

JĘZYKI OBCE NIEOBCE



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

Język angielski i język niemiecki w klasach IV-VIII szkoły podstawowej

Monika Janicka

Autorka:

Monika Janicka

Recenzent:

Jakub Bielak

Wydawca:

Euro Innowacje sp. z o.o.

Publikacja została opracowana w ramach projektu pt. „Szkoła Ćwiczeń w Gminie Rawicz”, realizowanego w partnerstwie przez Gminę Rawicz (Beneficjent projektu) oraz Euro Innowacje sp. z o.o. (Partner projektu).

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

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

Spis treści

WSTĘP	4
1. ZMIANY W PODEJŚCIU DO PROCESÓW NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ	7
1.1 <i>Kognitywizm, konstruktywizm i konekcjonizm</i>	7
1.2 <i>Podjęcie komunikacyjne a podjęcie zadaniowe</i>	9
2. METODA PROJEKTÓW JAKO PRZYKŁAD ZADANIA	15
2.1 <i>Etapy realizacji projektu</i>	16
2.2 <i>Przykłady projektów na lekcjach języków obcych</i>	18
2.3 <i>Ewaluacja prac projektowych</i>	18
2.4 <i>WebQuest jako przykład projektu z wykorzystaniem zasobów internetowych</i>	22
3. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (ZINTEGROWANE Kształcenie przedmiotowo-językowe)	28
3.1 <i>CLIL na lekcjach języków obcych</i>	28
3.2 <i>Eksperymenty dydaktyczne na lekcji języka niemieckiego</i>	29
4. INNOWACYJNE METODY I TECHNIKI NAUCZANIA A EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA	33
5. WSPARCIE NAUCZYCIELI W PRZYGOTOWANIU MATERIAŁÓW SZKOLENIOWYCH	36
PODSUMOWANIE	39
BIBLIOGRAFIA Z UWZGLĘDNIENIEM NETOGRAFII	41
SPIS TABEL	44



WSTĘP

Niniejsza publikacja powstała na podstawie wstępnej diagnozy potrzeb przeprowadzonej dla **Szkoły Podstawowej im. Janusza Korczaka w Sierakowie**, będącej jednocześnie Szkołą Ćwiczeń. Materiał powstał jako odpowiedź na opracowaną przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Rawiczu wstępną diagnozę mocnych stron i potrzeb Szkoły Ćwiczeń. Jak z niej wynika szkoła ma zapotrzebowanie wzmocnienia kompetencji kadr z zakresu wybranych metod i form pracy dydaktycznej, które są niezbędne dla trenerów nowoczesnej Szkoły Ćwiczeń, w następujących obszarach: 1) budowania innowacyjnych programów nauczania; 2) tworzenia własnych interaktywnych materiałów dydaktycznych i wykorzystanie materiałów online; 3) wykorzystania metod eksperymentu naukowego, doświadczeń i obserwacji w edukacji; 4) stosowania efektywnych strategii uczenia się i motywowanie uczniów do nauki; 5) kształtowania umiejętności interpersonalnych i społecznych uczniów; 6) korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym obsługi nowoczesnych narzędzi TIK; 7) zasad bezpieczeństwa w sieci i korzystania ze sprzętu komputerowego. Ze wstępnej diagnozy przeprowadzonej przez Poradnię wynika także potrzeba wsparcia nauczycieli w opracowaniu wzorcowych materiałów szkoleniowych dla nauczycieli/studentów w zakresie innowacyjnych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych dla potrzeb rozwijania kompetencji kluczowych uczniów.

Materiał służy wsparciu nauczycieli w opracowaniu wzorcowych materiałów szkoleniowych dla nauczycieli/studentów w zakresie innowacyjnych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych dla potrzeb rozwijania kompetencji kluczowych uczniów w zakresie kształcenia językowego – w ramach nauczania i uczenia się języka angielskiego i niemieckiego – w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Proponowane rozwiązania dydaktyczne są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego w zakresie „Język obcy nowożytny” określoną w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.



w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 356 i z 2018 r., poz. 1679). Proponowane w publikacji metody i techniki nauczania uwzględniają wspieranie nabywania kompetencji kluczowych oraz podnoszenie ich poziomu, które według Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej mają zasadnicze znaczenie w utrzymaniu wysokiego poziomu życia, radzeniem sobie ze zmianami na rynku pracy oraz wzmacnianiu spójności społecznej (eur-lex.europa.eu).

Ponieważ wszystkie 8 kompetencji kluczowych:

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

uznano za jednakowo ważne, proponowane metody i techniki pracy na lekcji języka obcego będą uwzględniały rozwijanie kompetencji w zakresie wielojęzyczności, w połączeniu z budowaniem i rozwijaniem innych kompetencji kluczowych w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw.

Będą to metody i techniki budujące i wspierające np. rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, zdolność do współpracy, myślenie komputacyjne oraz autonomię, samoregulację i kreatywność. Będą kładły nacisk na krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych. Prezentowane w publikacji metody i techniki pracy uwzględniają zmiany w podejściu do procesów uczenia się pod wpływem takich teorii uczenia się jak kognitywizm, konstruktywizm oraz konekcjonizm. Uwzględniają także postulaty podejścia zadaniowego oraz komunikacyjnego.



Znaczenie tych teorii oraz podejść zostanie wyjaśnione i rozwinięte w dalszej części publikacji i wsparte przykładami dobrych praktyk.

Publikacja proponuje szereg praktycznych rozwiązań dydaktycznych umożliwiających nauczycielom języka niemieckiego aktywne doskonalenie własnego warsztatu pracy, wzbogacenie go o dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów metody, formy i strategie pracy. Materiały mogą stanowić wsparcie dla nauczycieli realizujących nauczanie w Szkole Ćwiczeń i być wykorzystywane na lekcjach języków obcych w klasach IV-VIII.

Publikacja niniejsza zawiera przykłady dobrych praktyk dających się wykorzystać zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i w nauczaniu zdalnym.



1. ZMIANY W PODEJŚCIU DO PROCESÓW NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

Badania w zakresie psychologii rozwojowej i neurobiologii wniosły wiele nowych informacji na temat procesów uczenia się. Dziś wiadomo, że wiedzy nie da się „wlać do głowy” ucznia czy przenieść jej z nauczyciela na osobę uczącego się. Nieskuteczne okazało się także ograniczanie nauczania do stosowania repertuaru bodźców i wzmocnień, jak chcieli behawioryści. Proces uczenia się jest związany z analizowaniem, organizowaniem i zapamiętywaniem informacji, których źródłem są nie tylko zdarzenia zewnętrzne, jak informacje czy doświadczenia pochodzące ze świata zewnętrznego, ale i wewnętrzne, do których zaliczyć można posiadaną wiedzę, doświadczenie, indywidualne potrzeby czy emocje. Stąd proces uczenia się ma charakter bardzo indywidualny (Trempała 2008: 31).

1.1 Kognitywizm, konstruktywizm i konekcjonizm

Dziś na procesy uczenia się patrzymy jako na sposoby przetwarzania informacji. W **kognitywnym podejściu do procesów uczenia się** ludzki umysł porównuje się często do dysku twardego komputera (*hardware*), który odbiera i przechowuje informacje. Natomiast myślenie, czyli strategie operowania informacjami, porównywane jest do komputerowego oprogramowania (*software*) (Trempała 2008: 31). Im więcej zmysłów zaangażowanych jest w proces uczenia się (słuch, wzrok, dotyk, węch), tym dana informacja ma większe szanse zostać zapamiętana i przywołana, kiedy tego potrzebujemy. Informacje pod jakimiś względami nowe, atrakcyjne, interesujące, czy dotyczące naszych emocji bądź naszej codzienności, mają większą szansę na przyciągnięcie uwagi i bycie zapamiętanymi, a tym samym na zainicjowanie procesu uczenia się.

Nie są to poglądy całkiem nowe. Już John Dewey postulował pod koniec XIX i na początku XX wieku odejście od przyswajania statycznej wiedzy książkowej. Zamiast tego szkoła powinna odzwierciedlać życie i łączyć się z pozaszkolnymi doświadczeniami jednostek. W procesie edukacji Dewey eksponował znaczenie



uczenia się przez doświadczenie, działanie i współpracę. Powinny być przy tym brane pod uwagę doświadczenia uczniów, gdyż umiejętność korzystania z już posiadanego doświadczenia jest istotną cechą uczenia się (por. Melosik 2005: 312-315). Zależność tę podkreśla także **konekcyjnistyczna teoria uczenia się**, która zakłada, że wiedza znajduje się w czymś w rodzaju mentalnej sieci powiązań. Uczenie zachodzi w momencie, kiedy poszczególne elementy tej sieci łączą się ze sobą tworząc trwalsze połączenia. Zapamiętywanie jest bowiem bardziej skuteczne, kiedy nowe informacje połączą się z informacjami już znanymi. Konekcyjnistyczna teoria uczenia się znajduje swoje odzwierciedlenie np. w uczeniu się asocjacyjnym, które łączy informacje w łańcuchy przyczynowo-skutkowe lub kategorie. Dzięki porównywaniu, porządkowaniu i generalizowaniu nowa wiedza staje się dostępna dla ludzkiego umysłu (Kondrat 2020: 29).

Wiele wspólnego z obydwiema wyżej opisanymi teoriami uczenia się ma **konstruktywizm**, który wychodzi od stwierdzenia, że wiedzy nie da się osobom uczącym się przekazać, gdyż uczenie się jest procesem indywidualnym. Jednostka konstruuje swoją wiedzę samodzielnie w oparciu o już posiadane zasoby. Stąd szczególne znaczenie mają te działania dydaktyczne, które umożliwiają uczącym się krytyczną analizę, poddawanie w wątpliwość, odkrywanie poprzez podejmowanie prób zastosowania wiedzy oraz tworzenie mające formę innowacji, modyfikacji lub będące działaniami o charakterze produktywnym i kreatywnym. Podejście do uczniów, które dostrzega ich indywidualizm i kreatywność, bierze na poważnie ich wątpliwości oraz pomysły, będzie miało pozytywny wpływ na poczucie ich własnej wartości, a także na samodzielność w myśleniu i działaniu (Janicka 2019: 32).

Dydaktyka konstruktywistyczna powinna opierać się na trzech filarach: na konstruowaniu wiedzy, negocjowaniu znaczeń oraz sprawdzaniu ich zasadności w praktyce (Reich 2004: 127). Budowanie wiedzy to ciągła interpretacja zdarzeń i zjawisk i ścieranie się w tym procesie z otoczeniem społecznym. Otoczenie społeczne jest niezwykle ważne dla inicjowania procesu



uczenia się, gdyż warunkiem nabywania wiedzy i umiejętności jest wchodzenie z innymi ludźmi w interakcje. Im większą wiedzę i im większe umiejętności posiadają osoby z naszego otoczenia, tym bogatsze i bardziej różnorodne będą wyobrażenia i doświadczenia, jakich poprzez interakcje z nimi nabędziemy (Hüther 2016: 58). Czynnikiem, który łączy indywidualne poznanie i społeczne działanie, jest komunikacja.

1.2 Podejście komunikacyjne a podejście zadaniowe

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

Podejście zadaniowe czerpie z podejścia komunikacyjnego, jednak rozkłada inaczej pewne akcenty. O ile głównym celem podejścia komunikacyjnego jest komunikacja, której uczymy się poprzez komunikowanie się, o tyle w podejściu



zadaniowym głównym celem uczenia się jest wykształcenie umiejętności działania wraz z innymi. Narzędziem, które może być wykorzystane do osiągnięcia tego celu, jest język obcy. Ponieważ współdziałanie jest osadzone w kontekście społecznym, istotną rolę odgrywają interakcje i negocjowanie znaczeń. Znajomość gramatyki i poprawne stosowanie form językowych służą do współtworzenia znaczeń. Uczący się – użytkownicy języka postrzegani są jako aktywne jednostki społeczne mające do wykonania pewne zadania, nie tylko językowe, uwarunkowane kontekstem językowym i sytuacyjnym (Coste et al. 2003: 20). Zadania mają charakter kompleksowy. Wzorcowym przykładem zadania jest metoda projektów, która z założenia wymaga współdziałania oraz umożliwia korzystanie z autentycznych materiałów, a także narzędzi dostępnych w Internecie. W podejściu zadaniowym uczeń traktowany jest jako jednostka aktywna, solidarna i współodpowiedzialna. Wymiar interakcyjny procesu nauczania podkreśla treść poleceń do zadań. O ile w podejściu komunikacyjnym typowym poleceniem mogłoby być: „Opowiedz o swoich wakacjach”, o tyle w podejściu zadaniowym akcent położony byłby na takie aktywności, z których także ktoś inny mógłby skorzystać, np. „Zaprezentuj jakieś ciekawe miejsce i zachęć do odwiedzenia go podczas wycieczki szkolnej” (por. Janowska 2011). W podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie „Język obcy nowożytny” dla II etapu edukacyjnego znajdujemy liczne odniesienia do podejścia zadaniowego:

Działania receptywne: II. Rozumienie wypowiedzi

Uczeń rozumie (bardzo) proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Działania produktywne: III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie formułuje (bardzo) krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.



Działania interakcyjne: IV. Reagowanie na wypowiedzi

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie (bardzo) prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Działania mediacyjne: V. Przetwarzanie wypowiedzi

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

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

- X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).
- XI. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
- XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
- XIII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).
- XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).



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

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

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

Najbardziej znaną typologię strategii stworzyła Rebecca Oxford.

Dzieli ona strategie na:

Strategie bezpośrednie:

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

Strategie pośrednie:

- Metakognitywne → refleksja nad procesem uczenia się, organizowanie działań mających na celu uczenie się.
- Afektywne → redukcja napięcia, pozytywna ocena samego siebie.



- Społeczne → stawianie pytań, współpraca z innymi (por. Bimmel, Rampillon 2000: 65-66, Janowska 2011).

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

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

Nie należy zakładać że uczniowie szkoły podstawowej będą wyposażeni w kompetencję strategiczną. Nauczyciel powinien wspierać jej rozwój w trakcie nauki. Należy przy tym pamiętać o kilku regułach:

1. Nauczanie strategii musi być zintegrowane z innymi działaniami ukierunkowanymi na uczenie się języka obcego.
2. Nie należy nauczać wielu strategii na raz, lecz skoncentrować się raczej na jednej sprawności, np. rozumieniu tekstu czytanego i przydatnym do jej rozwijania strategiom.
3. Lepiej polecić uczącym się wykonanie jakiegoś zadania, a dopiero później zaproponować refleksję na temat skutecznej jego realizacji.
4. Każda omawiana strategia musi być poparta licznymi przykładami.
5. Poznanie strategii nie jest równoznaczne z nabyciem umiejętności jej stosowania, lecz musi być poparte ćwiczeniami.



6. Przy wyborze strategii potrzebna jest pomoc nauczyciela wyjaśniającego, jakie trudności pokonać za pomocą jakich strategii.

7. Nie powinno się zakładać, że uczący się potrafią stosować właściwe strategie, ponieważ skuteczne stosowanie strategii wymaga wielu ćwiczeń rozłożonych w czasie.

8. Należy zawsze odwoływać się do opinii uczących się, dowiadywać się, czy nauka strategii do czegoś się przydała. Nauczyciel powinien wskazywać na konkretne dowody pozytywnego efektu stosowania strategii, np. lepsza jakość prac pisemnych (na podstawie Janowska 2011: 123).

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

Zaliczają do nich:

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



2. METODA PROJEKTÓW JAKO PRZYKŁAD ZADANIA

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

- 2) Tworzenia własnych interaktywnych materiałów dydaktycznych i wykorzystanie materiałów online – **realizacja prac projektowych umożliwia wykorzystywanie materiałów dostępnych w Internecie.**
- 4) Stosowania efektywnych strategii uczenia się i motywowanie uczniów do nauki – **metoda projektów wymaga od uczniów stosowania strategii uczenia się i stanowi przykład podejścia zadaniowego. Ponieważ proponuje uczniom odejście od tradycyjnego nauczania podręcznikowego, na także wysoki potencjał motywujący.**
- 5) Treningu kształtowania umiejętności interpersonalnych i społecznych uczniów – **metoda projektów zakłada współpracę uczniów, rozwija zatem ich umiejętności interpersonalne i społeczne.**
- 6) Korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym obsługa nowoczesnych narzędzi TIK oraz
- 7) Zasad bezpieczeństwa w sieci i korzystania ze sprzętu komputerowego – **podczas realizacji prac projektowych uczniowie korzystają z narzędzi TIK i uczą się przy tym zasad bezpieczeństwa w sieci w praktyce.**

W metodzie projektów znajduje odzwierciedlenie wiele cech typowych dla podejścia zadaniowego. Metoda projektów jest osadzona w kontekście społecznym i uczy współdziałania w grupie. Zaleca się bowiem, aby prace projektowe były wykonywane w parach lub w grupach, stwarza zatem



możliwości różnych form pracy i współpracy. Ponieważ wykonując prace projektowe uczniowie pracują bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela, metoda ta rozwija autonomię uczniów i uczy ich samodzielności i odpowiedzialności. Ma charakter kompleksowy, gdyż angażuje różne zmysły uczących się. Jest zorientowana na zainteresowania uczniów i pozwala im wykazać się swoimi mocnymi stronami oraz talentami. Efekt pracy projektowej jest widoczny w postaci produktu (Janicka 2019: 33).

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

2.1 Etapy realizacji projektu

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

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



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

- ustalenie tematu projektu, wybór członków zespołu, planowanie czasowe
- sformułowanie założonych celów i wyników
- ustalenie, co będzie „produktem” pracy projektowej
- określenie celów częściowych oraz głównych zagadnień do opracowania
- określenie niezbędnych materiałów, mediów i pomieszczeń
- podział czasu na ogólne fazy/etapy pracy
- podział czasu na indywidualne fazy/etapy pracy
- ustalenie terminów ewaluacji działań w trakcie realizacji projektu
- sposób prezentacji projektu.

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

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

Etap poprzedzający wykonanie zadania

- wprowadzenie do tematu,
- powtórzenie słownictwa,
- wprowadzenie leksyki i struktur gramatycznych niezbędne do realizacji zadania.

Realizacja zadania

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

Etap po realizacji zadania

- poprawa i wyjaśnianie błędów,



- (auto)ewaluacja wykonania zadania (na podstawie Janowska 2011).

2.2 Przykłady projektów na lekcjach języków obcych

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

Poziom A1

Stwórzcie poradnik, jak dbać o zdrowie.

Przygotujcie plakat zachęcający do odwiedzenia wybranego miasta w jednym z krajów obszaru językowego, którego języka się uczycie.

Przygotujcie pokaz mody w klasie i powiedzcie, w co jesteście ubrani.

Poziom A2

Przygotujcie prezentację na temat ciekawych muzeów w Wielkiej Brytanii / w Niemczech / we Francji.

Przygotujcie dla innych grup quiz językowy dotyczący tematu „żywienie”.

Przygotujcie i przeprowadźcie w klasie ankietę, jak uczniowie waszej klasy spędzają czas wolny i przedstawcie jej wyniki.

Opracujcie wybraną bajkę i zaprezentujcie krótkie przedstawienie klasom I-III, np. podczas Dnia Dziecka.

Tematy projektów powinny odpowiadać celom kształcenia zawartym w Podstawie programowej „Język obcy nowożytny” na II etapie kształcenia.

Warto jednak pozostawić uczniom pewną autonomię w wyborze tematu oraz w decyzji, co będzie stanowiło produkt pracy projektowej.

2.3 Ewaluacja prac projektowych

Opinie dotyczące oceniania pracy metodą projektów są podzielone. Często słyszy się, że praca metodą projektów nie powinna być oceniana. Osobiście uważam, że jeżeli zechcemy odejść od nauczania podręcznikowego w stronę otwartych, rozwijających samodzielność i twórcze myślenie form pracy, a praca metodą projektu nie będzie miała charakteru incydentalnego,



lecz na stałe zagości na lekcjach języka obcego, powinna być oceniana. Oceniając pracę uczniów zrealizowaną metodą projektu należy jednak pamiętać, że niewystarczająca będzie jedynie ocena efektu końcowego tej pracy. Ewaluacja powinna odnosić się do procesu powstawania projektu. Można także włączyć uczniów w ocenianie prac kolegów. Musi być to jednak poprzedzone pewnym treningiem. Aby ułatwić uczniom to zadanie, należy przedstawić jasne kryteria oceny. Omówienie tych kryteriów przed przystąpieniem do realizacji projektu wskaże uczniom, na co powinni zwrócić uwagę, jakie elementy ich pracy będą oceniane. Są to elementy oceniania kształtującego: uczeń poznaje kryteria sukcesu, tzw. nacobezu (na co będę zwracał uwagę) przed realizacją działania. Ma to szereg korzyści: Uczeń stara się zwracać szczególną uwagę na to, co nauczyciel będzie oceniał w jego pracy, wie, co w tej pracy powinno się znaleźć i jest zainteresowany późniejszym komentarzem na temat jego pracy. Zwiększa się też prawdopodobieństwo, że uczeń otrzyma lepszą ocenę, jest on więc bardziej zmotywowany do wykonania danego zadania (Sterna 2016: 62-63). Przykładowa karta oceny projektu (tabela 1) zaprezentowana jest poniżej. Ponieważ ta karta nie odnosi się do konkretnego projektu, kryteria oceny są dość ogólnie sformułowane. Można, a wręcz powinno dostosowywać się je do konkretnego projektu wykonywanego przez uczniów. Na inne bowiem elementy zwracamy uwagę, kiedy uczniowie przygotowują prezentację Power Point, na inne zaś, kiedy produktem pracy projektowej ma być odegranie scenek lub prezentacja przedstawienia. Poniższą kartę oceny może wypełnić nauczyciel. Nauczyciel może też rozdać skopiowaną kartę oceny uczniom, jeśli chce ich włączyć w ocenianie koleżeńskie.



Tabela 1. Przykładowa karta oceny projektu

	Zdecydo- wanie nie 1	raczej nie 2	raczej tak 3	Zdecydo- wanie tak 4
Ocena współpracy w grupie (na podstawie obserwacji nauczyciela, rozmów podczas ewaluacji pracy grupy)				
Uczniowie podzielili się zadaniami.				
Uczniowie pracowali z zaangażowaniem.				
Uczniowie współpracowali ze sobą podczas realizacji projektu.				
Ocena produktu:				
Produkt pracy projektowej odpowiada realizowanemu zadaniu.				
Produkt pracy projektowej jest poprawny pod względem językowym.				
Produkt pracy projektowej jest pomysłowy.				
Produkt pracy projektowej ma wysokie walory estetyczne.				
Prezentacja projektu:				
Każdy z członków grupy jest zaangażowany.				
Mimika, gestykulacja, intonacja osób prezentujących przyciągają uwagę i ułatwiają zrozumienie.				
Prezentacja ma przejrzystą, spójną i logiczną strukturę.				
LICZBA PUNKTÓW:				

Aby móc lepiej ocenić pracę w grupie, **można poprosić uczniów** po skończonym projekcie **o wypełnienie karty przebiegu projektu** (tabela 2). Ten rodzaj ewaluacji wymaga oczywiście dodatkowych nakładów czasowych, ale pozwoli



na wyeksponowanie roli współpracy i współdziałania, będzie formą treningu umiejętności interpersonalnych i społecznych, zaś nauczycielowi ułatwi ocenę procesu, którym była realizacja pracy projektowej.

Tabela 2. Karta przebiegu projektu

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



2.4 WebQuest jako przykład projektu z wykorzystaniem zasobów internetowych

Pojęcie WebQuest powstało ze złożenia angielskiego słowa „web”, które oznacza sieć, oraz skrótu „quest”, pochodzącego od wyrazu „questionnaire”, czyli kwestionariusz. Terminem tym określa się aktywizującą metodę nauczania opracowaną w 1995 roku przez B. Dodge’a i T. Marcha. WebQuest to odmiana metody projektowej, w której wykorzystuje się wiedzę zdobytą na podstawie zasobów Internetu. Podkreślić należy, że nie chodzi tu jedynie o skopiowanie znalezionych w sieci informacji. Uczniowie mają za zadanie rozwiązać pewien problem. W tym celu muszą nie tylko znaleźć potrzebne informacje, ale przede wszystkim odpowiednio je przetworzyć, czyli poddać ocenie, uporządkować, sklasyfikować i przekształcić, a następnie zaprezentować w dostosowanej do poziomu językowego uczniów w klasie formie. Należy uczulić uczniów na przestrzeganie prawa autorskiego.

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

Projekty WebQuest mogą mieć charakter krótkoterminowy i być realizowane podczas np. 1-4 godz. lekcyjnych. Mogą być też długoterminowe. Ich realizacja może trwać wtedy nawet kilka tygodni. Od nauczyciela zależy, na jaki projekt się zdecyduje. W szkole podstawowej lepiej zacząć od projektów krótszych, ponieważ wpisanie ich w program nauczania będzie prostsze. Poza tym u uczniów w szkole podstawowej rozwój autonomii i samodzielności z całą pewnością wymagają wsparcia ze strony nauczyciela. Dlatego uczniom w szkole podstawowej łatwiej będzie realizować projekty WebQuest, małymi krokami, gdzie będą wyznaczać sobie mniejsze cele do realizacji.



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

Tabela 3. Planowanie projektu WebQuest

Elementy WebQuest	Opis	Komentarz do przykładowego projektu WebQuest
Temat	Powinien wzbudzać ciekawość uczniów i odpowiadać zakresom tematycznym z podstawy programowej „Język obcy nowożytny” dla odpowiedniego etapu edukacyjnego.	Propozycja tematu: Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego. Poziom językowy według ESOKJ A1-A2 Klasa VIII.
Wprowadzenie	Należy wyjaśnić uczniom, na czym będzie polegało ich zadanie.	Czy lubisz chodzić do muzeum? Może znasz choćby ze słyszenia znane muzea sztuki jak Pinakoteka w Monachium czy Luwr w Paryżu? Czas zejść z utartej ścieżki. W tym projekcie Twoje zadanie będzie polegało na zaplanowaniu wycieczki dla Waszej klasy do najdziwniejszego muzeum w krajach niemieckiego obszaru językowego.
Proces	W tym miejscu należy zamieścić informacje o organizacji pracy (samodzielnie czy w grupach), o podziale ról	Krok 1: Sprawdźcie podane przez nauczyciela linki (muzea). Zapoznajcie się wstępnie z ofertą muzeów. Sprawdźcie, gdzie się znajdują. Wybierzcie jedno z nich.



Elementy WebQuest	Opis	Komentarz do przykładowego projektu WebQuest
	w grupach, okresie realizacji zadania oraz zadaniach poszczególnych członków grupy.	Krok 2: Uczeń A zbiera informacje na temat wybranego muzeum: Dlaczego jest takie szczególne? Jakie oferuje wystawy? Uczeń B zbiera informacje na temat lokalizacji muzeum, przygotowuje mapę. Planuje posiłki - Gdzie będziemy jeść? Uczeń C sprawdza połączenia – jak dotrzeć do tego muzeum: pociągiem, samolotem? Uczeń D sprawdza ofertę noclegową: gdzie będziemy spać? Ile nas to będzie kosztowało? Krok 3: Opracujcie spójną prezentację i przygotujcie się do zaprezentowania pomysłu na Waszą wycieczkę i odpowiedzi na pytania jej dotyczące. Krok 4: Zaprezentujcie plan wycieczki w klasie.
Ewaluacja	Jasno sformułowane kryteria oceny zapisane w tabeli, zawierającej skalę punktów.	Patrz - karta oceny projektu (tabela 4) „Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego”.
Podsumowanie	Zachęta do refleksji.	Co nam się udało? Jak przebiegała współpraca w grupie?
Linki	Nauczyciel podaje linki, spośród których po wstępnym, globalnym zapoznaniu się z nimi, uczniowie wybierają te, które będą dla nich przydatne.	Patrz lista poniżej.

Na podstawie: Michalak, Wojtuś [Poradnik WebQuesty w kształceniu zawodowym.pdf \(lodz.pl\)](#) oraz [questgarden.com](#)



- linki (muzea):

[aktiv-online.de/10 niezwyklych muzeow w Niemczech,](http://aktiv-online.de/10-niezwyklych-muzeow-w-niemczech)

[mynewsdesk.com/de/Niezwyklye muzea w Szwajcarii,](http://mynewsdesk.com/de/Niezwyklye-muzea-w-Szwajcarii)

[vienna.at/Ciekawe muzea w Wiedniu: niezwyklye kolekcje i wystawy w mieście.](http://vienna.at/Ciekawe-muzea-w-Wiedniu-niezwyklye-kolekcje-i-wystawy-w-mieście)

- linki (lokalizacja, restauracje w pobliżu)

[https://www.google.pl/maps/preview.](https://www.google.pl/maps/preview)

- linki (połączenia)

[rozklad-pkp.pl,](http://rozklad-pkp.pl)

[www.bahn.de,](http://www.bahn.de)

[www.oebb.at,](http://www.oebb.at)

[www.sbb.ch,](http://www.sbb.ch)

[www.kayak.pl.](http://www.kayak.pl)

- linki (noclegi)

[www.booking.com,](http://www.booking.com)

[www.german-hostels.de,](http://www.german-hostels.de)

[www.hihostels.com.](http://www.hihostels.com)

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

	słabo 1	wymaga poprawy 2	dobrze 3	wspaniale 4	wynik
Zebrane informacje	Nie zebrano prawie żadnych informacji.	Zebrane informacje są pobieżne / niekompletne / niespójne.	Zebrane informacje zawierają różne aspekty, ale są niespójne.	Zebrane informacje są wyczerpujące, wieloaspektowe i spójne.	/4
Prezentacja	Nie przygotowano prezentacji.	Prezentacja jest bardzo ogólnikowa, zawiera mało informacji.	Prezentacja zawiera wyczerpujące informacje, ale jest niespójna.	Prezentacja zawiera wyczerpujące informacje i jest spójna.	/4



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

Na podstawie: [link do stony na questgarden.com](https://www.questgarden.com)

Projekty WebQuest mogą mieć charakter interdyscyplinarny i łączyć realizację celów zawartych w podstawie programowej „Język obcy nowożytny” oraz w podstawach programowych przedmiotów takich jak przyroda, biologia, geografia, muzyka czy plastyka,
np.:



- Świat przyrody (np. rośliny i zwierzęta, krajobraz różnych stref klimatycznych).
- Kultura (np. twórcy i ich dzieła, zwiedzanie wystaw).
- Żywność (np. zdrowe odżywianie, nawyki żywieniowe).

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

lehrerfortbildung-bw.de, questgarden.com (wyszukiwarka zrealizowanych projektów WebQuest w języku angielskim).



3. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWE)

CLIL (Content and Language Integrated Learning) to podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednoczesne poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka (por. Zaparucha 2017: 7).

3.1 CLIL na lekcjach języków obcych

CLIL ma zasadniczo dwie formy: Tzw. twardy CLIL – to nauczanie przedmiotu w języku obcym; nauczyciel przedmiotu realizuje w języku obcym podstawę programową z tego przedmiotu w formie nauczania bilingwalnego. Oznacza to, że musi on znać język obcy na poziomie co najmniej B2. W przypadku realizacji CLIL na lekcjach języka obcego, będziemy mieć do czynienia z tzw. miękkim CLILem: jest to powiązanie treści przedmiotowych z nauką języków obcych; nauczyciel języków obcych naucza elementów geografii, historii, biologii, itp. Nauka może być realizowana przy wsparciu nauczycieli innych przedmiotów.

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

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



- kultura (**culture**) – realizacja koncepcji CLIL (w tym realizacja projektów) rozwija świadomość powiązań międzykulturowych (por. Zaparucha 2017: 8).

Jedną z technik stosowanych w ramach koncepcji CLIL, czyli połączenia treści przedmiotowych z nauką języka, są eksperymenty dydaktyczne.

3.2 Eksperymenty dydaktyczne na lekcji języka niemieckiego

Realizacja eksperymentów na lekcjach języka niemieckiego ma wiele zalet:

- łączą one zdobywanie wiedzy przedmiotowej (np. z zakresu nauk przyrodniczych) z posługiwaniem się językiem.
- Dostarczają wiedzy i umiejętności i jednocześnie dają możliwość ich zastosowania.
- Stymulują myślenie.
- Umożliwiają skuteczne uczenie się dzięki łączeniu treści (konekcjonizm).
- Język obcy stanowi narzędzie do zdobywania informacji.
- Dzięki odkrywaniu, ciekawym treściom i zaskakującym wnioskom podnoszą motywację uczniów do nauki języka obcego.
- Umożliwiają jednoczesne rozwijanie różnych kompetencji kluczowych, np. w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie wielojęzyczności, w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, rozwijają także kompetencje osobiste i w zakresie uczenia się.

W polskim kontekście edukacyjnym realizacja eksperymentów na lekcjach języków obcych może narażać pewne trudności ze względu na sztywny podział zajęć na odrębne przedmioty. Warto jednak podjąć trud i starać się wprowadzać eksperymenty na lekcji – przynajmniej od czasu do czasu. Okazją może być Dzień Języków Obcych lub Dzień Otwartych Drzwi w szkole. Jeśli nauczyciel zauważy zainteresowanie uczniów tą formą nauki, może starać się przekonać dyrekcję szkoły, a następnie innych nauczycieli nauczających np. przedmiotów



przyrodniczych do współpracy i wpisania realizacji eksperymentów jako przykładu ścieżek międzyprzedmiotowych do programu pracy szkoły. Warto przekonać także rodziców uczniów do zalet eksperymentowania, powołując się choćby na argumenty przedstawione powyżej.

Aby uczenie się treści poprzez język było skuteczne, sam język musi być dostępny dla ucznia; bez tego elementu nie będzie możliwa interakcja między uczniem a nauczycielem i między samymi uczniami. Stąd przy realizacji eksperymentów dydaktycznych niezbędne jest podzielenie pracy na etapy:

1) Etap poprzedzający wykonanie zadania

- Podanie niezbędnego słownictwa przed pracą z tekstem.
- Praca ze słownikiem.
- Zaprezentowanie struktury gramatycznej w kontekście i objaśnienie jej za pomocą grafiki (o ile jest niezbędna dla zrozumienia tekstu).
- Wprowadzenie nowego słownictwa i utrwalenie go za pomocą gry, np. memory.
- Opracowanie kart pracy wprowadzających i utrwalających kluczowe dla realizacji projektu słownictwo.

Uczniowie będą mieli więcej okazji do kontaktu z językiem obcym, jeśli nauczyciel będzie się posługiwał językiem obcym także podczas objaśniania zadania.

Aby język nauczyciela był dla uczniów zrozumiały, instrukcja musi być podzielona na etapy i podparta wizualizacją, np.:

- Spójrzcie na tę kartkę (pokazuje kartkę).
- Przeczytajcie tekst o stanach skupienia (rozdaje tekst).
- Podkreście w nim słowa, które odnoszą się do stanów skupienia (prosi jednego z uczniów o powtórzenie polecenia w języku ojczystym).
- Porównajcie swoje rozwiązania w parach (gestem pokazuje, że uczniowie powinni połączyć się w pary).



- Na podstawie tekstu uzupełnijcie diagram / kartę pracy wpisując słowa w odpowiednie kratki (wskazuje na diagram / kartę pracy znajdujące się w rozdanych uczniom materiałach) (por. Zaparucha 2017: 19).

2) Realizacja zadania

- Uczniowie przeprowadzają eksperyment pracując – o ile to możliwe w parach i w grupach.
- Uczniowie wypełniają protokół eksperymentu.
- Przykładowy protokół eksperymentu przeprowadzonego w klasie IV szkoły podstawowej, łączącego naukę języka i treści z przedmiotu przyroda (zmiana stanów skupienia) prezentuje Tabela 5:

Tabela 5. Przykładowy protokół eksperymentu

CO DZIEJE SIĘ Z LODEM?

Przeprowadź eksperyment i wypełnij protokół.

Materiał: 1 szklanka, woda

Przeprowadzenie:

Napełnij szklankę wodą.

Zaznacz flamastrem górny poziom wody.

Wstaw szklankę z wodą do zamrażalnika.

Co się stało? Zaznacz prawdziwą odpowiedź.

Woda zamieniła się w lód i

- zajmuje mniej miejsca.
- zajmuje więcej miejsca.



Źródło: LINGO macht MINT. Wasser zum Leben, www.lingonetz.de



3) Etap po realizacji zadania

- Błędy są omawiane i wyjaśniane.
- Uczniowie dokonują podsumowania, czego się nauczyli.

Wiele pomysłów na realizację eksperymentów na lekcji języka niemieckiego można znaleźć w Internecie: www.lingonetz.de/schule/alle-lingo-magazine

Numery czasopisma LINGO macht MINT są dostępne bezpłatnie w Internecie.

Można zamówić całe zestawy zeszytów w formie papierowej. Zostaną przesłane pocztą bez żadnych dodatkowych kosztów.

Na tych stronach można znaleźć wiele przykładów eksperymentów w języku angielskim wraz z opisem, jak je zrealizować:

[thoughtco.com/łatwe eksperymenty chemiczne do wykonania w domu,](http://thoughtco.com/łatwe-eksperymenty-chemiczne-do-wykonania-w-domu)

[3plearning.com/blog/8 prostych eksperymentów chemicznych dla dzieci,](http://3plearning.com/blog/8-prostych-eksperymentow-chemicznych-dla-dzieci)

[student-tutor.com/blog/eksperymenty naukowe dla dzieci i nastolatków,](http://student-tutor.com/blog/eksperymenty-naukowe-dla-dzieci-i-nastolatkow)

[science-sparks.com/Eksperymenty naukowe dla nastolatków.](http://science-sparks.com/Eksperymenty-naukowe-dla-nastolatkow)



4. INNOWACYJNE METODY I TECHNIKI NAUCZANIA A EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

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

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

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

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



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

Nauczanie włączające realizowane jest skutecznie w otwartych, pozbawionych barier klasach szkolnych, z mobilnymi stolikami, co ułatwia współpracę uczniów w zmieniających swój skład grupach lub pracę indywidualną. Klasa szkolna powinna być wyposażona w biblioteczkę zawierającą lektury w języku obcym, słowniki, pomoce dydaktyczne, materiały audiowizualne, a także sprzęt techniczny taki jak komputery czy odtwarzacze nośników dźwięku i obrazu. Na ścianach i w gablotach powinny znajdować się prace dokumentujące rozwój językowy i umiejętności uczniów oraz stymulujące ich ciekawość poznawczą. Nauczanie włączające będzie bardziej skuteczne, jeśli nauczyciele będą ze sobą współpracowali i wzajemnie się wspierali. W literaturze przedmiotu formy współpracy uznawane za najbardziej skuteczne w klasie inkluzyjnej to:

- Co-teaching: lekcję prowadzi wspólnie dwóch nauczycieli, z czego jeden ma przygotowanie do nauczania języka obcego, zaś drugi jest pedagogiem specjalnym.
- Tutoring: jeden nauczyciel języka obcego prowadzi lekcję, drugi go hospituje i po lekcji przekazuje obserwowanemu nauczycielowi informację zwrotną na temat zaobserwowanych procesów. Działanie to ma na celu poprawę stosowanych praktyk nauczania.
- Asystentura: nauczyciel języka obcego prowadzi lekcję, drugi nauczyciel mu asystuje, angażując się w przebieg lekcji szczególnie wtedy, gdy



niezbędna jest indywidualna pomoc i wsparcie dla uczniów (nie jest on jednak w żaden sposób podporządkowany nauczycielowi prowadzącemu).

- Nauczanie alternatywne/równoległe: klasa dzielona jest na dwa zespoły, każdy z zespołów pracuje z innymi materiałami językowymi, we własnym tempie realizując zindywidualizowane zadania. Nauczyciele pracują z każdą grupą osobno, wspierając proces uczenia się wtedy, gdy jest to konieczne (Reich 2014: 95-96, Janicka 2016: 42).



5. WSPARCIE NAUCZYCIELI W PRZYGOTOWANIU MATERIAŁÓW SZKOLENIOWYCH

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

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



dobrych praktyk. Najbardziej przekonujący jesteśmy jako szkolący wtedy, gdy możemy podzielić się własnym doświadczeniem z realizacji prezentowanej metody.

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



można przewijać slajdy, zaś jego uczestnicy wiedzą dzięki temu dokładnie o czym jest mowa i na jakim etapie szkolenia się znajdują.

Prezentację w formie PDF można przesłać uczestnikom na mail także po zakończeniu szkolenia.

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



PODSUMOWANIE

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

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

- Planista i menadżer, który większość zadań wykonuje przed wejściem do sali lekcyjnej.
- Mediator, który interweniuje w przypadku wystąpienia trudności.
- Doradca, który wskazuje skuteczne strategie.
- Facylitator, gdyż jego zadanie polega na stworzeniu klimatu sprzyjającego uczeniu się, współpracy i emocjonalnej więzi pomiędzy uczniami w klasie.
- Coach, gdyż motywuje, wspiera rozwój samodzielności i odpowiedzialności uczących się.
- Ewaluator, gdyż kieruje ewaluacją, kontrolą i ocenianiem uwzględniając przy tym całość procesu.

Nauczyciel będący trenerem Szkoły Ćwiczeń ma m.in. za zadanie prezentowanie studentom (w ramach kształcenia) i nauczycielom (w ramach doskonalenia



zawodowego) skutecznych form i metod pracy z uczniami

(efs.mein.gov.pl/Zalacznik_nr_11_Model_szkoly_cwiczen.pdf)

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

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



BIBLIOGRAFIA Z UWZGLĘDNIENIEM NETOGRAFII

- Al-Khamisy, D. 2013. *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bimmel, P., Rampillon, U. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Hüther, G. 2016. *Mit Freude lernen – ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Janicka, M. 2016. *Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwania dydaktyki włączającej*. *Języki Obce w Szkole* 4/2016. 39-46.
- Janicka, M. 2019. *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych – potencjał metod i technik nauczania opartych na działaniu*. *Języki Obce w Szkole* 5/2019. 31-37.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kondrat, D. 2020. *Budowanie leksyki i pewności siebie przez ćwiczenia asocjacyjne*. *Języki Obce w Szkole* 1/2020. 29-34.
- Melosik, Z. 2005. *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika*. Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). 307-323.
- Muszyńska, B., Papaja, K. 2019. *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Oxford, R. L. 2017. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L., Gkonou, C. 2018. *Interwoven: Culture, language, and learning strategies*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8 (2). 2018. 403-426.
- Reich, K. 2004. *Konstruktivistische Didaktik. Lehrern und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Berlin: Luchterhand.
- Reich, K. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Stanowski, M. 2017. *Teoria w pigułce. Zestwa 2. Zeszyt 1*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sterna, D. 2016. *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Europejskiej.
- Szumski, G. (2011). Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, Wyższa Szkoła Humanitas.
- Trempała, J. 2008. Rozwój poznawczy, w: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 13-44.
- Werbińska, D. 2019. *Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne*. *Języki Obce w Szkole* 5/2019. 53-58.
- Zaparucha, A. 2017. *Teoria w pigułce. Zestaw 6. Zeszyt 1*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

[http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/05/PL Guide Addressed to Teachers Vol01 ver04.pdf](http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/05/PL_Guide_Addressed_to_Teachers_Vol01_ver04.pdf)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)



<https://www.lingonetz.de/schule/alle-lingo-magazine>

<https://www.thoughtco.com/top-chemistry-projects-604170>

<https://www.3plearning.com/blog/simple-chemistry-experiments-kids-home/>

<https://student-tutor.com/blog/top-science-experiments-for-kids-and-teens/>

<https://www.science-sparks.com/science-experiments-for-teens/>

https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2019/10/Zalacznik_nr_11_Model_szkoly_cwiczen.pdf

[Poradnik WebQuesty w kształceniu zawodowym.pdf \(lodz.pl\)](#)

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



SPIS TABEL

Tabela 1. Przykładowa karta oceny projektu.....	20
Tabela 2. Karta przebiegu projektu	21
Tabela 3. Planowanie projektu WebQuest	23
Tabela 4. Karta oceny projektu „Najdziwniejsze muzea w krajach niemieckiego obszaru językowego”	25
Tabela 5. Przykładowy protokół eksperymentu	31

Tabela 1. oraz Tabela 2. – opracowanie własne.