedzi i podają nauczycielowi liczbę zdobytych punktów (slajd 5).

Exercise 3

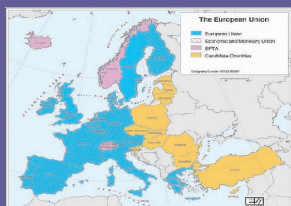
European Languages.

Wpisz nazwy języków obok odpowiednich krajów. Uwaga: niektórych języków używa się w więcej niż jednym kraju!

EUROPE, EURO, EUROPEAN



Europe /'jʊərəp; AmE 'jʊrəp/ noun [U] 1 the continent next to Asia in the east, the Atlantic Ocean in the west, and the Mediterranean Sea in the south: *western/eastern/central Europe* 2 the European Union – countries

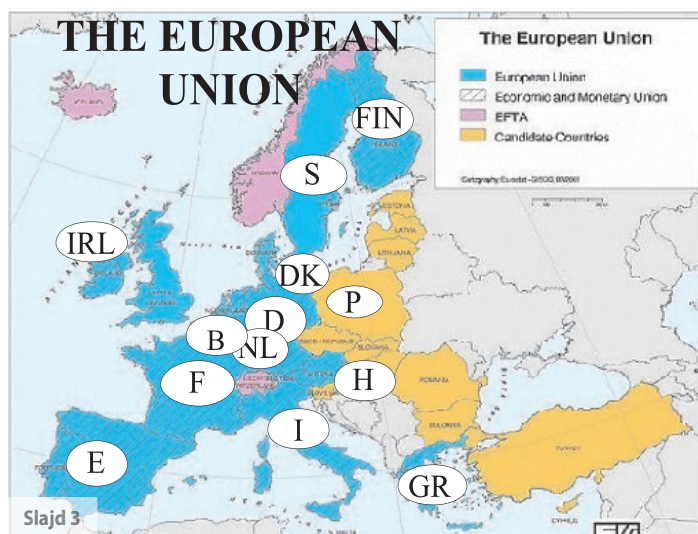


***European** /jʊərə'pi:ən/ adj. of or from Europe:
European languages ► europejski
c **European** noun [C] a person from a European country ► Europejczyk/ka
■ the **European Union** noun [sing.] (abbr. **EU**) an economic and political association of certain European countries ► Unia Europejska



euro /'jʊərəʊ/ noun [C] (symbol €) (since 1999) a unit of money used in several countries of the European Union ► Por. EMU. ► euro

Slajd 2



Visit Europe: International car codes			
B	Belgium	IRL	Ireland
D	Germany	H	Hungary
DK	Denmark	I	Italy
E	Spain	NL	Netherlands
F	France	P	Poland
FIN	Finland	S	Sweden
GR	Greece		

Slajd 4

European Languages

- Poland -
- Spain -
- France -
- Holland -
- Britain -
- Germany -
- Austria -
- Hungary -
- Ireland -
- Italy -
- Sweden -
- Hungarian ,
- English ,
- Spanish ,
- French ,
- Italian ,
- Dutch ,
- German ,
- Polish
- Swedish .

Slajd 5



Przykład: **Poland – Polish**

Spain

France

Holland

Britain

Germany

Austria

Hungary

Ireland

Italy

Sweden

Zadanie 4.

Uczniowie odczytują polecenie z kart pracy. Następnie porównują swoje odpowiedzi z wyświetlonymi na slajdzie. Podobnie jak w poprzednich zadaniach pary liczą właściwe odpowiedzi i podają nauczycielowi liczbę zdobytych punktów.

Exercise 4

European Capitals.

Niektóre stolice europejskie kojarzą się ze znanymi miejscami lub symbolami (slajd 6). Jakie to miasta?

Przykład: **Big Ben is in London**

The Brandenburg Gate is in.....

The Acropolis is in.....

The European Flag is in.....

The Eiffel Tower is in.....

The Little Mermaid is in.....

The Colosseum is in.....

Zadanie 5.

Nauczyciel krótko, w języku polskim mówi o historii integracji europej-

skiej. Uczniowie na podstawie tych informacji, a także korzystając z zasobów internetu, uzupełniają poniższe zdania. Swoje odpowiedzi porównują z wyświetlonymi na slajdach (slajd 7). Podobnie jak w poprzednich zadaniach pary liczą właściwe odpowiedzi i podają nauczycielowi liczbę zdobytych punktów.

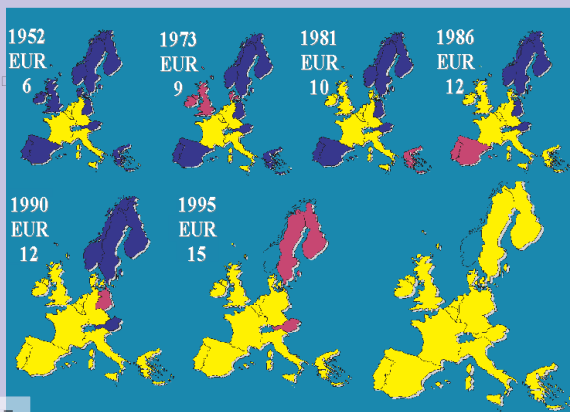
Exercise 5

The European Union: History.

Uzupełnij poniższe zdania na podstawie tabelki (slajd 8 i 9):

- In 1951 the organization had only members.
- In 1972 countries became new members.

The European Union: History



Slajd 7

The European Union : History

1951	Belgium, France, Germany, Italy, Luxembourg the Netherlands
1972	Denmark, Ireland, the United Kingdom
1981	Greece
1986	Spain, Portugal
1995	Austria, Finland, Sweden
2004	the Czech Republic, Estonia, Cyprus, Latvia, Lithuania, Hungary, Malta, Poland, Slovenia and Slovakia
2007	Bulgaria and Romania
TODAY	??????????

Slajd 8

c. In the Community had 12 members.

d. Finland became a member in

e. Today there are countries in the EU.

Zadanie 6.

Składa się z trzech części dotyczących symboli unijnych: hymnu, motta, flagi Unii Europejskiej oraz Święta Europy. Pytania i odpowiedzi są wyświetlane na slajdach 10–17.

Uczniowie udzielają odpowiedzi ustnej na podstawie klucza podanego w kartach pracy (odpowiedzi do wyboru – w ramce); po udzieleniu odpowiedzi mają możliwość wysłuchania hymnu Unii Europejskiej:

UE members:

27

1. Austria
2. Belgium
3. Bulgaria
4. Cyprus
5. Czech Republic
6. Denmark
7. Estonia
8. Finland
9. France
10. Germany
11. Greece
12. Hungary
13. Ireland
14. Italy



15. Latvia
16. Lithuania
17. Luxembourg
18. Malta
19. Netherlands
20. Poland
21. Portugal
22. Romania
23. Slovakia
24. Slovenia
25. Spain
26. Sweden
27. United Kingdom

Slajd 9

The EU: Symbols

1

- It is based on Beethoven's ninth symphony.
- It is purely instrumental (=has no lyrics) because there are too many official languages in the EU.

?

Slajd 10

The European Anthem

The European Community

has its anthem. It is a fragment of Ludwig van Beethoven's *Ninth Symphony*. The fragment is called *Ode to Joy*.

Do you know the music?



Slajd 11

The EU: Symbols

2

- It is "Unity is diversity"
- (Latin: *In varietate concordia*).
- It was selected from entries proposed by school pupils to the website and accepted by the European Parliament

?

Slajd 12

Motto of the European Union

Motto in the 23 official languages

Bulgarian <i>Единство в многообразието</i>	Irish <i>Aontaithe san éagsúlacht</i>
Czech <i>Jednota v rozmanitosti</i>	Italian <i>Unità nella diversità</i>
Danish <i>Forenet i mangfoldighed</i>	Latvian <i>Vienotība dažādībā</i>
Dutch <i>In verscheidenheid verenigd</i>	Lithuanian <i>Vienybė įvairškume</i>
English <i>United in diversity</i>	Maltese <i>Magħquda fid -diversità</i>
Estonian <i>Ühinenud mitmekesisuses</i>	Polish <i>Jedność w różnorodności</i>
Finnish <i>Moninaisuudessaan yhtenäinen</i>	Portuguese <i>Unidade na diversidade</i>
French <i>Unie dans la diversité</i>	Romanian <i>Unitate în diversitate</i>
German <i>In Vielfalt geeint</i>	Slovak <i>Jednota v rozmanitosti</i>
Greek <i>Εὐότητα στην ποικιλία</i>	Slovene <i>Združeni v raznolikosti</i>
Hungarian <i>Egység a sokféleségben</i>	Spanish <i>Unidos en la diversidad</i>
	Swedish <i>Förenade i mångfalden</i>

Slajd 13

The EU: Symbols

3

It is blue with twelve golden stars in a circle

?

Slajd 14

The European flag

The number of the stars on the European flag is not related to the number of member states of EU, it does not change because twelve is the symbol of unity and perfection. It was a very important symbol in many European cultures and traditions.

Slajd 15

The EU: Symbols

4

Not many people know that May 9th is Europe Day.
Why May 9th

?

Slajd 16

Europe Day

- On May 9th, 1950, the French Foreign Minister **Robert Schuman** said France, Germany and other European countries should co-operate in coal and steel production. In 1985, EU leaders decided to celebrate May 9th as Europe Day.
- On Europe Day people should remember they live in a safe "European home" which respects their own values, customs and languages

Slajd 17

Exercise 6

The EU: Symbols.

1.
 - It is based on Beethoven's ninth symphony.
 - It is purely instrumental (=has no lyrics) because there are too many official languages in the EU?

It's

2.
 - It is "Unity is diversity".
 - (Latin: *In varietate concordia*).
 - It was selected from entries proposed by school pupils to the website and accepted by the European Parliament?

It's

3.
 - It is blue with twelve golden stars in a circle?

It's

The European Anthem
Motto of the European Union
The European flag

Look at the European flag above and complete its description. There is an extra task below.

The European flag consist of a
 c ____ of t ____ g ____ stars
 (shape) (number) (colour)
 on a b ____ background.
 (colour)

Zadanie 7.

Uczniowie samodzielnie czytają poniższy tekst. Punkt zdobywa para, która udzieli odpowiedzi na pytanie umieszczone pod tekstem.

Exercise 7

Przeczytaj tekst o Dniu Europy. Potem odpowiesz na pytanie pod tekstem.

Not many people know that May 9th is Europe Day. Why May 9th? Well, on May 9th, 1950, the French Foreign Minister Robert Schuman said France, Germany and other European countries should co-operate in coal and steel production. In 1985, EU leaders decided to celebrate May 9th as Europe Day. On Europe Day people should remember they live in a safe „European home” which respects their own values, customs and languages.

know that – wiedzą, że • foreign minister – minister spraw zagranicznych • should co-operate – powinni współpracować • coal – węgiel • steel – stal • celebrate – obchodzić (uroczystość) • leaders – przywódcy • safe – bezpieczny • their own – ich własne • values – wartości • customs – zwyczaje

True or False? Robert Schuman said May 9th should be Europe Day.

Zadanie 8.

Poprzedzone jest krótkim komentarzem nauczyciela, dotyczącym wspólnej

waluty – euro. Wskazani przez nauczyciela uczniowie odczytują tekst wyświetlony na slajdzie 18.

Nauczyciel informuje, iż nie we wszystkich państwach członkowskich euro jest oficjalną walutą (slajd 19).

Zadanie pozwala powtórzyć struktury dotyczące opisu osób, jednocześnie – utrwalić wiedzę z dziedziny kultury.

Exercise 8

Znajdź przynajmniej trzy fakty na temat osoby z tego banknotu. Zaprezentuj je po angielsku.



This is

Zadanie 9.

Jest powtórzeniem informacji z poprzedniego zadania i stanowi proponowaną pracę domową. Tekst wydrukowany na kartach pracy uprzednio wyświetlony był na slajdzie i krótko skomentowany przez nauczyciela, ponadto zawiera tłumaczenie trudniejszego słownictwa, co znacznie ułatwi wykonanie pracy domowej, nawet słabszym uczniom.

European Money

- In January 2002, the euro became the official currency in 12 European countries: Austria, Belgium, Finland, France, Germany, Greece, Italy, Ireland, Luxemburg, the Netherlands, Portugal and Spain.
- € is the symbol for the euro.
- There are 100 cents in one euro. There are seven banknotes, each in a different colour. They show buildings from different times. The euro notes are identical in all countries but each country produces its own coins.
- All the notes and coins can be used in every country in the euro zone.
- Many countries in Europe still use their own country's money. For example, in Denmark they have the Danish krone, in Sweden the Swedish krona, and in the UK the British pound.

currency- waluta • each-każdy z nich • different-różny • building-budynek • times- czasy

Slajd 18

European Money



Slajd 19

Exercise 9 (praca domowa) *European Money*

Przeczytaj tekst o walucie euro i znajdź w tekście następujące informacje:

- Ile państw używa dzisiaj euro?
- Czy euro jest oficjalną walutą w Holandii?
- Złotówka dzieli się na 100 groszy. Na co dzieli się euro?
- Czy to prawda, że belgijski banknot euro wygląda identycznie jak francuski?
- Czy to prawda, że niemiecka moneta euro wygląda tak samo jak grecka moneta euro?

- Czy w Europie więcej krajów używa euro, czy innych walut?

Podkreśl w tekście miejsca, w których znalazłeś powyższe informacje.

In January 2002, the euro became the official currency in 12 European countries: Austria, Belgium, Finland, France, Germany, Greece, Italy, Ireland, Luxemburg, the Netherlands, Portugal and Spain. € is the symbol for the euro. There are 100 cents in one euro. There are seven banknotes, each in a different colour. They show buildings from different times. The euro notes are identical in all countries but each country produces its own coins. All the notes and coins can be used in every country in the euro zone. Many

countries in Europe still use their own country's money. For example, in Denmark they have the Danish krone, in Sweden the Swedish krone, and in the UK the British pound.

currency – waluta • each – każdy z nich
• different – różne • building – budynek
• times – czasy • its own – swoje własne
• coin – moneta • can be used – mogą być używane • zone – strefa • still use – ciągle używają • note – banknot

Na zakończenie zajęć trzy pary, które zdobyły największą liczbę punktów, otrzymują upominki – gadżety z symbolami Unii Europejskiej.



nie ma dzieci - są ludzie

2012

ROK JANUSZA KORCZAKA

Informujemy, że 16 września 2011 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej jednogłośnie podjął uchwałę ustanawiającą rok 2012 Rokiem Janusza Korczaka. Inicjatywę w tej sprawie zgłosił Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak.

Strategiczne uczenie się słownictwa i gramatyki języka obcego

Krystyna Szymankiewicz¹

Każdy, kto uczy się języka obcego, wie, że dobra znajomość gramatyki oraz szeroki zasób słownictwa są niezbędne do swobodnego posługiwania się językiem obcym w komunikacji. Efekty uczenia się reguł gramatycznych i nowych słówek często jednak rozczarowują: „wykucie” na pamięć elementów języka i zasad ich użycia nie przekłada się od razu na ich poprawne użycie w swobodnych wypowiedziach uczniów. Jak zatem skutecznie uczyć się gramatyki i słownictwa w języku obcym? Dobór odpowiednich strategii w tym zakresie wynika ze znajomości specyfiki kompetencji gramatycznej, leksykalnej i semantycznej oraz pewnych mechanizmów działania naszej pamięci podczas uczenia się.

Kompetencje gramatyczna, leksykalna i semantyczna to wiedza teoretyczna i umiejętność jej użycia

Zwróćmy uwagę na fakt, że kompetencje, które pragniemy rozwijać, to nie tylko znajomość gramatycznych czy leksykalnych środków językowych, lecz także umiejętność ich praktycznego stosowania w komunikacji. Autorzy ESOKJ wyraźnie podkreślają ten aspekt, definiując poszczególne kompetencje:

gramatyczna – określona jako „znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych” (ESOKJ, 2003: 102);

leksykalna – „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka” (tamże: 101), istotne są tutaj zarówno zakres słownictwa, jak i poprawność leksykalna;

semantyczna – składają się na nią „świadomość i umiejętność organizacji znacze-

nia” (tamże: 104). Akcentowane są m.in. związki między słowem a ogólnym kontekstem (np. odnośniki, konotacje) oraz związki wewnątrzleksykalne (np. synonimia/antonimia, związki frazeologiczne).

Praktyczny charakter wymienionych kompetencji każe spojrzeć na ich rozwój jako na proces doskonalenia umiejętności, tak jak ma to miejsce w przypadku nauki jazdy na rowerze, pływania czy prowadzenia samochodu. Wiedza teoretyczna jest przydatna, ale nie może zastąpić działania w praktyce.

Od zapamiętania informacji do jej użycia w komunikacji – o roli pamięci deklaratywnej i pamięci proceduralnej

Nauka słownictwa i gramatyki często jest kojarzona przede wszystkim z mechanicznym powtarzaniem informacji w celu ich utrwalenia. Etap zapamię-

tania nowych wiadomości jest ważny, choć, jak przekonamy się dalej, nie powinien polegać jedynie na mechanicznym „wkuwaniu”, ale bazować na aktywnym przetwarzaniu informacji przez ucznia (Czerniawska, Ledzińska, 1994: 55). Jednak nawet skuteczne zapisanie nowych elementów w pamięci deklaratywnej (np. zapamiętanie nowych wyrazów czy zasad zastępowania dopełnienia zaimkami) nie oznacza od razu umiejętności korzystania z nich w sposób spontaniczny i automatyczny podczas tworzenia wypowiedzi w języku obcym. Tutaj potrzebny jest czas (jednym uczniom potrzeba go mniej, innym więcej), wypełniony systematycznym treningiem językowym, dzięki któremu wiedza deklaratywna przekształca się w wiedzę proceduralną, czyli w praktyczną umiejętność użycia środków językowych w komunikacji (Courtillon, 2003: 60). Na czym może polegać taki trening? Najogólniej rzecz ujmując, chodzi o utrwalanie nowego materiału leksykalnego i gramatycznego przez kontakt z różnorodnymi tekstami ilustrującymi wybrane zagadnienia oraz użycie nowo poznanych struktur w ćwiczeniach komunikacyjnych (np. odgrywanie ról) i innych – ustnych bądź pisemnych – wypowiedziach uczniów.

¹ Autorka jest adiunktem w Instytucie Romanistyki na Uniwersytecie Warszawskim.

Poniższy schemat ilustruje etapy rozwijania kompetencji leksykalnej, semantycznej i gramatycznej.

Etap 1: tworzenie wiedzy deklaratywnej
zapamiętywanie nowych słówek
i reguł gramatycznych



Etap 2: tworzenie wiedzy proceduralnej
trening użycia nowych słówek i reguł
gramatycznych w komunikacji

A oto kilka propozycji strategii, które mogą usprawnić obydwa etapy nauki.

Strategie zapamiętywania i utrwalania nowych słówek i reguł gramatycznych

Mając na celu zapamiętanie słówek lub reguł, które pojawiły się na lekcji, warto zastosować się do kilku psychologicznych zasad dotyczących uczenia się (Czerwińska, Ledzińska, 1994):

a) Koncentrujemy się na nauce

Pierwszym warunkiem, który należy spełnić, jest **nastawienie na zapamiętywanie i skoncentrowanie uwagi na uczeniu się** (nie jest to łatwe, gdy słuchamy jednocześnie muzyki z odtwarzacza MP3...);

b) Wyróżniamy elementy, które chcemy zapamiętać

Ponieważ łatwiej zapamiętujemy elementy wyróżniające się, wskazane jest **podkreślanie** lub **podświetlanie** w tekście nowych słów czy interesujących nas struktur gramatycznych.

Naszą pamięć doskonale wspomagają także schematy ukazujące relacje między elementami, np. mapy mentalne.

c) Wykorzystujemy różne zmysły

Przyswoić nowe słowo to tak naprawdę zapamiętać łącznie kilka informacji: jak należy dany wyraz zapisać (obraz graficzny), jak się go wymawia (obraz akustyczny) oraz co on oznacza (znaczenie).

Dobrze jest więc, podczas nauki nowego wyrazu, najpierw zapisać go kilkakrotnie na kartce, a potem powtarzać na głos. Można też postąpić odwrotnie: rozpocząć od ćwiczenia wymowy, by potem utrwalać pisownię. Jednocześnie w umyśle tworzymy obraz odpowiadający znaczeniu danego wyrazu.

d) Stosujemy mnemotechniki

Mnemotechniki, czyli metody, dzięki którym można zapamiętać więcej i szybciej, są użyteczne w przypadku mechanicznego uczenia się. Do mnemotechnik należą np. strategie organizowania – łączenie słów w listy i pary, układanie akronimów i akrostychów, stosowanie rytmizacji i rymów, np. popularna zasada „uje się nie kreskuje”.

Akronimy to wyrazy utworzone z pierwszych liter wyrazów wchodzących w skład całej grupy (najlepiej, gdy utworzymy w ten sposób zdanie). W ten sposób łatwiej nauczyć się skomplikowanej pisowni, np. dla francuskiego wyrazu *beaucoup*:

B ogata
E wa
A ktualnie
U rządza
C órce
O li
U rodzinowe
P rzyjęcie

Inny rodzaj mnemotechnik polega na posługiwaniu się wyobrażeniami wzrokowymi (tzw. **metoda miejsc**). Jest to system umieszczania – za pomocą wyobraźni – informacji do zapamiętania (zwłaszcza niepowiązanych ze sobą) w miejscach dobrze nam znanych, które potrafimy sobie łatwo wyobrazić, np. własny pokój, ulica.

Rola mnemotechnik wydaje się jednak ograniczona. Możemy w ten sposób nauczyć się na pamięć długiej listy wyrazów, ale bez informacji o możliwych kontekstach ich użycia i relacjach semantycznych, w jakie wchodzi z innymi wyrazami. Dla tworzenia wiedzy deklaratywnej i przekształcania jej w wiedzę proceduralną cenniejsze okazują się więc strategie odnoszące

się do koncentracji uwagi, słuchania, czytania, rozumienia i kontrolowania aktywności własnej pamięci.

e) Dążymy do zrozumienia

Zapamiętujemy lepiej i szybciej to co ma znaczenie: ważne jest dążenie do zrozumienia lub nadawanie znaczenia, odnajdywanie związku pomiędzy informacjami. Aby lepiej zrozumieć nowe informacje:

- staramy się odkryć regułę gramatyczną na podstawie tekstu lub przykładowych zdań;
- próbujemy sformułować regułę gramatyczną własnymi słowami, szukamy skojarzeń i przykładów;
- analizujemy materiał gramatyczny w formie tabel, zestawień, schematów;
- szukamy znaczenia wyrazu w kontekście, w którym występuje.

f) Organizujemy materiał do zapamiętania

Dobłą strategią jest zmienianie układu treści do zapamiętania, własne ich uporządkowanie. Może wydawać się to pracochłonne, ale jest wysoce opłacalne. W ten sposób, po pierwsze, aktywnie przetwarzamy informacje, co sprzyja zapamiętywaniu. Po drugie zaś, możemy zapamiętać więcej dzięki zmniejszeniu objętości materiału (np. gdy pogrupujemy wyrazy w kategorie, połączymy wyrazy w zdania, ze zdań stworzymy opowiadanie). Technika opowiadania ma jeszcze tę zaletę, że wiąże się z wykorzystaniem osobistych skojarzeń, odwołaniem do wcześniej przeżytych, co pomaga stworzyć znaczące dla nas połączenia faktów. Opowiadanie stanowi także trening użycia środków językowych w wypowiedzi ucznia, a więc sprzyja tworzeniu wiedzy proceduralnej.

Gdy chcemy przyswoić dużą liczbę słów w języku obcym, możemy je pogrupować na różne sposoby lub zorganizować w szereg, co jednak zmniejsza liczbę przyswajanych elementów (np. tworzymy grupy według różnych kategorii – przedmioty, ludzie, zwierzęta).

rzęta, rośliny, kolory; tworzymy pary na zasadzie kojarzenia z daną sytuacją, jak np. *ptak – gniazdo*).

g) Zwracamy uwagę na sieć relacji semantycznych

Nasz słownik umysłowy stanowi zbiór słownictwa oparty na sieci relacji między wyrazami. Dlatego też, zapamiętując nowe słowo, warto kojarzyć je z jego synonimami, wyrazami pokrewnymi i antonimami, a także zwracać uwagę na jego użycie w kontekście (Cuq, Gruca 2002: 369).

W osobnym zeszycie możemy prowadzić słowniczek, dla większości wyrazów uda się utworzyć w nim specjalną kartę wyrazu, np. według poniższego wzoru:

wyraz	
definicja	
część mowy	
synonim	
antonim	
przykładowe zdanie	

Zawsze staramy się zapamiętać nowy wyraz w kontekście. Można zanotować go wraz z całym zdaniem, w którym występuje, znaleźć w słowniku inne możliwości użycia tego wyrazu, ułożyć z nim samodzielnie kilka zdań, wyobrażając sobie sytuację, w której mogłyby zostać wypowiedziane/napisane.

Jeśli mamy pamięć wzrokową, pomocne w zapamiętywaniu sieci relacji między wyrazami będą mapy umysłowe.

h) Odwołujemy się do tego, co już wiemy

W przypadku nauki języka obcego możemy korzystać z wiedzy i umiejętności, które już posiadamy, np. tych zdobytych podczas nauki innego języka. Dostrzeganie różnic i podobieństw pomiędzy językami rozwija świadomość metajęzykową, czyli wiedzę o tym, czym jest język i jak funkcjonuje, przydatną w nauce kolejnego języka. Ponadto psychologowie zachęcają do stawiania sobie pytań o metodę, dzięki której uprzednio zapamiętaliśmy to co

już wiemy (np. zapamiętuję szybciej, gdy powtarzam na głos lub gdy robię notatki, rysuję schemat itp.) (Czerniawska, Ledzińska, 1994: 117). Jeśli jesteśmy w stanie z powodzeniem zastosować ją ponownie w nowej sytuacji, oszczędzamy czas i energię.

i) Regularnie powtarzamy i utrwalamy materiał

Powtarzanie nowego materiału nie jest synonimem „wkuwania”. Należy je rozumieć raczej jako rodzaj problemu do rozwiązania. Co to oznacza? Powtarzanie powinno być aktywne, tzn. związane z kontrolowaniem przebiegu uczenia się. Uczeń powtarzający materiał w sposób aktywny zadaje sobie pytania: *Co już umiem? Czego jeszcze nie zapamiętałem? Co zrobię, żeby to zapamiętać? Powtórzę ustnie czy raczej zapiszę?* itp. Wiedza o własnej pamięci i sposobach zapamiętywania pozwala w sposób świadomy stosować strategie pamięciowe oraz planować własną naukę.

Powtarzanie nowych informacji należy rozpocząć jak najszybciej po ich przyswojeniu, bo właśnie wtedy najczęściej zapominamy.

Powtarzając duże partie materiału (np. przed testem leksykalnym) warto robić przerwy w nauce.

Rozwijaniu przez ucznia wiedzy proceduralnej w zakresie kompetencji leksykalnej i gramatycznej sprzyja świadome wykorzystywanie każdej okazji, w której można:

a) mieć kontakt z danym zakresem słownictwa lub struktur gramatycznych słuchając lub czytając teksty w języku obcym. Pozwala to na rozwijanie, pogłębianie rozumienia, wzmacnianie i wzbogacanie tzw. śladu pamięciowego.

Dobrze jest więc powracać co jakiś czas do znanych tekstów i ponownie je przeczytać.

Warto też poszukać dodatkowych informacji, audycji, piosenek itp. na dany temat.

b) używać nowo poznanych elementów leksykalnych i gramatycznych w wypowiedziach, dzięki czemu

zwiększa się stopniowo płynność wypowiedzi, bogactwo ekspresji oraz poprawność językowa.

W tym celu należy starać się używać świeżo poznanych słów i struktur w przygotowywanych na zajęcia wystąpieniach ustnych i tekstach.

Kreatywnym ćwiczeniem dla osób lubiących samodzielną naukę może być technika pisania krótkich historyjek zawierających zestaw określonych wyrazów i/lub struktur gramatycznych, ale też i bardziej autentyczne formy wypowiedzi pisemnej, jak np. redagowanie własnego bloga czy korespondencja mailowa w języku obcym.

Podsumowanie

Powyższy przegląd strategii uczenia się gramatyki i słownictwa języka obcego ma jedynie charakter przykładowy, a jego celem jest przede wszystkim zachęcenie do refleksji nad procesem uczenia się i możliwościami jego usprawnienia. Dla pogłębiania i rozwijania kompetencji gramatycznej, leksykalnej i semantycznej kluczową kwestią wydaje się świadome zaangażowanie ucznia w procesy samodzielnego i systematycznego zauważania, zapamiętywania, powtarzania i utrwalania informacji. Dobór odpowiednich strategii w tym zakresie pozostaje już kwestią indywidualnych preferencji uczącego się.

Bibliografia

- Courtillon J., (2003), *Elaboreruncours de FLE*, Paris: Hachette.
- Cuq J.-P., Gruca I., (2002), *Cours de didactiquedufrançaislangueétrangère et seconde*, Grenoble: PUG.
- Czerniawska E., Ledzińska M., (1994), *Ja i moja pamięć*, Warszawa: WSiP.
- Europejski System opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Czego boją się uczniowie na lekcjach języka obcego?

Małgorzata Marzec-Stawiarska¹

Lęk językowy jest w większości przypadków zjawiskiem wpływającym negatywnie na naukę języków obcych oraz niepozwalającym uczniom wykazać się w testach językowych. Dlatego tak ważne w tego typu dydaktyce wydaje się to, żeby nauczyciele byli świadomi mechanizmów odpowiedzialnych za narastanie wspomnianego lęku oraz wiedzieli, które czynniki stresogenne są najpowszechniejsze wśród uczniów z danej klasy. Tylko w takiej sytuacji będą w stanie zapobiegać sytuacjom wywołującym stres oraz redukować odczuwany przez dzieci lęk.

Lęk językowy jest w większości przypadków zjawiskiem wpływającym negatywnie na naukę języków obcych oraz niepozwalającym uczniom wykazać się w testach językowych. Dlatego tak ważne w tego typu dydaktyce wydaje się to, żeby nauczyciele byli świadomi mechanizmów odpowiedzialnych za narastanie wspomnianego lęku oraz wiedzieli, które czynniki stresogenne są najpowszechniejsze wśród uczniów z danej klasy. Tylko w takiej sytuacji będą w stanie zapobiegać sytuacjom wywołującym stres oraz redukować odczuwany lęk. Należy także podkreślić, że wyniki badań przedstawione w literaturze przedmiotu wskazują, że za około połowę czynników powodujących tę negatywną emocję odpowiadają nauczyciele, dlatego tak ważne jest uwrażliwienie ich na podstawowe komponenty lęku językowego oraz zasugerowanie pewnych implikacji dydaktycznych, które mogą okazać się pomocne w redukcji stresu podczas nauki języka obcego.

Model lęku językowego

Piechurska-Kuciel (2008) podkreśla, że aby zrozumieć naturę lęku językowego, należy interpretować go z perspektywy

trzech aspektów: kognitywnego, somatycznego oraz atencyjnego. Kognitywny wymiar lęku dotyczy sytuacji, w której uczeń dostrzega, że nauka języka obcego wzbudza w nim negatywne emocje, aspekt somatyczny natomiast wiąże się z odczuwaniem przez ucznia fizycznych symptomów lęku, np. bólu głowy, zimnych dłoni (von Worde, 2003), wzmożonej perspiracji lub przyspieszonego bicia serca (Onwuegbuziel, Bailey i Daley, 2000). Ostatni komponent ma charakter atencyjny (*attentional component*) i wydaje się – subiektywny. Związany jest ze sposobem postrzegania tego, co się dzieje w klasie przez nieobiektywne zwracanie uwagi wyłącznie na stresogenne czynniki występujące podczas nauki.

Piechurska-Kuciel (2008) prezentuje w tym kontekście trzy typy zachowań: uczeń ocenia sytuację związaną z nauką języka obcego i, kierując się selektywną uwagą, dostrzega głównie jej negatywne aspekty (*selective attention bias*). Ponadto może interpretować dwuznaczne sytuacje jednostronnie, wyłącznie jako niebezpieczne i zagrażające (*interpretative attention bias*), i z lekcji języka obcego pamiętać tylko negatywne zdarzenia i tworzyć negatywny obraz tego, co się dzieje w klasie (*negative memory bias*). W ten sposób lęk językowy sprawia, że obiektywnie neutralne zdarze-

nia są źródłem negatywnych emocji oraz dalszego narastania stresu.

Przyczyny lęku językowego

Przyczyny lęku językowego można podzielić na dwie grupy:

- czynniki indywidualne związane z osobą ucznia, dotyczące jego charakteru, przekonań i zachowań oraz
- czynniki w znacznym stopniu zależne od nauczyciela, czyli od jego osobowości i zachowania, strategii nauczania, interakcji mającej miejsce między uczniami a nauczycielem, preferowanych technik uczenia oraz sposobu oceniania i testowania.

Uczeń – cechy indywidualne

Bardzo często uczniowie czują się zestresowani podczas lekcji, ponieważ

¹ Autorka jest anglistą, pracuje jako adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

zauważają rozbieżność między dojrzałością swoich poglądów i chęcią wyrażenia ich zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej a poziomem własnej kompetencji językowej. Niemożność zwerbalizowania myśli w języku obcym jest bardzo często przyczyną frustracji i rozczarowania (Horwitz i in., 1986).

Strach przed negatywną oceną przez innych to naturalnie odczuwane emocje, natomiast nadmierne przywiązywanie wagi do tego, co inni pomyślą o uczniu, kiedy ten wypowiada się w języku obcym, może zostać zakwalifikowane jako indywidualna cecha bezpośrednio przyczyniająca się do narastania lęku językowego. Uczniowie obawiają się tego, że któryś z pozostałych uczestników kursu pomyśli, że nie potrafią mówić po angielsku, jednak najbardziej boją się wyszydzenia oraz tego, że ktoś będzie się z nich śmiać (Horwitz i in., 1986).

Słonność ta wynika z dwóch kolejnych cech indywidualnych. Pierwszą z nich jest tendencja do porównywania swojej wiedzy językowej z wiedzą innych i stwierdzenie, właściwe lub błędne, że na tle grupy jest się o wiele słabszym od pozostałych uczących się (MacIntyre i Gardner, 1991; Kitano 2001; Yan i Horwitz, 2008). Jest to z kolei konsekwencją problemów z samooceną. Osoby bardzo krytyczne wobec siebie stwierdzają, że ich sprawności językowe są niewystarczające, co zwiększa poziom stresu podczas zajęć (Matsuda i Gobel, 2004; Liu i Jackson, 2008; Dewaele, Petrides i Furnham, 2008).

Z samooceną oraz tendencjami do stałego porównywania się z innymi łączy się także poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*), które oznacza wiarę w swoje możliwości oraz przekonanie o możliwości wykonania założonych celów. Uczniowie wykazujący wysoki poziom własnej skuteczności odczuwają niższe poziomy lęku językowego, co z kolei bezpośrednio przekłada się na lepsze wyniki uzyskane podczas testów sprawdzających ich wiedzę językową (Mills, Pajares, Herron, 2006; Dewaele i in. 2008).

Perfekcjonizm jest kolejną cechą, która może się przyczyniać do narastania napięcia związanego z nauką języka. Gregersen i Horwitz (2002) wykazali, że uczniowie, wśród których zdiagnozowano wysoki

poziom lęku językowego, wykazują cechy typowe dla perfekcjonizmu: stawiają sobie zbyt wysokie wymagania związane z nauką języka, mają skłonność do prokrastynacji, nadto przejmują się opinią innych, bardzo dużą wagę przywiązują do błędów językowych.

Kolejną cechą indywidualną bezpośrednio wpływającą na lęk językowy jest inteligencja emocjonalna (Dewaele i in., 2008). Im wyższy jej poziom, tym większa gotowość do radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Taki uczeń potrafi przekonać się, że jest w stanie przezwyciężyć lęk, potrafi zastosować odpowiednie strategie redukujące stres podczas zajęć oraz jest w stanie mówić o swoich emocjach oraz wykorzystać rozmowę z innymi jako swoistą terapię antystresową.

Wykazano także, że bardzo częstym źródłem lęku jest nieznajomość odpowiednich strategii uczenia się (Yan i Horwitz, 2008). Jako że strategie uczenia się, przykładowo te zebrane i omówione przez Oxford (1990), pomagają rozwiązać problemy z uczeniem się słownictwa, zapamiętywaniem nowo poznanej wiedzy, komunikacją w języku obcym, z organizowaniem procesu uczenia się języka obcego, budowaniem odpowiednich emocji oraz nawiązywaniem kontaktów, można wnioskować, że nieznajomość zachowań strategicznych powoduje stres w niemal wszystkich aspektach dotyczących edukacji językowej.

Uczeń i jego przekonania dotyczące nauki

Young (1991) kwalifikuje przekonania ucznia o nauce języków obcych jako odrębny czynnik stresogenny. Piechurska-Kuciel (2008: 68) określa je jako „tworzenie osobistych mitów dotyczących nauki”. Mogą one być następstwem niewiedzy związanej z nauką języka obcego, perfekcjonizmu lub omawianej powyżej potrzeby porównywania się z innymi. Uczniowie mogą błędnie założyć, że na przykład nie wolno im popełniać błędów w pisaniu lub że w ciągu jednego roku uda im się przygotować się do matury.

Taka postawa powoduje, że w uczniu, stawiającym sobie nierealistyczne cele, narasta poczucie frustracji i rozczarowania, co z kolei prowadzi do lęku i stresu. Jego przekonania dotyczące nauki wiążą się także z subiektywną oceną poziomu trudności poszczególnych sprawności i zadań. Jeżeli uczeń założy, że słuchanie jest najtrudniejsze, może to bezpośrednio przekładać się na poziom stresu odczuwany podczas rozwijania tej sprawności. Yan i Horwitz (2008) wykazali, że postrzeganie zadania jako trudnego obniża motywację do nauki oraz podnosi poziom odczuwanego lęku podczas rozwiązywania tych właśnie zadań.

Stosunek uczniów do błędów jest także bardzo często wymieniany jako źródło stresu. Jak już wspomniano wcześniej, może on wynikać z błędnej opinii dotyczącej procesu uczenia się języka obcego, perfekcjonizmu bądź może też zostać narzucony przez nauczyciela, który zbyt intensywnie poprawia błędy. Konsekwencją takiej postawy jest często niechęć uczniów do wypowiadania się na lekcji (Horwitz i in., 1986) i do nawiązywania rozmowy z innymi uczniami (Coryell i Clark, 2009), stosowanie strategii unik (Horwitz i in., 1986), a w skrajnych przypadkach wagarowanie (Horwitz i in., 1986).

Do grupy czynników związanych z przekonaniem dotyczącym nauki należy dodać także zbyt duże przywiązywanie przez ucznia wagi do osiągnięć akademickich (MacIntyre i Gardner, 1991; Yan i Horwitz, 2008). Niezależnie czy presja, aby otrzymywać dobre oceny ma źródło wewnętrzne (uczeń chce mieć wysoką średnią) czy zewnętrzne (np. potrzeba zadowolenia rodziców), badania wykazały, że będzie ona bezpośrednio korelować z narastaniem napięcia i strachu.

Biegłość językowa ucznia

Odpowiedź na pytanie, czy lęk zależy od stopnia biegłości językowej, w świetle wyników współczesnych badań nie jest możliwa. Istnieją projekty badawcze, które wskazują na to, że uczniowie początkujący odczuwają wysoki poziom lęku językowego i że zmniejsza się on

wraz z trwaniem kursu oraz rozwojem kompetencji językowych (np. Yamashiro i McLaughlin; 2001, Tanaka i Ellis, 2003). Obiektywnie należy stwierdzić, że jest ich nieco więcej niż badań, które wykazały odwrotną sytuację i wskazały na wysoki poziom lęku językowego, który narastał wraz z kontynuacją nauki języka obcego (Kitano, 2001) i był powszechnym zjawiskiem wśród zaawansowanych uczniów (Ewald, 2007). Także bezpośredni pomiar lęku językowego przeprowadzony przez Marcos-Llinas i Garau (2009) w trzech grupach uczniów – początkującej, średnio zaawansowanej i zaawansowanej – wykazał, że to właśnie ostatnia grupa odczuwała najwyższy poziom stresu. Należy jednak dodać, że lęk językowy w grupie zaawansowanej nie wpłynął negatywnie na wyniki testów językowych, co może wskazywać, że mógł mieć pozytywny i motywujący wpływ na uczących się (*facilitative anxiety*).

Opinie nauczyciela dotyczące nauczania:

- Źródłem drugiej grupy czynników stresogennych występujących w klasie językowej jest nauczyciel. Ich prezentację należy rozpocząć od stylu prowadzenia zajęć preferowanego przez nauczyciela. Young (1991) zwraca uwagę, że styl autokratyczny, w którym nauczyciel dominuje, kontroluje uczniów i wykazuje działania niepozwalające na przekazanie im kontroli nad procesem nauczania, bezpośrednio przyczynia się do narastania obaw podczas lekcji. Nauczyciel jako autorytet, który ma za zadanie oceniać i kontrolować uczniów, został poddany krytyce także przez Ewald (2007). Należy również podkreślić, że taki styl kierowania prowadzi do sytuacji, w której nawet zaawansowani, dorośli uczniowie, którzy dobrowolnie zapisali się na kurs, obawiają się nauczyciela (Ewald, 2007).
- Nauczyciel może zaoferować uczniom dwa rodzaje wsparcia podczas zajęć: akademickie oraz indywidualne. Pierwszy z nich wywołuje u uczniów wyraźne poczucie, że „nauczyciel dba o to, ile się uczą”, „lubi patrzeć na ich pracę”, „lubi pomagać im się uczyć”, „chce, aby wykazali się w nauce” (fragmenty *Classroom Life Measure*, Johnson i Johnson, 1983). Innymi słowy

– pierwszy typ wsparcia polega na przekonaniu uczniów, że nauczycielowi zależy na ich akademickich sukcesach, dlatego wykazuje chęć pomocy im w nauce języka obcego. Wsparcie indywidualne charakteryzuje się świadomością uczniów, że nauczyciel chce być ich przyjacielem, lubi ich w takim samym stopniu jak pozostali uczniowie, dba o ich uczucia oraz zależy mu na nich (Johnson i Johnson, 1983). Z badań Huang, Eslami i Hu (2010) wynika, że wsparcie akademickie odgrywa największą rolę w eliminacji lęku językowego, ponieważ zmniejsza poziom lęku przed mówieniem, lęku przed negatywną oceną przez innych oraz przed otrzymaniem negatywnej oceny końcowej za kurs. Wykazano także pozytywną korelację między tym typem wsparcia a poczuciem komfortu podczas lekcji. Wsparcie indywidualne także nie jest bez znaczenia, choć odgrywa nieco mniejszą rolę w narastaniu lęku językowego: bezpośrednio negatywnie łączy się z lękiem przed negatywną oceną z kursu i pozytywnie wpływa na poczucie bezpieczeństwa uczniów. Obserwacje te są potwierdzone przez wyniki badań prowadzonych przez Abu-Rabia (2004) i Piechurską-Kuciel (2011), które wykazały, że wsparcie nauczyciela skutecznie obniża lęk językowy wśród uczniów oraz że uczniowie, którzy mogą liczyć na pomoc nauczyciela, sprawniej zarządzają procesem uczenia się (Piechurska-Kuciel, 2011).

Nauczyciel i interakcja w klasie

Planując lekcję języka obcego, nauczyciel zakłada występowanie pewnych typów interakcji. Zależą one w znacznym stopniu od jego stylu nauczania (np. trudno oczekiwać od nauczyciela autokratycznego, aby preferował pracę w grupach), ale także są świadomym wyborem będącym następstwem planowanych celów lekcji. Wykazano, że typ interakcji wpływa na poziom lęku językowego uczniów (Horwitz i in., 1986). Wyniki badań zwracają uwagę, że najbardziej stresujące są wypowiedzi na forum klasy (nauczyciel–uczeń), a najmniej – interak-

cja w parach (von Wörde, 2003). Praca w grupach budzi tym mniej negatywnych emocji, im mniejsze są grupy podczas wspólnej pracy uczniów (Gegersen i Horwitz, 2002).

Nauczyciel a techniki i metody nauczania

Następstwem preferowanej metody nauczania będzie stosunek nauczyciela do błędów oraz sposób ich poprawy. Należy podkreślić, że jest to jeden z najbardziej stresogennych czynników w klasie. Uczniowie boją się, że nauczyciel poprawi każdy ich błąd, że poprosi ich o samokorektę, a oni nie będą znać poprawnej odpowiedzi (Horwitz i in., 1986). Należy także podkreślić, że sam fakt poprawy błędu przez nauczyciela, może zostać zinterpretowany przez uczniów jako krytyka i sygnał, że zrobili coś złe (Ur, 1996), łatwo zatem wywnioskować, że może stać się źródłem lęku. Ponadto należy pamiętać, że świadkami poprawy błędów są wszyscy uczniowie z danej klasy, a taka sytuacja, w przypadku osób wykazujących cechy perfekcjonizmu lub ze skłonnościami do przesadnego zwracania uwagi na to, co pomyślą o nich inni oraz do porównywania się z innymi, sprawi, że będą wyjątkowo narażeni na pojawianie się stresu i obaw.

Uczniowie bardzo często odczuwają lęk językowy, kiedy nie rozumieją nauczyciela (Horwitz i in., 1986; von Wörde, 2003). Dzieje się to najczęściej wtedy, gdy zdaniem uczniów nauczyciel mówi zbyt szybko i udziela niezrozumiałych dla nich instrukcji. Stres przenosi się także na płaszczyznę pozaszkolną – może się zdarzyć, że uczniowie nie zrozumieją poleceń dotyczących pracy domowej i w związku z tym nie są w stanie przygotować się odpowiednio do kolejnej lekcji.

Bardzo ważne w tym kontekście są także techniki wybierane do testowania i sposób oceny uczniów. W tym przypadku największym źródłem stresu jest element zaskoczenia, co w praktyce oznacza zastosowanie przez nauczyciela nieznanego uczniom sposobu sprawdzania ich wiedzy bądź niezapowiedziany test (Young, 1991). Ponadto wywołanie ucznia

na środek sali do odpowiedzi bądź w celu przedstawienia przygotowanej prezentacji, został wybrany przez uczniów jako najbardziej stresujące wydarzenie w klasie (Woodrow, 2006).

Istotną rolę będzie tu także pełnić atmosfera w klasie, która jest następstwem szeregu decyzji podejmowanych przez nauczyciela, a dotyczących zarówno stylu nauczania, typu interakcji w klasie, jak i preferowanych technik i metod uczenia. Yan i Horwitz (2008) wykazali, że bezstresowa i nieformalna atmosfera pozytywnie koreluje z niższym poziomem lęku językowego, co bezpośrednio przekłada się na lepsze wyniki w mówieniu i słuchaniu.

Implikacje dydaktyczne

Biorąc pod uwagę fakt, że lęk językowy występuje na różnych poziomach zaawansowania i jest elementem powszechnym w klasie językowej oraz że w przypadku większości uczniów wpływa negatywnie na efektywność nauki i nie pozwala wykazać się podczas testów i egzaminów, warto zasugerować pewne rozwiązania, które pomogą zapobiegać narastaniu stresu oraz zredukować jego poziom.

Po pierwsze najważniejszym elementem jest zaakceptowanie przez nauczycieli zjawiska lęku językowego oraz poszerzenie własnych wiadomości dotyczących tego zagadnienia. Powinni oni wiedzieć, że są specjalne narzędzia, które pozwalają na pomiar lęku językowego, np. test *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) zaprojektowany przez Horwitz i in. (1986) sprawdzający głównie lęk związany z mówieniem, test sprawdzający poziom lęku przed pisaniami – *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI) autorstwa Cheng (2004), test stworzony przez Saito, Garza i Horwitz (1999) do pomiaru lęku przed czytaniem – *Foreign Language Reading Anxiety Scale* (FLRAS) oraz narzędzie do pomiaru lęku związanego ze słuchaniem – *Foreign Language Listening Anxiety Scale* (FLLAS), zaprojektowane przez Kim (Kim, 2000; Bekleyen, 2009).

Ankiety mogą zostać rozdane uczniom i wykorzystane jako podstawa rozmowy na temat ich własnych obaw i niepokojów związanych z nauką języka obcego. Ważne jest także, aby nauczyciele pamiętali, że pewien zestaw negatywnych zachowań obserwowanych wśród uczniów nie jest wynikiem np. lenistwa lub braku motywacji, lecz wynika właśnie z lęku językowego.

Odpowiednio przygotowane zadania oparte na kooperacji i dążeniu do jednego celu, a nie współzawodnictwie, z pewnością będą wpływać na lepszą współpracę między uczniami, co może okazać się pomocne w przypadku tych z nich, którzy obawiają się negatywnej oceny oraz ośmieszenia wśród rówieśników. Mogą także przynieść pozytywne rezultaty u osób wykazujących zbyt dużą skłonność do porównywania się z innymi. Ponadto zadania, które pozwalają uczniom lepiej się poznać i wymienić poglądy, z pewnością okażą się w tym przypadku efektywne. Nauczyciel powinien wykazać się także konsekwencją w eliminacji zdarzeń, w następstwie których uczniowie naśmiewają się z siebie.

Jest on w stanie także wzmocnić poczucie własnej skuteczności oraz samoocenę uczniów. Odpowiednio sformułowane pochwały, obiektywne informacje zwrotne oraz dobieranie ćwiczeń językowych w sposób, który pozwoli uczniom odnieść sukces, mogą podnieść ich samoocenę i zapobiegać występowaniu poczucia strachu. Ponadto warto pomóc uczniom rozwijać ich inteligencję emocjonalną, przykładowo przez prezentację metakognitywnych strategii emocjonalnych, pomagających w odpowiednim zarządzaniu emocjami w sposób, który sprzyja nauce języków obcych. Korzystając z taksonomii Oxford (1990: 21) zalecane w tym kontekście będą strategiczne zachowania polegające na obniżeniu poziomu lęku, np. głębokie oddychanie, słuchanie muzyki i śmiech, wypowiadanie pozytywnych twierdzeń (typu: mogę to zrobić, to nie jest nic trudnego), nagradzanie się za podjęcie ryzyka i przełamywanie barier w mówieniu, omówienie z innymi uczniami własnych emocji dotyczących nauki języka obcego, prowadzenie dziennika nauki języka i obserwowanie sygnałów wysyłanych przez ciało.

Kontynuując temat strategii, których nieznaną przyczyną jest do narastania stresu w kontekście nauki języka obcego, należy podkreślić, że nauczyciel jest wręcz zobowiązany zaprezentować uczniom sposoby nauki słownictwa, zapamiętywania materiału i strategię komunikacyjną, powinien także przekonać ich, że instruktaż w strategiach uczenia się jest podstawowym elementem planowania zajęć językowych.

W przypadku błędnych przekonań dotyczących nauki, których uczeń nabył podczas doświadczeń szkolnych, jednym z wartościowych rozwiązań będzie tu z pewnością rozmowa z uczniami. Jej podstawą powinien być kwestionariusz, w którym nauczyciel sprawdzi, jakie mity związane z uczeniem się języka obcego narosły wśród jego uczniów, jaki jest ich stosunek do błędów i ocen. Następnie nauczyciel powinien się odpowiednio ustosunkować do wypowiedzi uczniów oraz pomóc im zredukować lub wyeliminować te błędne założenia, które są źródłem lęku językowego.

W artykule omówiono także biegłość językową jako źródło lęku. W tym kontekście główną implikacją dydaktyczną, która powinna zostać jasno sformułowana, jest zalecenie dla nauczycieli, mających świadomość, że lęk językowy pojawia się na wszystkich etapach zaawansowania i że nawet uczniowie, którzy płynnie i – wydawałoby się – bez trudu komunikują się w języku obcym, mogą odczuwać różne formy emocjonalnego dyskomfortu, który wymaga uwagi nauczyciela.

Zanim zostaną zaproponowane wskazówki bezpośrednio nawiązujące do czynników stresogennych związanych z zachowaniem nauczyciela oraz planowaniem lekcji, należy podkreślić, że stosowanie się do zasad nauczania sformułowanych w metodyce nauczania języków obcych (na przykład do tego, jak zarządzać interakcją w klasie językowej lub jakie cechy charakteryzują dobrego nauczyciela) wyeliminuje większość czynników stresogennych generowanych właśnie przez nauczycieli.

Pierwszym z nich jest odpowiedni styl nauczania. Jak już wspomniano wcześniej, ustawiczne stosowanie stylu autokratycznego ma wyjątkowo negatywne

skutki w kontekście narastania lęku językowego. Dlatego literatura przedmiotu (np. Young, 1991; Gregersen i Horwitz, 2002; Ewald, 2007) zaleca styl kooperacyjny, rolę nauczyciela jako doradcy, osobowy wspierającej i usprawniającej proces uczenia, która czasami pozwoli przejąć inicjatywę w klasie uczniom i włączy ich w proces dydaktyczny. Badania wykazały także, że znaczną rolę w obniżaniu lęku ma wsparcie oferowane uczniom przez nauczyciela (Abu-Rabia, 2004; Huang, Eslami i Hu, 2010; Piechurska-Kuciel, 2011). Należy pokazywać uczniom, że zależy nam na ich postępach w nauce, że chcemy, aby odnosili sukcesy. Ważne jest także, aby uczniowie czuli się akceptowani oraz lubiani przez nauczycieli (Huang, Eslami i Hu, 2010), chociaż jeszcze raz należy podkreślić, że są to podstawowe cechy dobrego nauczyciela, którymi powinien się wykazać każdy z nich. Będzie to z pewnością sprzyjać także budowaniu pozytywnej atmosfery w klasie, która sprawi, że uczniowie poczują się zrelaksowani i zapomną o stresie.

Modele interakcji promowane przez nauczyciela zostały także wymienione jako czynniki stresogenne (Horwitz i in, 1986; Gregersen i Horwitz, 2002; von Worde, 2003). Należy zatem z ostrożnością podejść do wywoływania uczniów na środek klasy, promowania dyskusji na forum klasy oraz ogólnego wypowiadania się na forum. Warto pewne zadania zorganizować w parach lub małych grupach, co nie tylko obniży stres, lecz także zwiększy czas, podczas którego uczniowie mówią po angielsku. Można także zasugerować, aby przed wypowiedzeniem się na forum uczeń miał możliwość skonfrontowania swojej odpowiedzi z kolegą z ławki lub przećwiczenia swojej wypowiedzi w parze lub w grupie.

Nauczyciel powinien także dokładnie przemyśleć techniki poprawy błędów. Mimo że niektórzy badacze zajmujący się lękiem językowym, np. Young (1991), sugerują bardzo konkretny sposób poprawy błędów (powtórzenie przez nauczyciela wypowiedzi ucznia w poprawnej formie, żeby nie zwracać nadmiernej uwagi na to, że uczeń zrobił błąd), trudno zgodzić się z tym nieco uproszczonym rozwiązaniem. Najważniejsze w tym przypadku wydaje się raczej bardzo wyraźne rozróżnianie

ćwiczeń promujących płynność i poprawność językową oraz konsekwentne wybieranie odpowiednich technik korekty błędów, rozważa i selektywność w poprawie błędów oraz ostrożność w zastosowaniu korekty przez innych uczniów (*peer correction*), ponieważ może ona pogłębiać odczucie frustracji i czucie się gorszym od innych uczniów. Ważne jest także, żeby nauczyciel nie narażał ucznia na krępujące sytuacje, przykładowo: jeżeli po zasugerowaniu, aby uczeń sam poprawił swój błąd, nauczyciel dostrzega, że uczeń nie wie jak to zrobić, powinien natychmiast zasugerować pomoc (np. wybór *have* czy *has*) lub poprawną formę. Dobór odpowiednich technik poprawy błędów jest kwestią bardzo indywidualną i zależy od uczniów, typu oraz celu zadania, natomiast w wielu przypadkach, znając swoich uczniów, nauczyciel intuicyjnie wyczuwa, który sposób poprawy może stresować uczących się.

Żeby zapobiegać lękowi i redukować stres odczuwany podczas testowania, należy zastosować się przede wszystkim do zasad konstruowania dobrego testu proponowanych przez Komorowską (2003), Browna (2007) lub Hughsa (2003). W kontekście lęku językowego warto jeszcze raz podkreślić, że każdy nieznany uczniom element, na przykład nowa technika testowania lub nieznane słowo w zadaniu sprawdzającym znajomość gramatyki, będzie przyczyniał się do stresu, a w konsekwencji będzie miał negatywny wpływ na wyniki testu.

Artykuł miał na celu ukazanie czynników, które według literatury przedmiotu przyczyniają się do narastania stresu i obaw podczas nauki języków obcych w środowisku szkolnym oraz wskazać kilka implikacji dydaktycznych związanych z tym, jak nauczyciel może zapobiegać lękowi językowemu oraz redukować jego poziom. Wykazano także liczne aspekty negatywnego wpływu stresu i obaw na naukę języka obcego, np. brak motywacji, nieuczestniczenie w zajęciach, unikanie wypowiedzi w języku obcym, obniżenie efektywności nauki, które w znacznym stopniu mogą zostać wyeliminowane, jeżeli nauczyciele będą zwracać uwagę na ten problem oraz wykażą się wiedzą, która pozwoli im na podjęcie odpowiednich zapobiegających i zaradczych środków.

Bibliografia

- Abu-Rabia S., (2004), *Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among 7th grade students studying English as a FL*, „Educational Psychology”, nr 24(5), s. 711–721.
- Bekleyen N., (2009), *Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety*, „System”, nr 37, s. 664–675.
- Brown H. D., (2007), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Pearson ESL.
- Coryell J. E., Clark M. C., (2009), *One right way, intercultural participation, and language learning anxiety: A qualitative analysis of adult online heritage and nonheritage language learners*, „Foreign Language Annals”, nr 42(3), s. 483–504.
- Cheng Y.-S., (2004), *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*, „Journal of Second Language Writing”, nr 13, s. 313–335.
- Dewaele J.-M., Petrides K. V., Furnham A., (2008), *The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation*, „Language Learning”, nr 58(4), s. 911–960.
- Ewald J. D., (2007), *Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers*, „Foreign Language Annals”, nr 40(1), s. 122–142.
- Gregersen T., Horwitz E.K., (2002), *Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*, „The Modern Language Journal”, nr 86(4), s. 562–570.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 123–132.

- Huang S., Eslami Z. R., Hu, R. S., (2010), *The Relationship between Teacher and Peer Support and English-Language Learners' Anxiety*, „English Language Teaching”, nr 3(1), s. 32–40.
- Hughes, A., (2003), *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Johnson D.W., Johnson R.T., (1983), *Social independence and perceived academic and personal support in the classroom*, „Journal of Social Psychology”, nr 120, s. 77–82.
- Kim J.-H., (2000), *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (niepublikowana praca doktorska), The University of Texas, Austin.
- Kitano K., (2001), *Anxiety in the College Japanese Language*, „The Modern Language Journal”, nr 85(4), s. 549–566.
- Komorowska H., (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Liu M., Jackson, J., (2008), *An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 92(1), s. 71–86.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., (1991), *Investigating language class anxiety using the focused essay technique*, „Modern Language Journal”, nr 75, s. 296–304.
- Marcos-Llinás M., Garau M. J., (2009), *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*, „Foreign Language Annals”, nr 42(1), s. 94–111.
- Matsuda S., Gobel P., (2004), *Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom*, „System”, nr 32(1), s. 21–36.
- Mills N., Pajares F., Herron, C., (2006), *A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency*, „Foreign Language Annals”, nr 39(2), s. 276–295.
- Onwuegbuziel A. J., Bailey P., Daley, C. E., (2000), *The Validation of Three Scales Measuring Anxiety at Different Stages of the Foreign Language Learning Process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale*, „Language Learning”, nr 50(1), s. 87–117.
- Oxford R., (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.
- Piechurska-Kuciel E., (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel E., (2011), *Perceived teacher support and language anxiety in Polish secondary school EFL learners*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 1(1), s. 83–100.
- Saito Y. T., Garza T., Horwitz E., (1999), *Foreign language reading anxiety*, „Modern Language Journal”, nr 83, s. 202–218.
- Tanaka K., Ellis R., (2003), *Study abroad, language proficiency and learner beliefs about language learning*, „JALT Journal”, nr 25.
- Ur P., (1996), *A Course in Language Teaching: Practice of Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- von Würde R., (2003), *Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety*, „Inquiry”, nr 8(1).
- Woodrow L., (2006), *Anxiety and speaking English as a second language*, „RELC Journal”, nr 37(3), s. 308–328.
- Yamashiro A. D., McLaughlin, J., (2001), *Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students*, [w:] *Individual differences in foreign language learning: Proceedings of the symposium on intelligence, aptitude and motivation*, pod red. P. Robinsona i S. Cornwella, Tokyo: Aoyama Gakuin University.
- Yan J., Horwitz, E., (2008), *Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China*, „Language Learning”, nr 58(1), s. 151–183.
- Young D. J., (1991), *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?*, „The Modern Language Journal”, nr 75(5), s. 426–439.



Ośrodek Rozwoju Edukacji jest już na Facebooku. Zapraszamy!
<http://www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji>

Blaski indywidualnego nauczania ucznia dotkniętego autyzmem

Anna Bąk-Średnicka¹

„Autyzm to bycie na świecie, ale nie z nim. O krok z tyłu, zwinięta w kłębek, nie potrafię znaleźć włącznika. Jestem moimi zmysłami i dobrze odgrywam tak wiele ról. Ale poza modlitwą o odkupienie nie znam swojej roli. Życie jest jak film, oglądam go, ale w nim nie uczestniczę. Nierówne umiejętności są odbiciem frustracji, których nienawidzę! Za nic nie oddałabym mojej zręczności wykorzystania czasu i przestrzeni. Wierzę, że któregoś dnia odnajdę swoje powołanie!”

Wendy Lawsons, 2001

1. Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie Czytelnikowi projektu pracy z autystycznym uczniem, z powodzeniem realizowanego w toku trzyletniego kursu nauczania języka obcego w liceum.

Zaproponowane tutaj metody, techniki i formy pracy umożliwiły mojemu uczniowi operowanie językiem na poziomie A2 i zdanie egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym.

W związku z tym, że podczas swojej dziesięcioletniej praktyki zawodowej nie pracowałam z uczniem ze spektrum autyzmu oraz nie posiadałam wykształcenia z zakresu psychologii i pedagogiki specjalnej (por. Zawadzka-Bartnik, 2010: 64-68)², przypadek mojego ucznia uznałam za niezwykle. W toku trzyletniej pracy z nim (2003–2006) dokładnie analizowałam zarówno jego postępy w sferze językowej i osobowościowej, jak i swoje

decyzje dotyczące wyboru metod, technik i procedur stosowanych na lekcjach. Analizę przypadku mojego wychowanka uzupełniałam więc o następujące narzędzia badawcze: wywiady z rodzicami, dokumentację szkolną, zapiski w formie dziennika oraz obserwacje³.

Pierwsze zapiski pochodzą z 15.10.2003 r. Poniżej cytuję fragment dziennika nauczyciela:

„Lekcja trwała »tylko« 45 minut. Chłopiec posiada dobre podstawy językowe (...). Potrzebuje ciągłej uwagi [nauczyciela], interesuje się nowym materiałem opatrzonym dźwiękiem, kolorami. Można z nim efektywnie pracować na zdaniach prostych i podawać mu nowy materiał językowy w ciekawy sposób i w małych porcjach. Czasy *Past Simple* i *Past Continuous*, o których zaczęliśmy mówić dzisiaj, zostały przedstawione na zasadzie bardzo podstawowych różnic w ich użyciu. Na kolejnym spotkaniu zmierzmy się z czytanką *True Life Drama*”.

2. Cel terapeutyczny

Pierwsze zajęcia indywidualne z uczniem były okazją do wzajemnego poznania się i zebrania niezbędnych informacji, które miały mi pomóc w przygotowaniu dla niego indywidualnego programu nauczania języka angielskiego. To właśnie podczas pierwszych lekcji zrozumiałam, że oprócz celu edukacyjnego zajęcia z języka angielskiego mają także cel terapeutyczny. Chodzi tutaj o „włączenie nauki języka angielskiego w całościowy proces (...) rehabilitacji” (Burzyńska, 2010: 153). Nawet bowiem, jeśli mamy świadomość, że przełamanie schematu tradycyjnego nauczania jest prawie niemożliwe (Jaklewicz, 1993: 70), „codzienne szkolne zajęcia i kontakty z rówieśnikami to czynniki normalizujące życie. (...) Nie ulega wątpliwości, że umożliwienie dzieciom z autyzmem odbywania edukacji w warunkach szkolnych ma (...) ogromne znaczenie zarówno dla nich, jak i ich rodzin” (Pisula, 2005: 97). Powyższe stwierdzenia potwierdzają

¹ Autorka jest starszym wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sandomierzu.

² Rozdział 2.2. *Wiedza i przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi*.

³ Niniejszy artykuł nawiązuje do prezentacji wygłoszonej na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Niezwykły uczeń: indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, Lublin, 6–9 września 2010 r.

moje liczne kontakty z rodzicami, czy to w formie umówionych spotkań, czy nieformalnych rozmów (w tym telefonicznych) albo w formie korespondencyjnej, za pomocą zeszytu przedmiotowego. Determinacja rodziców, aby ich syn kontynuował naukę w liceum oraz ich ponadprzeciętne zainteresowanie postępami dziecka były dla mnie inspiracją i wsparciem⁴.

3. Cel edukacyjny

Przygotowanie indywidualnego (albo autorskiego) programu nauczania oraz opracowanie portretu ucznia wymaga od nauczyciela zapoznania się z literaturą przedmiotu na temat autyzmu. Niestety, bardzo często (dodatkowe) obowiązki zawodowe w trakcie trwania roku szkolnego nie pozwalają na studiowanie stosownych publikacji. Nieocenione w gromadzeniu niezbędnych informacji okazują się więc wywiady z rodzicami, rozmowy z psychologiem oraz własne obserwacje. Poniżej podaję listę podstawowych danych, które pomogły mi wybrać poziom kursu, podręcznik oraz miały wpływ na wybór metod i technik pracy na lekcjach:

- poziom znajomości języka obcego ucznia po kursie w gimnazjum;
- najbardziej lubiana przez ucznia modalność (sprawność językowa);
- umiejętność korzystania ze słownika dwujęzycznego;
- poziom znajomości języka ojczystego;
- wypracowane przez rodziców sposoby rozwijania sprawności w zakresie języka ojczystego;
- ulubiony przedmiot szkolny;

- hobby.

Literatura przedmiotu wyjaśnia, że wypowiedzi osób cierpiących na autyzm noszą znamiona echolalii odwleczonej⁵, co w praktyce może oznaczać, że rozmaite bodźce z zewnątrz wywołują konkretną reakcję słowną (Jaklewicz, 1993: 33). Z moich obserwacji wynika, że praca z tekstami obcojęzycznymi jest najlepszym źródłem, z którego korzysta uczeń, i służy tworzeniu własnego repertuaru zasobów językowych. Przy czym, jak podaje Frith (2008: 180)⁶, nie należy spodziewać się spontanicznych czy kreatywnych wypowiedzi, lecz przypominania sobie pewnych aspektów wcześniejszych sytuacji jako bazy do odpowiedniej reakcji na nową sytuację, która w jakiś sposób przypomina tę wcześniejszą. Wydaje się, że w nauczaniu języka angielskiego można wykorzystywać tendencje osoby autystycznej do odtwarzania fragmentów tekstów na zasadzie łączenia zdań z określonymi zdarzeniami (por. Frith, 2008: 155–156)⁷. Należy tutaj stosować indywidualne podejście do ucznia, zalecane także w przypadku uczniów bez dysfunkcji. Wydaje się, że nie bez znaczenia jest refleksyjny styl nauczania, gdyż refleksyjni praktycy „potrafią nabrać dystansu do swojej wyjściowej wizji wybranego problemu dydaktycznego i są świadomi, że zdobywana i współkonstruowana przez nich wiedza pozwoli im lepiej zrozumieć sytuację w klasie i problemy swoich uczniów” (Orchowska, 2010: 121).

W dalszej części artykułu przedstawione zostaną metody i techniki pracy zilustrowane konkretnymi ćwiczeniami. Przyjmując, że lekcja w klasie szkolnej jest sytuacją społeczną, użycie języka rozumiane jest tutaj jako zdarzenie komunikacyjne realizowane w ramach dyskursu (Van Dijk, 2001: 10). Rozwijanie kompetencji językowych polegało więc na tworzeniu i odtwarzaniu tekstów.

4. Metody i techniki pracy z tekstem

Praca z tekstami odbywała się przez naprzemienne stosowanie metod: gramatyczno-tłumaczeniowej, bezpośredniej i audiolingwalnej oraz elementów *Counseling Language Learning*. Tabela 1. zawiera informacje o technikach, jakie stosowałam na lekcjach w ramach wymienionych metod nauczania.

Poniższy fragment dziennika nauczyciela z 16.10.2003 r. jest przykładem stosowania technik typowych dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej.

„Dzisiaj pracowaliśmy z Łukaszem nad tekstem czytanką. Ponieważ wiedziałam, że lekcja potrwa tylko 35 minut, postanowiłam przygotować wersję tekstu gotową do wklejenia do zeszytu (...). Zadania polegały na:

- czytaniu tekstu na głos przez nauczyciela i interakcji z uczniem na temat tego, czego dotyczą fragmenty i cały tekst;
- poprawnym przeczytaniem tekstu na głos przez ucznia;
- przetłumaczeniu tekstu na język polski;
- powtórzeniu na głos 5–9 razy wyrazów trudnych do wymówienia;
- powtórzeniu na głos 5–9 razy wyrazów, których znaczenia uczeń nie znał;
- wskazaniu w tekście tych wyrazów, które nauczyciel przeczytał na głos;
- wskazaniu w tekście tych wyrazów, które nauczyciel podał w wersji polskiej;
- odszukaniu i zaznaczeniu w czytnicy przecinków;
- wyodrębnieniu zdań pojedynczych pomiędzy przecinkami;
- zlokalizowaniu czasowników głównych w zdaniach pojedynczych.

4 Stała współpraca z rodzicami lub opiekunami ucznia może zapobiec zniechęceniu tak ucznia, jak i nauczyciela.

5 Echolalia odwleczona – „echolalia [to] autonomiczne powtarzanie usłyszanych słów i dźwięków (...)”, [w:] *Encyklopedia Powszechna A – Z, Reader's Digest*, s. 254.

6 U dzieci z autyzmem zdumiewającym osiągnięciom w pamięciowym opanowaniu materiału towarzyszy zwykle słaba zdolność wydobywania znaczeń (...).

7 Dziecko powtarza wiernie nie tylko słowa i frazy usłyszane w danej chwili, ale też przypomina je sobie, gdy styka się z jakimś aspektem wcześniejszej sytuacji, która jest wskazówką dla pamięci (echolalia odroczone).

Tabela 1. Metody i techniki stosowane na lekcjach z uczniem autystycznym (opracowanie własne na podstawie Brown, 2001: 13–38, 134)

Metody	Techniki kontrolowane
Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	<ul style="list-style-type: none"> wyjaśnienie zagadnień gramatycznych poprzez analizę angielskich zdań (w języku polskim) tłumaczenie na język polski testy gramatyczno-leksykalne
Metoda bezpośrednia	<ul style="list-style-type: none"> wprowadzenie do tematu lekcji (w języku obcym, w formie naprowadzenia niewerbalnego – za pomocą obrazków i werbalnego – za pomocą odpowiedniego tonu głosu, pojedynczych wyrazów, pytań) dyktando
Metoda audiolingwalna	<ul style="list-style-type: none"> recepcja tekstu słuchanego (w celu uchwycenia głównej myśli) recepcja tekstu czytanego (w celu uchwycenia głównej myśli) czytanie na głos (zachęcanie do komentowania fragmentów tekstu w trakcie czytania w języku obcym, czyli interakcji z nauczycielem) dryle językowe (mechaniczne powtarzanie wyrazów i zdań)
Counseling Language Learning	<ul style="list-style-type: none"> rozgrzewka (w języku polskim w formie powitania i wymiany kilku słów) samoocena (przygotowanie do autonomii)

Łukasz (...) komentował ciekawą treść czytanki. Udało mi się zainteresować go lokalizowaniem czasowników głównych i podkreślaniem ich w zdaniach. Po tej czynności ponownie tłumaczyliśmy treść tych zdań na język ojczysty. Jego praca domowa polegała na pogrupowaniu trzech form czasowników (*Present Simple*, *Past Simple*, *Past Continuous*) według wybranych przez siebie kryteriów. Uczeń otrzymał kopertę z pociętymi paskami papieru, na których zapisane były poznane wcześniej formy czasowników. Charakterystyczne końcówki (*-ed*, *-ing*) wyróżniono przy użyciu kolorów⁸.

4.1. Praca z tekstem słuchanym i czytaniem

Techniki wspierania rozumienia tekstu czytanego polegały na wykorzystywaniu ćwiczeń związanych z:

- rozumieniem szczegółowym tekstu, czyli podejściem wstępującym (dół – góra);
- rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu;
- umiejętnością wydobywania i spożytkowania zdobytych informacji (Komorowska, 2005: 190).

Literatura przedmiotu (Frith, 2008: 243)⁸ wyjaśnia dzisiaj, dlaczego pojawiały się problemy przy wprowadzaniu technik, które wiążą się ze zrozumieniem globalnym tekstu (podejście zstępujące, czyli góra – dół).

Rozumienie szczegółowe tekstu, czyli podejście wstępujące

W podejściu wstępującym (dół – góra) następujące działania umożliwiały przetwarzanie percepcyjne na poziomie lokalnym:

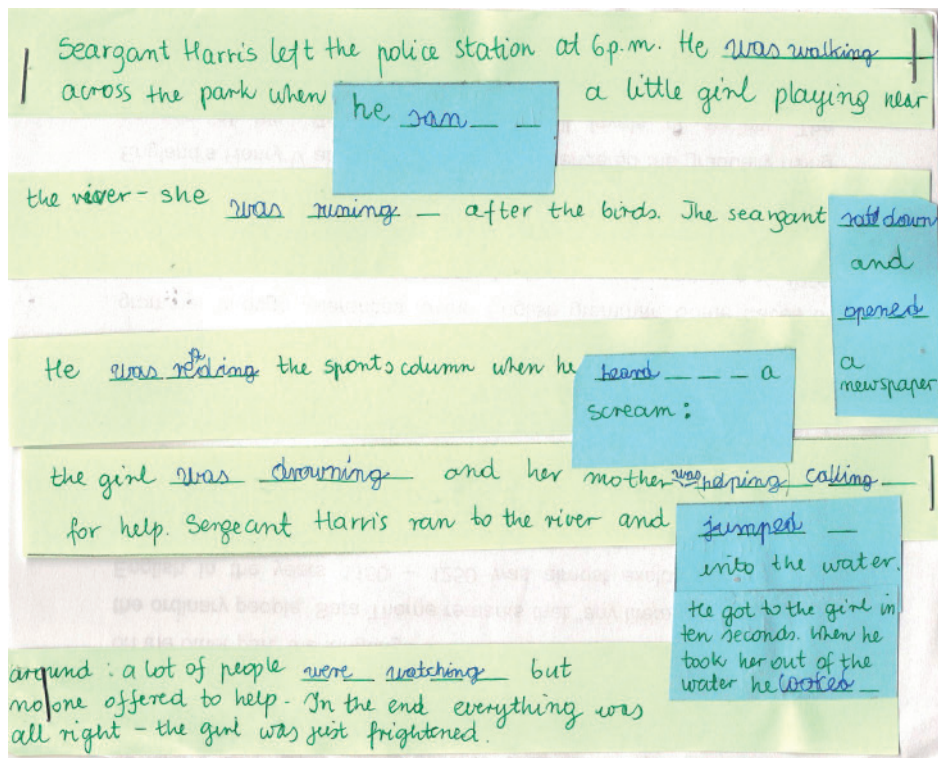
- policzenie ilości zdań w tekście;
- podkreślenie nazw/imion występujących w czytance;
- zakotwiczenie (ang. *bootstrapping*) imion/nazw z następującymi po nich czasownikami;
- łączenie strzałką wyrazów powtarzających się (także w innej formie gramatycznej);
- rozkładanie konstrukcji zaawansowanych na proste (np. zdań złożonych na zdania pojedyncze, na frazy i na poszczególne wyrazy (ang. *scaffolding*);
- tworzenie grup wyrazów występujących w czytance według jasnych kryteriów (np. według końcówek form czasu *Past Simple* i *Past Continuous*);
- ćwiczenia z użyciem kolorów i kształtów.

Poniżej podaję przykład ćwiczenia polegającego na uzupełnianiu luk w tekście z użyciem kolorów i kształtów. Niebieskie (ciemniejsze) fragmenty tekstu należało uzupełnić formą *Past Simple* czasownika, zaś fragmenty zielone (jaśniejsze) formą *Past Continuous* czasownika. Uczeń otrzymał listę czasowników w formie podstawowej w kolejności, w jakiej należało ją umieścić w lukach. Dodatkowym wyzwaniem dla ucznia było to, że tekst napisany był odręcznie przez nauczyciela. Ćwiczenie było modyfikacją/uproszczeniem ćwiczenia 8. na str. 21 w podręczniku *Opportunities pre-intermediate*.

4.2. Praca z tekstem – mówienie

Głośne czytanie tekstów przez nauczyciela jest techniką nauczania, natomiast głośne czytanie tekstów przez ucznia jest sprawnością językową. Czytanie tekstu na głos to przede wszystkim okazja do interakcji z uczniem. Jest to naturalny sposób dla nauczyciela (i ucznia) na ocenienie, jak przebiega proces rozumienia

8 „Wczesne etapy przetwarzania percepcyjnego (z naciskiem na cechy lokalne) są w autyzmie nienaruszone, natomiast odgórne modulowanie tych wczesnych etapów przetwarzania (niezbędne, aby wydobyć cechy globalne) nie funkcjonuje prawidłowo”.



Dokument szkolny 1. *Opportunities, pre-intermediate Student's Book*. Modyfikacja ćwiczenia nr 8 na str. 21

dosłownego, intencyjnego i ewaluacyjnego czytanych treści (Dakowska, 2001: 150–159)⁹. W przypadku pracy z uczniem autystycznym przygotowywanie do prezentacji ustnej na egzamin maturalny wiąże się z nieustannym zachęcaniem go do patrzenia na nauczyciela i do interakcji (Grandin, 2006: 59). Jeśli dodatkowo ulubioną modalnością ucznia jest słuchanie za pomocą swojego głosu, nauczyciel może wprowadzać ucznia w świat, gdzie powstają „wyspy wspólnego pola uwagi” (Pisula, 2005: 39, 45–47, 49, 60, 70, 78, 89–91). Łagodne „wytrącanie” z fiksacji i angażowanie w rozmowę z nauczycielem przynosi wymierne efekty.

4.3. Praca z tekstem – pisanie

Jedną z najważniejszych umiejętności na kursie licealnym jest sprawność pisania.

Na egzaminie maturalnym pisanie ograniczone jest do napisania okolicznościowej kartki i listu. Doskonalenie nauki pisania w funkcji samodzielnej sprawności odbywa się w trakcie stosowania następujących technik:

- pisanie tekstu równoległego¹⁰,
- technika zakończeń¹¹,
- list pisany według elementów treści¹².

(Komorowska, 2005: 205, 207).

Uczniowie o słabo rozwiniętych funkcjach wykonawczych wymagają wsparcia w postaci podpowiedzi i sygnałów, które pomagają im inicjować i kończyć zdania (Frith, 2008: 263). Zatem w przypadku ucznia autystycznego, w pro-

ces rozwijania sprawności pisania wpisana jest aktywna rola nauczyciela polegająca na wielokrotnym zachęcaniu ucznia do kontynuowania zadania. Kończącym produktem są krótkie wypowiedzi pisemne według podanych podpunktów. Poniżej prezentuję pracę mojego ucznia, którą napisał we wrześniu 2004 roku.

Zadanie 7. (patrz: Dokument szkolny 2; ocena maksymalna 5 pkt)

Będąc na wakacjach za granicą, chcesz poinformować swojego znajomego Anglika/swoją znajomą Angielkę o przebiegu Twojego pobytu.

Zredaguj pocztówkę, w której:

- prześlesz pozdrowienia z miejsca swojego pobytu;
- krótko opiszysz warunki pogodowe;
- wymienisz swoje codzienne zajęcia;
- poinformujesz znajomego/znajomą, kiedy wracasz do Polski.

Nie podawaj swoich prawdziwych danych osobowych. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazu informacji określonych w poleceniu (4 punkty) i poprawność językowa (1 punkt).

4.4. Testy leksykalno-gramatyczne

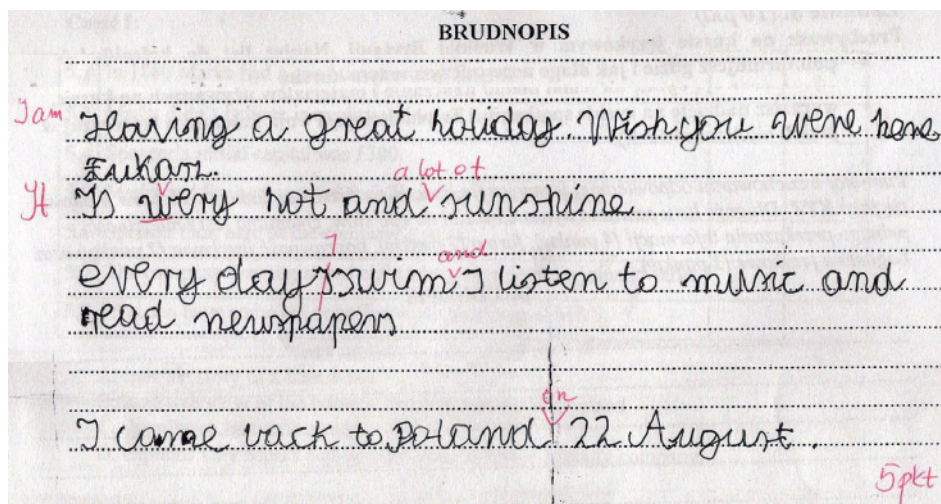
Testy nauczycielskie wykorzystywane w celu kontroli okresowej mogą służyć przygotowaniu ucznia do autonomii poprzez wdrażanie go do samooceny. Dokument 3. przedstawiony poniżej jest testem leksykalno-gramatycznym, opartym na ćwiczeniach powtórzeniowych z podręcznika *Opportunities pre-intermediate*. W pierwszym podejściu uczeń uzupełnił zadania według poleceń. Kolejnym etapem było wypracowanie przy-

⁹ Rozdz. 6. Rozumienie jako semantyzacja, interpretacja i ewaluacja.

¹⁰ Wzorowanie się na tekście podanym przez nauczyciela i wprowadzanie możliwie najmniej zmian w nowym tekście.

¹¹ Zakończenie zdań czy uzupełnienie kartki z życzeniami bądź prostego listu.

¹² Pisanie kartki pocztowej czy listu według podanych podpunktów.



Dokument szkolny 2. Próbnny egzamin maturalny z języka angielskiego, arkusz I, zadanie 7., rok 2004

TEST
OPPORTUNITIES PRE-INTERMEDIATE

ZADANIE 1. UZUPEŁNIJ TEKST PODANYMI WYRAZAMI

UP, TO(X2), BACK, OUT, OFF

One day, Sam was coming (1) to back from school when he saw a young boy getting (2) up a bus and running in front of a car. The car missed him but crashed into a tree and burst into flames. Sam ran to the car. When he got (3) back it, it was very hot but he didn't give (4) up. The driver was unconscious but somehow he got her (5) off of the car. After a few seconds she came (6) to and then the ambulance arrived.

ZADANIE 2. PRZECZYTAJ UNOWOCZEŚNIONĄ WERSJĘ Hamleta. Wstaw podane czasowniki w Past Simple (-ED) lub Past Continuous (-ING).

Hamlet was a student in New York. His father (1) was (be) the boss of the family business, but he (2) died (die) in a car accident. Hamlet's uncle (3) became (become) the boss and (4) married (marry) Hamlet's mother. One day, Hamlet, (5) was studying (study) in the library, when he (6) received (receive) a note from a friend. It (7) said (say) "Your uncle (8) killed (kill) your father." Hamlet (9) phoned (phone) his mother on his mobile phone and she (10) came (come) to the library. They (11) argued (argue), when Hamlet (12) heard (hear) a noise behind a bookshelf. Somebody (13) was listening (listen) to their conversation. Hamlet (14) killed (kill) him.

Dokument szkolny 3. Test leksykalno-gramatyczny oparty na ćwiczeniach powtórzeniowych z podręcznika *Opportunities pre-intermediate*. Zadanie 1. jest ćwiczeniem powtórzeniowym *Review Vocabulary* nr 5, na str. 30. Zadanie 2. jest skróconą wersją ćwiczenia powtórzeniowego *Review Grammar* nr 2, na str. 30. Instrukcje do ćwiczeń zostały zmodyfikowane i podane w wersji polskiej.

pomocy nauczyciela poprawnych odpowiedzi i samodzielna poprawa swoich błędów.

Podsumowanie

Opisane techniki i metody pracy z uczniem dotkniętym autyzmem są stosowane z powodzeniem w przypadku uczniów zdrowych. Można zauważyć, że dominującą rolę odgrywa tutaj eklektyczne podejście do nauczania i stosowanie technik kontrolowanych. Nie ma więc rewolucyjnych rozwiązań. Wydaje się, że to co najważniejsze w pracy z drugim człowiekiem, to obdarzenie go szacunkiem, poczuciem bezpieczeństwa i docenienie „mimo wszystko”. Takie zrozumienie swojej roli w procesie dydaktycznym przynosi wspaniałe rezultaty zarówno dla ucznia (Kirenko, 2007, [w:] Zawadzka-Bartnik, 2010: 11)¹³, jak i jego nauczyciela¹⁴. Towarzyszenie osobie, która nie jest w pełni sprawna w zdobywaniu wykształcenia, jest naszym wkładem w przywracanie jej do społeczeństwa, gdzie ma ona swoje miejsce.

Pozostaje mieć nadzieję, że opisany w tym artykule model działania przyczyni się w jakimś stopniu w szkołach powszechnych do podniesienia jakości nauczania i uczenia się języków obcych uczniów dotkniętych autyzmem.

Bibliografia

- Brown H.D., (2001), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longan., Second edition.
- Burzyńska M., (2010), *Lekcja języka obcego z uczniem niepełnosprawnym miejscem badań metodą indywidualnych przypadków*, [w:] Karpińska-Szaj K. (red.), *Badania glottodydaktyczne w praktyce*, Poznań: Neofilolog. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s.153–162.

¹³ „(...) przez uaktywnianie obszarów dotychczas nieaktywnych, przez odpowiednią stymulację i duży udział sfery emocjonalnej można osiągnąć znaczne efekty kompensacyjne”.

¹⁴ Myślę tutaj o głębszym przeżywaniu poezji na przykładzie wiersza T. Różewicza, *Poemat autystyczny*, [w:] *Poezje wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1995.

van Dijk T., (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa: PWN.

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

Encyklopedia Powszechna A–Z Reader's Digest, (2009), Warszawa: Wydawnictwo Kluszczyński.

Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, (2008), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Grandin T., (2006), *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Harris M., Mower D., Sikorzyńska A., (2003), *Opportunities pre-intermediate*, Longan.

Jaklewicz H., (1993), *Autyzm wczesno-dziecięcy. Diagnoza, przebieg, leczenie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Komorowska H., (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Orchowska I., (2010), *Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych*, [w:] Wiśniewska H. (red.), *Glottodydaktyka jako nauka*, Poznań: Neofilolog. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 111–122.

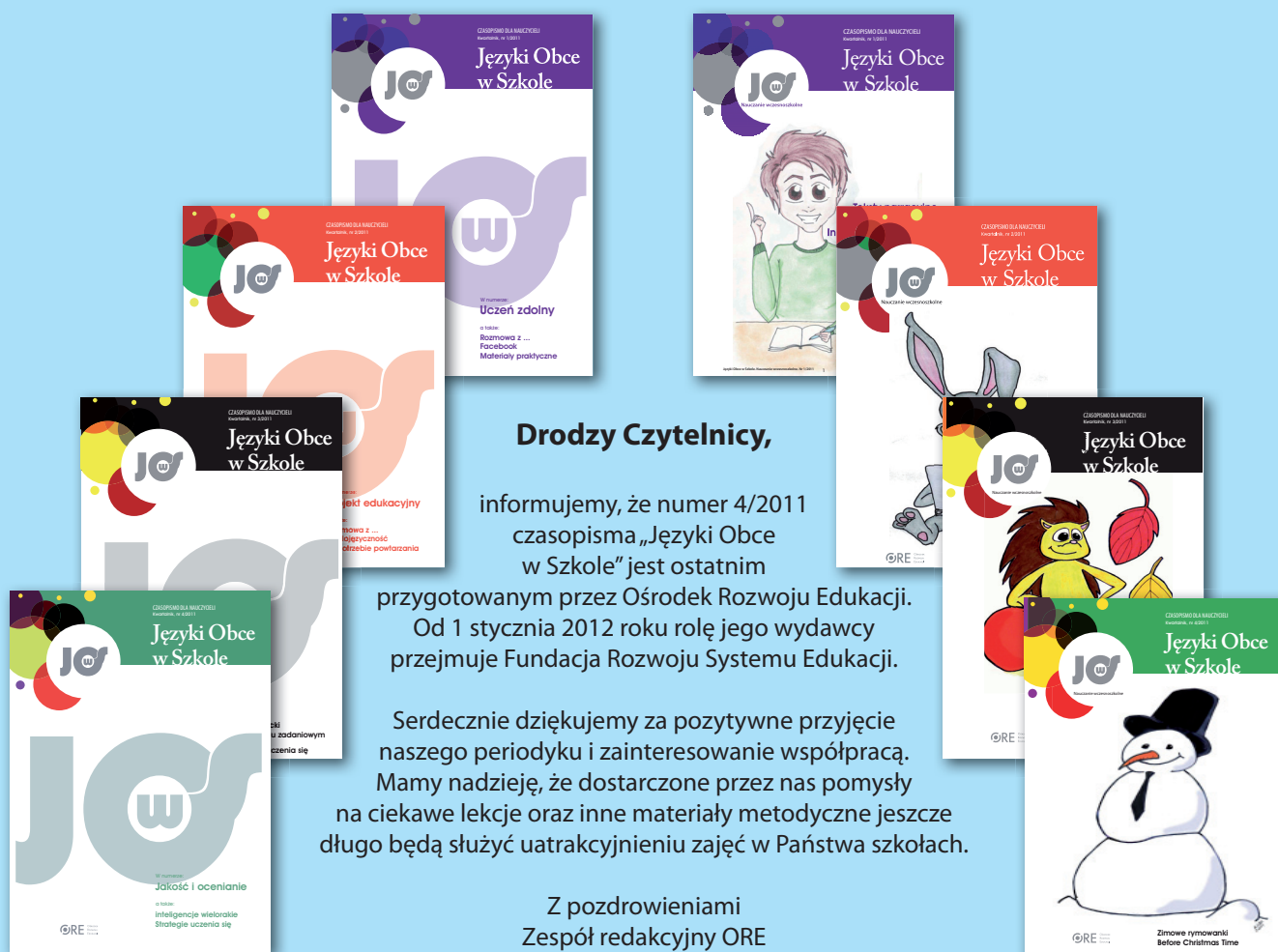
Pisula E., (2005), *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Różewicz T., (1995), *Poemat autystyczny*, [w:] *Poezje wybrane*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Signy H., (2011), *Mam autyzm*, „Reader's Digest” 2011, nr 1, s. 100–107.

Wiechuła-Napiórkowska B., (2010), *Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 3/2010, s. 94–97.

Zawadzka-Bartnik E., (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



Drodzy Czytelnicy,

informujemy, że numer 4/2011 czasopisma „Języki Obce w Szkole” jest ostatnim przygotowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Od 1 stycznia 2012 roku rolę jego wydawcy przejmie Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Serdecznie dziękujemy za pozytywne przyjęcie naszego periodyku i zainteresowanie współpracą. Mamy nadzieję, że dostarczone przez nas pomysły na ciekawe lekcje oraz inne materiały metodyczne jeszcze długo będą służyć uatrakcyjnieniu zajęć w Państwa szkołach.

Z pozdrowieniami
Zespół redakcyjny ORE



PL ISSN 0446-7965

