UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE
Projekt „Nauczyciel na miarę XXI wieku”
Biuro Projektu, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, pok. 1002, 20-031 Lublin
Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów, Biuro ds. Kształcenia Ustawicznego
telefon: +48 81 537 54 92

PROJEKT „NAUCZYCIEL NA MIARĘ XXI WIEKU”

NIEZBĘDNIK DLA STUDENTA

Kierunek: HISPANISTYKA, studia 2 stopnia

Opracował zespół:

dr Maria Cichoń

dr Agata Gołąb

mgr Paulina Nowakowska

Fundusze Europejskie Wiedza Edukacja Rozwój
Rzeczpospolita Polska
Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
Unia Europejska Europejski Fundusz Społeczny

Spis treści

Dok. 1 – Praktyka śródroczna (30h) – 1 rok 3
Dok. 2 – Praktyka dydaktyczna (60h) – 2 rok 6
Dok. 3 – Praktyka dydaktyczna (60h) – 2 rok 11
Dok. 4 – Arkusz ewaluacyjny (ocena praktyki śródrocznej) 16
Dok.5 – Arkusz obserwacji lekcji 18
Dok. 6 – Karta informacyjna 20
Dok.7 – Vademecum praktykanta 22
Dok.8 – Zasady współpracy praktykanta z opiekunem 24
Dok.9 – Komunikacja nauczyciel-uczeń 26
Dok.10 – Arkusz samooceny kompetencji dydaktycznych 31
Dok.11 – Kryteria oceny podręcznika – perspektywa nauczyciela 35
Dok.12 – Kryteria oceny podręcznika – perspektywa ucznia 37
Dok.13 – Wzorcowy konspekt lekcji 39
Dok. 14 – Wzorcowy konspekt lekcji, język hiszpański 41
Dok.15 – Volumen complementario del MCER 42
Dok.16 – Rozumienie ze słuchu – typologia zadań 48
Dok.17 – Kompetencja komunikacyjna (materiały telewizyjne) 51
Dok.18 – Pisanie – typowe zadania 57
Dok.19 – Mówienie – typowe zadania 63
Dok.20 – Kompetencja gramatyczna 68
Dok.21 – Kompetencja leksykalna – typologia zadań 75
Dok.22 – Syntetyczny opis głównych metod nauczania –komunikacyjna i zadaniowa 79
Dok.23 – Ewaluacja i poprawa błędów w wypowiedziach pisemnych i ustnych 85
Dok.24 – Análisis de la competencia intercultural en los manuales de ELE 91
Dok.26 – Ewaluacja materiałów dydaktycznych 92
Dok.27 – Canción en clase de ELE 94

Program
praktyki śródrocznej z języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych (30 godz.) w 2 semestrze studiów 2 stopnia

I. INFORMACJE OGÓLNE

Praktyki przedmiotowe śródroczne odbywają się w szkołach średnich (licea, technika lub szkoły branżowe), za ich organizację i przebieg odpowiedzialny jest nauczyciel akademicki oraz opiekun szkolny (nauczyciel języka hiszpańskiego). Opiekun szkolny przyjmuje grupę studentów, w zależności od materialnych możliwości szkoły i za zgodą Dyrektora placówki.

GŁÓWNE CELE PRAKTYKI:

- Wstępne zapoznanie się z procesem nauczania języka hiszpańskiego w szkolnictwie ponadpodstawowym.
- Zapoznanie się z podstawą programową nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych oraz sposobami tworzenia programu nauczania języka w poszczególnych klasach (na bazie podstawy programowej).
- Obserwacja lekcji, technik nauczania stosowanych przez nauczyciela w odniesieniu do sprawności językowych i podsystemów języka.
- Uczestnictwo w różnych formach pracy uczniów na lekcji (jako współuczestnik lub animator).
- Zapoznanie się ze stosowanymi przez nauczyciela materiałami dydaktycznymi.
- Obserwacja wybranych uczniów (wybranego ucznia) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: uczniów bardzo zdolnych i uczniów dysfunkcyjnych, analiza ich strategii uczenia się.

Realizacja celów praktyki obserwacyjnej pozwoli studentom przygotować się do prowadzenia lekcji podczas praktyki ciągłej.

II. PRZYGOTOWANIE DO PRAKTYKI - ZADANIA DO WYKONANIA PRZED ROZPOCZĘCIEM PRAKTYKI

przed rozpoczęciem praktyki student nawiązuje kontakt z nauczycielem-opiekunem praktyki w celu zapoznania się z placówką poprzez przeprowadzenie wywiadu na temat specyfiki szkoły, ilości grup uczących się danego języka, ilości godzin zajęć językowych i dodatkowych zajęć z tegoż języka.
Po wstępnej konsultacji z nauczycielem student planuje wraz z nim zajęcia, które będzie obserwował. Wspólnie z nauczycielem ustala harmonogram zajęć w trakcie semestru.

III. PRZEBIEG PRAKTYKI – ZADANIA PRAKTYKANTA DO WYKONANIA W CZASIE TRWANIA PRAKTYKI

- Zapoznanie się z *programem nauczania języka hiszpańskiego*, rozkładem materiału w poszczególnych klasach oraz podręcznikami stosowanym przez opiekuna.
- *Obserwacja lekcji* prowadzonych przez opiekuna szkolnego: student wypełnia dzienniczek praktyk oraz każdorazowo *arkusz obserwacji lekcji* (dok. nr 5) z własnymi uwagami, pytaniami do nauczyciela i podsumowaniem dyskusji.
- Obserwacja *uczniów zdolnych i dysfunkcyjnych* (dysleksja, dysgrafia) pod względem używanych przez nich strategii uczenia się i trudności w przyswajaniu języka; praca indywidualna lub grupowa z uczniami dysfunkcyjnymi, według wskazówek nauczyciela.
- Przygotowywanie *pomocy dydaktycznych* na polecenie nauczyciela opiekuna z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz pozycji książkowych zakupionych w ramach projektu.
- *Przeprowadzenie 1 lekcji* języka hiszpańskiego (lub współprowadzenie z drugim praktykantem), po zaakceptowaniu konspektu przez opiekuna.
- Student opracowuje wspólnie z nauczycielem-opiekunem szczegółowy *plan przebiegu praktyki* i przekazuje opiekunowi praktyk z ramienia Uczelni.
- Student dostarcza uczelnianemu opiekunowi praktyk *zgodę na praktykę* z datą rozpoczęcia i zakończenia praktyki

IV. WARUNKI ZALICZENIA : DOKUMENTACJA PRAKTYK

Warunkiem zaliczenia praktyk jest dostarczenie opiekunowi uniwersyteckiemu teczki praktyk zawierającej następujące materiały:

Konspekt lekcji przeprowadzonej samodzielnie lub z innym praktykantem (z podpisem opiekuna szkolnego).

Arkusze (notatki z lekcji obserwowanych) - wg wzoru zamieszczonego w *Niezbędniku.*
Sprawozdanie pisemne (syntetyczne) z pracy indywidualnej z uczniem (uczniami dysfunkcyjnymi) oraz z wybranego aspektu obserwowanych lekcji, np. nauczanie sprawności językowych, podsystemów, kompetencji kulturowej, ewaluacja kompetencji językowej i komunikacyjnej, użycie nowych technologii, ocena podręcznika, etc.)
Dziennik praktyk (wyszczególnienie dat i tematów lekcji /zadań praktykanta).
Opinia nauczyciela o odbytej praktyce (arkusz ewaluacyjny : ocena praktyki śródrocznej przez opiekuna szkolnego).

V. OBOWIĄZKI NAUCZYCIELA

Bieżące monitorowanie pracy studenta, udostępnienie dokumentacji nauczyciela, programu nauczania, rozkładu materiału, itp., zlecanie wykonania materiałów dydaktycznych niezbędnych do przeprowadzenia lekcji lub sekwencji lekcji.
Doradztwo metodyczne: analiza i ocena działań praktykanta, przekazywanie mu własnych, dobrych metod i praktyk.
Napisanie opinii i wypełnienie końcowego arkusza ewaluacyjnego.

UWAGI KOŃCOWE

Student zobowiązany jest do uczestnictwa w różnych formach działalności dydaktycznej nauczyciela, jak np. poprawa prac domowych, pomoc w przygotowaniu materiałów dydaktycznych, ewentualnie animowanie wspólnie z nauczycielem lub innym praktykantem fragmentu lekcji, pomoc w organizowaniu prac grupowych uczniów - według uznania i wskazówek nauczyciela.
Praktyki śródroczne *nie zwalniają praktykanta z uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych* na Uczelni.

Program
3-tygodniowej (60 godz.) praktyki dydaktycznej z języka hiszpańskiego po 2 semestrze studiów 2 stopnia kierunek: romanistyka UMCS
praktyka nr 1
(szkoły ponadpodstawowe (licea ogólnokształcące, technika lub szkoły branżowe)

I. CELE PRAKTYKI

- Zapoznanie się z procesem nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych
- Zapoznanie się z programami nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych w odniesieniu do podstawy programowej nauczania języków na tym etapie edukacyjnym
- Zapoznanie się ze stosowanymi przez nauczyciela materiałami dydaktycznymi (podręcznikami)
- Obserwacja lekcji ukierunkowana na techniki nauczania różnych sprawności i podsystemów językowych
- Zapoznanie się ze strukturą i przebiegiem egzaminu końcowego (maturalnego) z języka hiszpańskiego.
- Zapoznanie się ze specyficznymi problemami dotyczącymi przyswajania języka obcego w wieku dojrzewania: obserwacja stylów i strategii uczenia się.

II. PRZYGOTOWANIE DO PRAKTYKI - ZADANIA DO WYKONANIA PRZED ROZPOCZĘCIEM PRAKTYKI

- Przed rozpoczęciem praktyki student/studentka nawiązuje kontakt z nauczycielem-opiekunem praktyki w celu zapoznania się ze specyfiką szkoły, ilością grup

uczących się języka hiszpańskiego, wymiaru godzin lub dodatkowych zajęć z tego języka.

Po wstępnej konsultacji z nauczycielem student sporządza plan praktyk (wykaz lekcji obserwowanych i prowadzonych samodzielnie lub współprowadzonych z innym praktykantem).

- Przed rozpoczęciem praktyki student/studentka zapoznaje się z materiałami zawartymi w „Niezbędniku Studenta".

III. PRZEBIEG PRAKTYKI – ZADANIA PRAKTYKANTA DO WYKONANIA W CZASIE TRWANIA PRAKTYKI

1). Student przygotowuje pomoce dydaktyczne i ćwiczenia niezbędne do przeprowadzenia swoich lekcji, kierując się wskazówkami nauczyciela-opiekuna.

2). Student wykonuje inne wskazane przez nauczyciela zadania np. przygotowanie materiałów dydaktycznych do pracowni językowej, dodatkowych zadań dla uczniów.

3). Student zapoznaje się z podstawą programową nauczania danego języka, programem nauczania, oraz wymaganiami egzaminu końcowego (egzamin pisemny i ustny)

4). Student zapoznaje się z rozkładem materiału, stosowanym przez nauczyciela-opiekuna podręcznikami i własnymi materiałami dydaktycznymi.

5). Student zapoznaje się z systemem oceniania umiejętności językowych uczniów, pod kierunkiem nauczyciela opracowuje testy kontrolne, poznaje kryteria oceny prac pisemnych oraz wypowiedzi ustnych, sposoby poprawy błędów.

6). Student opracowuje wspólnie z nauczycielem-opiekunem szczegółowy plan przebiegu praktyki (daty i godziny lekcji prowadzonych przez praktykanta) i przesyła go do opiekuna uczelnianego (drogą elektroniczną)

7). Student obserwuje lekcje języka obcego prowadzone przez nauczyciela-opiekuna oraz innych praktykantów i prowadzi dokumentację w dzienniczku praktyk.

8) Student przeprowadza samodzielnie lekcje lub współprowadzi je z innym praktykantem, zgodnie ze wskazówkami nauczyciela.

IV. WARUNKI ZALICZENIA PRAKTYKI:

- Praktykanta/praktykantkę obowiązuje **60** godzin udokumentowanej i równomiernie rozłożonej pracy (**20 godz. tygodniowo),** w celu wypełnienia zadań opisanych w pkt. III.
- Obserwacja lekcji jest na każdej stronie udokumentowana podpisem nauczyciela w dzienniczku praktyk (z odpowiednimi pieczątkami na każdej stronie dzienniczka), w którym student sporządza krótkie sprawozdanie według ustalonych parametrów (temat, cele lekcji, etapy). Student obserwuje również lekcje innych praktykantów i sporządza z nich notatki.
- Student/studentka **odnotowuje w dzienniczku praktyk wszystkie pozostałe zadania**, czyli czas poświęcony na zapoznanie się z programem nauczania, podręcznikami, pomocami dydaktycznymi, wymaganiami maturalnymi, konstruowanie testów, poprawę prac domowych, pracę z uczniem indywidualnym, etc.
- Student zobowiązany jest **przeprowadzić samodzielnie 5 lekcji**: w liczbie tej zawarte są również lekcje *prowadzone wspólnie* z drugim praktykantem. Lekcje powinny być zróżnicowane pod względem treści nauczania i poziomu zaawansowania językowego uczniów. Przed każdą lekcją student przedstawia i konsultuje z nauczycielem przebieg lekcji, przedstawiając mu konspekt.
- Student poświęca **10 godzin** na zajęcia z jednym, wskazanym przez nauczyciela uczniem (w zależności od jego potrzeb i zdolności – uczniem słabym lub szczególnie uzdolnionym, uczniem dyslektycznym, etc.), lub/i z grupą uczniów, np. w ramach koła zainteresowań, przygotowywanych projektów edukacyjnych.
- Student **przygotowuje sprawozdanie pisemne dotyczące obserwowanych lekcji** (wybrana problematyka może dotyczyć na przykład sposobów nauczania i oceniania wybranej kompetencji językowej lub podsystemu języka, poprawy błędów, użycia materiałów multimedialnych, oceny przydatności stosowanych przez nauczyciela podręczników /pomocy dydaktycznych, trudności uczniów w wieku licealnym w nauce języka obcego (strategie uczenia się).
- Student/studentka dołącza do sprawozdania konspekty samodzielnie przeprowadzonych lekcji **(3 wybrane konspekty)** oraz materiały dydaktyczne

przygotowane pod kierunkiem nauczyciela (fotokopie testów, przygotowanych pomocy dydaktycznych, etc.). Do konspektu dołączona jest autoewaluacja lekcji (elementy pozytywne, napotkane trudności i sposoby ich rozwiązania, uwagi bieżące nauczyciela opiekuna)

V. OBOWIĄZKI NAUCZYCIELA

1. Bieżące monitorowanie pracy studenta/studentki, udostępnianie dokumentacji nauczyciela, pomocy dydaktycznych, pomoc w przygotowaniu scenariuszy lekcji oraz testów.
2. Udzielanie bieżących wskazówek i porad metodycznych.
3. Napisanie opinii i wypełnienie końcowego arkusza ewaluacyjnego.

UWAGI KOŃCOWE

Student jest zobowiązany do uczestnictwa w różnych formach działalności dydaktycznej nauczyciela, jak np. poprawa prac domowych, pomoc w przygotowaniu materiałów dydaktycznych, animowanie wspólnie z nauczycielem lub innym praktykantem fragmentu lekcji, pomoc w organizowaniu prac grupowych uczniów , pomoc słabszym uczniom w przygotowaniu prac domowych, ewentualnie prowadzenie koła językowego (zajęć pozalekcyjnych). Student aktywnie uczestniczy w życiu szkoły: rady pedagogiczne, wycieczki, zespoły przedmiotowe i zadaniowe, współpraca ze środowiskiem lokalnym.

DOKUMENTACJA PRAKTYK

Warunkiem zaliczenia praktyk jest dostarczenie opiekunowi uniwersyteckiemu teczki praktyk zawierającej następujące materiały:

1. Konspekty prowadzonych lekcji (z podpisem nauczyciela opiekuna szkolnego)
2. Arkusze (notatki z lekcji obserwowanych) - wg wzoru zamieszczonego w *Niezbędniku*

3. Sprawozdanie pisemne (syntetyczne) z wybranego aspektu obserwowanych lekcji (nauczanie sprawności językowych, podsystemów, kompetencji kulturowej, ewaluacja kompetencji językowej i komunikacyjnej, etc.)
4. WYPEŁNIONE DOKUMENTY PRAKTYK ZE STRONY PLATFORMY: https://praktyki.umcs.lublin.pl/

   a) zaświadczenie o odbytej praktyce
   b) dziennik praktyk (zawierający kartę oceny przez opiekuna praktyk i kartę samooceny studenta); dokumenty te są wprowadzane przez studenta na platformę (skan) po odbytej praktyce.

Program
3-tygodniowej (60 godz.) praktyki dydaktycznej z języka hiszpańskiego – 2 rok II stopnia
kierunek: romanistyka UMCS
praktyka nr 2
(szkoły ponadpodstawowe: licea ogólnokształcące, technika lub szkoły branżowe)

I. CELE PRAKTYKI

- Zapoznanie się z procesem nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych
- Zapoznanie się z programami nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych w odniesieniu do podstawy programowej nauczania języków na tym etapie edukacyjnym
- Zapoznanie się ze stosowanymi przez nauczyciela materiałami dydaktycznymi (podręcznikami)
- Obserwacja lekcji ukierunkowana na techniki nauczania różnych sprawności i podsystemów językowych
- Zapoznanie się ze strukturą i przebiegiem egzaminu końcowego (maturalnego) z języka hiszpańskiego.
- Zapoznanie się ze specyficznymi problemami dotyczącymi przyswajania języka obcego w wieku dojrzewania: obserwacja stylów i strategii uczenia się.

II. PRZYGOTOWANIE DO PRAKTYKI - ZADANIA DO WYKONANIA PRZED ROZPOCZĘCIEM PRAKTYKI

- Przed rozpoczęciem praktyki student/studentka nawiązuje kontakt z nauczycielem-opiekunem praktyki w celu zapoznania się ze specyfiką szkoły, ilością grup

uczących się języka hiszpańskiego, wymiaru godzin lub dodatkowych zajęć z tego języka.

Po wstępnej konsultacji z nauczycielem student sporządza plan praktyk (wykaz lekcji obserwowanych i prowadzonych samodzielnie lub współprowadzonych z innym praktykantem).

- Przed rozpoczęciem praktyki student/studentka zapoznaje się z materiałami zawartymi w „Niezbędniku Studenta".

III. PRZEBIEG PRAKTYKI – ZADANIA PRAKTYKANTA DO WYKONANIA W CZASIE TRWANIA PRAKTYKI

1). Student przygotowuje pomoce dydaktyczne i ćwiczenia niezbędne do przeprowadzenia swoich lekcji, kierując się wskazówkami nauczyciela-opiekuna.

2). Student wykonuje inne wskazane przez nauczyciela zadania np. przygotowanie materiałów dydaktycznych do pracowni językowej, dodatkowych zadań dla uczniów.

3). Student zapoznaje się z podstawą programową nauczania danego języka, programem nauczania, oraz wymaganiami egzaminu maturalnego (egzamin pisemny i ustny); poznaje sposoby przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego (materiały, techniki pracy).

4). Student zapoznaje się z rozkładem materiału, stosowanymi przez nauczyciela-opiekuna podręcznikami i jego własnymi materiałami dydaktycznymi.

5). Student zapoznaje się z systemem oceniania umiejętności językowych uczniów, pod kierunkiem nauczyciela opracowuje testy kontrolne, poznaje kryteria oceny prac pisemnych oraz wypowiedzi ustnych, a także sposoby poprawy błędów.

6). Student opracowuje wspólnie z nauczycielem-opiekunem szczegółowy plan przebiegu praktyki (daty i godziny lekcji prowadzonych przez praktykanta) i przesyła go do opiekuna uczelnianego (drogą elektroniczną)

7). Student obserwuje lekcje języka obcego prowadzone przez nauczyciela-opiekuna oraz innych praktykantów i prowadzi dokumentację w dzienniczku praktyk.

8) Student przeprowadza samodzielnie lekcje lub współprowadzi je z innym praktykantem, zgodnie ze wskazówkami nauczyciela.

IV. WARUNKI ZALICZENIA PRAKTYKI:

- Praktykanta/praktykantkę obowiązuje **60** godzin udokumentowanej i równomiernie rozłożonej pracy (**20 godz. tygodniowo),** w celu wypełnienia zadań opisanych w pkt. III.
- Obserwacja lekcji jest na każdej stronie udokumentowana podpisem nauczyciela w dzienniczku praktyk (z odpowiednimi pieczątkami na każdej stronie dzienniczka), w którym student sporządza krótkie sprawozdanie według ustalonych parametrów (temat, cele lekcji, etapy – zob. *Arkusz ogólny i szczegółowy obserwacji lekcji*)
- Student obserwuje również lekcje innych praktykantów i sporządza z nich notatki.
- Student/studentka **odnotowuje w dzienniczku praktyk wszystkie pozostałe zadania**, czyli czas poświęcony na zapoznanie się z programem nauczania, podręcznikami, pomocami dydaktycznymi, wymaganiami maturalnymi, konstruowanie testów, poprawę prac domowych, pracę z uczniem indywidualnym, etc.
- Student zobowiązany jest **przeprowadzić samodzielnie 5 lekcji**: w liczbie tej zawarte są również lekcje *prowadzone wspólnie z drugim praktykantem.* Lekcje powinny być zróżnicowane pod względem treści nauczania i poziomu zaawansowania językowego uczniów. Przed każdą lekcją student przedstawia i konsultuje z nauczycielem przebieg lekcji, przedstawiając mu konspekt.
- Student poświęca **10 godzin** na zajęcia z jednym, wskazanym przez nauczyciela uczniem/uczniami ***ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi: uczniami słabymi lub szczególnie uzdolnionymi,*** uczniem dyslektycznym, etc,) np. w ramach koła zainteresowań; student ***przygotowuje pisemną notatkę z przeprowadzonych zajęć (tematyka, materiały dydaktyczne, opis trudności, etc.)***
- **Student przeprowadza w wybranej klasie ankietę dotyczącą oceny podręcznika** (wg. wzoru zamieszczonego w *Niezbędniku*) oraz sporządza pisemne wnioski; opracowuje też ***pytania do wywiadu z nauczycielem*** odnośnie stosowanego podręcznika i redaguje wnioski.
- Student/studentka dołącza do sprawozdania konspekty samodzielnie przeprowadzonych lekcji **(3 wybrane konspekty)** oraz materiały dydaktyczne przygotowane pod kierunkiem nauczyciela (fotokopie testów, przygotowanych

pomocy dydaktycznych, etc). Do konspektu dołączona jest autoewaluacja lekcji (elementy pozytywne, napotkane trudności i sposoby ich rozwiązania, uwagi bieżące nauczyciela opiekuna)

V. OBOWIĄZKI NAUCZYCIELA

4. Bieżące monitorowanie pracy studenta/studentki, udostępnianie dokumentacji nauczyciela, pomocy dydaktycznych, pomoc w przygotowaniu scenariuszy lekcji oraz testów.
5. Udzielanie bieżących wskazówek i porad metodycznych.
6. Napisanie opinii i wypełnienie końcowego arkusza ewaluacyjnego.

UWAGI KOŃCOWE

Student jest zobowiązany do uczestnictwa w różnych formach działalności dydaktycznej nauczyciela, jak np. poprawa prac domowych, pomoc w przygotowaniu materiałów dydaktycznych, animowanie wspólnie z nauczycielem lub innym praktykantem fragmentu lekcji, pomoc w organizowaniu prac grupowych uczniów , pomoc słabszym uczniom w przygotowaniu prac domowych, ewentualnie prowadzenie koła językowego (zajęć pozalekcyjnych). Student aktywnie uczestniczy w życiu szkoły: rady pedagogiczne, wycieczki, zespoły przedmiotowe i zadaniowe, współpraca ze środowiskiem lokalnym.

DOKUMENTACJA PRAKTYK

Warunkiem zaliczenia praktyk jest dostarczenie opiekunowi uniwersyteckiemu teczki praktyk zawierającej następujące materiały:

5. Konspekty prowadzonych lekcji (z podpisem nauczyciela opiekuna szkolnego)
6. Arkusze (notatki z lekcji obserwowanych) - wg wzoru zamieszczonego w *Niezbędniku*
7. **Sprawozdanie pisemne: synteza odpowiedzi uczniów w ankiecie oceniającej wybrany podręcznik oraz wnioski z wywiadu z nauczycielem (porównanie oceny podręcznika przez uczniów i nauczyciela)**

8. **Sprawozdanie pisemne z zajęć z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych.**
9. WYPEŁNIONE DOKUMENTY PRAKTYK ZE STRONY PLATFORMY: https://praktyki.umcs.lublin.pl/:
   c) zaświadczenie o odbytej praktyce
   d) dziennik praktyk (zawierający kartę oceny przez opiekuna praktyk i kartę samooceny studenta); dokumenty te są wprowadzane przez studenta na platformę (skan) po odbytej praktyce.

Dok. 4 – Arkusz ewaluacyjny (ocena praktyki śródrocznej)

ARKUSZ EWALUACYJNY: OCENA PRAKTYKI ŚRÓDROCZNEJ (30 GODZ.) Z JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO PRZEZ OPIEKUNA SZKOLNEGO

Imię i nazwisko praktykanta:
.....

Opiekun praktyk:
.....

PRZEBIEG PRAKTYKI : ZADANIA WYKONANE PRZEZ PRAKTYKANTA

Narzędzia pracy nauczyciela języka obcego

Rodzaj zadania	**TAK (+)**	NIE **(-)**
Zapoznanie się z warsztatem pracy nauczyciela-opiekuna: **program nauczania przedmiotu .....** **rozkład materiału nauczania .....** **plan wynikowy osiągnięć uczniów .....** **przedmiotowy system oceniania z języków obcych .....** **sposoby oceniania umiejętności językowych uczniów** **.....**		
2. Zapoznanie się z dziennikiem lekcyjnym (forma papierowa i elektroniczna)		
3. Zapoznanie się z podręcznikami i pomocami dydaktycznymi stosowanymi przez nauczyciela-opiekuna		
4. Wyposażenie pracowni językowej i biblioteki		
5. Zapoznanie się z zasadami konstruowania testów językowych		

B). Opis zadań wykonanych samodzielnie przez praktykanta (przygotowanie materiałów dydaktycznych, zestawów ćwiczeń, prowadzenie fragmentu lekcji lub całej lekcji, praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowanie gazetki ściennej, etc.)

.....

.....

.....

.....

Dok.5 – Arkusz obserwacji lekcji

ARKUSZ OBSERWACJI LEKCJI – część ogólna (notatki)

Nazwa Szkoły: _____
Nauczyciel prowadzący: _____
(powyższe informacje załączyć do pierwszej lekcji obserwowanej…)
Pozostałe arkusze:
Data: _____
Klasa:_____
Temat lekcji: _____
Materiały dydaktyczne: _____

Przebieg lekcji – opisać fazy: określić cele danego etapu, czynności/zadania nauczyciela / zadania uczniów/

FAZY LEKCJI:	Czynności nauczyciela + czynności uczniów i ich reakcje	Obserwacje, uwagi praktykanta: zob. też arkusz szczegółowy)
1) 2) …		

PODSUMOWANIE OBSERWACJI:

Elementy pozytywne, które chciałabym/chciałbym zastosować we własnej pracy dydaktycznej:

Elementy negatywne, które moim powinnam/powinienem unikać; opis trudności uczniów w nauce języka:

Podpis obserwującego lekcję:

Karta informacyjna
Wzór ankiety pozwalającej poznać specyfikę szkoły

1. Informacje ogólne o szkole

……

……

2. Liczba uczniów (płeć)

……

3. Miejsce języka hiszpańskiego w szkole :

ilość klas / ilość grup ……

liczebność klas / grup ……..

ilość uczniów uczących się języka ……. jako pierwszego języka obcego……..

ilość uczniów uczących się języka ……. jako drugiego języka obcego …….

profile klas, w których jest nauczany język:

……

Ilość godzin w tygodniu:

Klasa	liczba godzin

Inne języki nauczane w szkole

……

……

4. Podręczniki do nauki języka ……..… używane w szkole :

a) podręcznik wiodący ……

b) podręczniki dodatkowe ……..

5. Warunki pracy nauczyciela języka …….. :

Pomoce	wykorzystanie (bardzo często, często, sporadycznie)
odtwarzacz CD/ magnetofon	
Rzutnik	
tablica interaktywna.	
Ekran	
Komputer	
Telewizor	

6.Czy szkoła prowadzi / uczestniczy / jest beneficjentem programów unijnych?

……

……

……

7. Czy szkoła prowadzi współpracę z innymi instytucjami / stowarzyszeniami

……

……

……

8. Dodatkowe zajęcia z języka ……. :

a) koła zainteresowań ……

b) konsultacje ……

c) przygotowanie do konkursów, olimpiad …….

d) zajęcia wyrównawcze ……..

e) przygotowanie do matury ……....

f) inne formy ……

Vademecum praktykanta
Poniższa tabela zawiera listę najczęstszych błędów popełnianych przez praktykantów / praktykantki oraz sugestie właściwych zachowań.

Zachowania niepoprawne	Zachowania poprawne
1. Brak kontaktu wzrokowego z uczniami, siedzenie za biurkiem w czasie lekcji	1.Należy nawiązywać kontakt wzrokowy z uczniami, zachować postawę stojącą, przemieszczać się po klasie.
2. Zwracanie się tylko do jednego ucznia, mówienie <do tablicy>, tyłem do uczniów	2. Należy zwracać się do całej grupy, twarzą do grupy.
3. Mówienie zbyt ciche, brak modulacji głosu	3. Należy mówić odpowiednio głośno, modulować ton wypowiedzi.
4. Zbyt długie przerwy pomiędzy poszczególnymi zadaniami lub zbyt szybkie przechodzenie do następnego ćwiczenia	4. Należy zachować właściwy rytm pracy na lekcji, dostosowany do możliwości uczniów, również tych słabszych.
5. Brak upewnienia się czy uczniowie rozumieją, np. regułę gramatyczną, polecenie ćwiczenia, treść i cel i przebieg zadania	5. Należy stosować pytania sprawdzające rozumienie poleceń, prezentacji, celów zadania do wykonania.

6. Zbytni dystans lub zbytnia poufałość	6. Należy zachowywać odpowiedni dystans, wprowadzając jednocześnie przyjazną atmosferę.
7. Niewłaściwy strój	7. Należy zwracać uwagę by strój był adekwatny do miejsca pracy jakim jest szkoła.
8. Brak panowania nad klasą	8. Należy utrzymywać odpowiednią dyscyplinę na lekcji, stosować różne socjotechniki ułatwiające pracę z grupą.

ZASADY WSPÓŁPRACY PRAKTYKANTA / PRAKTYKANTKI Z NAUCZYCIELEM-OPIEKUNEM

Student powinien starać się jak najwięcej skorzystać z doświadczenia opiekuna, z jego wskazówek, jak również sam wykazywać się pomysłowością i inicjatywą.

Praktykant prowadzi lekcje w obecności nauczyciela, który może w każdej chwili udzielić mu wskazówek metodycznych, pedagogicznych lub językowych.

Praktykant nie powinien wstydzić się jeśli czegoś nie wie, ani też ukrywać swoich błędów. Zawsze może liczyć na życzliwą pomoc nauczyciela i wspólnie z nim rozwiązywać wszelkie problemy.

Praktykant ma zawsze prawo pytać i prosić o ocenę swoich działań.

Nauczyciel może interweniować w trakcie lekcji, przeprowadzić jej część, dokonać niezbędnego uzupełnienia bądź sprostowania, jeśli uzna to za konieczne.

Praktykant powinien przeprowadzać lekcję zgodnie z programem oraz ustalonym wcześniej scenariuszem lekcji.

Wszelkie zmiany w scenariuszu lekcji muszą być wcześniej skonsultowane z nauczycielem.

Na początku lekcji praktykant powinien podać temat lekcji, uświadomić uczniom cele, a na końcu podsumować i prawidłowo sformułować pracę domową dokładnie wyjaśniając polecenia.

Praktykant nie powinien nadużywać języka ojczystego podczas prowadzenia lekcji, starać się, by uczniowie reagowali w języku obcym.

Podczas prowadzenia lekcji praktykant powinien kontrolować pracę uczniów, dopilnować aby robili notatki i przepisywali z tablicy.

Praktykant powinien starać się aktywizować uczniów do pracy, do poszukiwania rozwiązań, unikając podawania gotowych odpowiedzi.

Praktykant powinien dostarczyć nauczycielowi konspekt zajęć, najlepiej drogą elektroniczną, w czasie umożliwiającym sprawdzenie go i dokonanie poprawek.

Do obowiązków praktykanta należy przygotowanie kompletnych materiałów (odpowiedniej ilości kserokopii, nagrań CD, prezentacji, etc.); wszelkie problemy natury technicznej należy zgłaszać odpowiednio wcześniej.
Praktykant powinien być w stanie utrzymać należytą dyscyplinę w klasie. W razie jakichkolwiek problemów należy zwracać się do nauczyciela.

Praktykant powinien zadbać, aby lekcja prowadzona była w sposób dynamiczny (nie za wolno i nie za szybko) i starać się zachować odpowiednie proporcje pomiędzy poszczególnymi częściami lekcji.
Niewskazane jest zbytnie „spoufalanie" się z uczniami oraz zbytnie im pobłażanie. Atmosfera lekcji powinna mieć charakter przyjacielski ale nie „luźny". Należy wymagać od uczniów okazywania należytego szacunku do prowadzącego lekcję.

Komunikacja nauczyciel-uczeń (język nauczyciela a język ucznia, interakcje)

Nauczyciel jest głównym pośrednikiem w dostarczeniu zasobu językowego na lekcji języka obcego, nie można o tym zapominać w momencie planowania i przeprowadzania lekcji. Dlatego też należy zwrócić uwagę na to, co mówimy jako nauczyciele, a przede wszystkim w jaki sposób to mówimy, gdyż może być to podstawą odpowiedniego przebiegu lekcji.

Poniżej zaprezentujemy i przeanalizujemy kilka najważniejszych cech języka nauczyciela, który „przynosi do klasy" i którego uczniowie słuchają na lekcji. Celem naszym będzie przekazanie nauczycielom wskazówek, które pomogą im doskonalić się w tym zawodzie oraz zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób sami używają języka w procesie nauczania.

Język nauczyciela

Jeśli skoncentrujemy się tylko na języku nauczyciela na lekcjach języka obcego, odkryjemy że ten język posiada wiele cech, które odróżniają go od języka nauczyciela innych przedmiotów. Po pierwsze należy zaznaczyć, że język obcy na lekcji jest zarówno narzędziem komunikowania się jak i celem uczenia się (dla uczniów). Dlatego też, język nauczyciela tworzy pewien model i zasób lingwistyczny, który może być wykorzystany do tego, by został przyswojony przez ucznia. Bez wątpienia, język nauczyciela na lekcji języka obcego (*teacher talk*) posiada kilka charakterystycznych cech, różniących go od języka używanego na zajęciach w języku ojczystym. Badania wykazały, że ten typ języka posiada dużo cech wspólnych z innymi językami, takimi jak: *język kierowany do dzieci* (*baby talk*) i *język kierowany do obcokrajowców* (*foreigner talk).*

Teacher talk możemy rozumieć jako specyficzny dyskurs, który posiada kilka własnych cech. Przede wszystkim, w odróżnieniu od mowy naturalnej, wypowiedź językowa jest powolniejsza, przerywana i cechuje ją wyraźniejsza wymowa. Cechy te charakterystyczne są także dla *foreigner talk.* Bez wątpienia, w odróżnieniu od tego ostatniego język nauczyciela musi być poprawny z punktu widzenia gramatyki, gdyż jest

to już dostarczenie, samo w sobie, odpowiedniego zasobu lingwistycznego osobie, która w przyszłości będzie się starała poprawnie używać języka, który jest celem nauczania. Z drugiej strony, podobnie jak *baby talk*, język nauczyciela opiera się przede wszystkim na pytaniach zadawanych uczącemu się, ma to na celu skłonić ucznia by uczestniczył z zajęciach. Inną wspólną cechą z tym językiem jest powolność wypowiedzi i pojawianie się dużej ilości powtórzeń i zabiegów, które mają na celu przyciągnięcie uwagi ucznia.

Język wnoszony a język generowany

Jak już wspomnieliśmy, lekcja języka obcego posiada jedną podstawową cechę, która ją wyróżnia od innych przedmiotów: cel nauczania jest taki sam jak środek przekazu treści. Innymi słowy naucza się języka językiem, w odróżnieniu od reszty przedmiotów, których naucza się poprzez użycie języka. Język używany na lekcji nie wpływa bezpośrednio na proces nauczania treści przedmiotu. Takie podejście zgodne jest z podejściem socjolingwistycznym, gdzie szczególne znaczenie przypisuje się kompetencji komunikacyjnej, a w szczególności użyciu języka obcego na lekcji.

Język, jakim posługujemy się na lekcjach języka obcego można podzielić na *język wnoszony, „dostarczany”,* i *język generowany* (Miquela LLobera 2008 [1995]). Przez *język wnoszony* rozumiemy wszystkie wypowiedzi, wszystkie akty mowy realizowane przez nauczyciela na lekcji, to znaczy wszystko to, nad czym, w zależności od zaplanowanej jednostki dydaktycznej, będzie się później pracowało. Natomiast *język generowany* jest to język, który powstaje na lekcji jako konsekwencja interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem.

Akty mowy nauczyciela

Podstawowe akty mowy, których dostarcza nauczyciel można podsumować w czterech głównych punktach, które poniżej przedstawiamy.

Po pierwsze, nauczyciel jest odpowiedzialny za przekazywanie poleceń. Instrukcje podawane przez nauczyciela muszą być jasne i precyzyjne, ponadto zawsze powinny być zilustrowane przykładem.

Jedną z ważniejszych funkcji nauczyciela jest poprawa błędów. Poświęcono wiele badań temu zagadnieniu. Z dyskursywnego punktu widzenia błąd może być poprawiony w sposób bezpośredni lub ukryty. Poprawie błędu może towarzyszyć wytłumaczenie, zawsze

kiedy uważa się to za stosowne, to znaczy, zawsze, kiedy wydaje się nam, że uczeń tego potrzebuje.

W akcie interakcji nauczyciel-uczeń możemy zauważyć dwa ważne aspekty z punktu widzenia dyskursywno-funkcjonalnego. Jako pierwszy rozważmy aspekt związany z negocjacją treści. Nauczyciel może pomóc uczniom w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w trakcie lekcji, zarówno w języku wnoszonym jak i w generowanym. W tych przypadkach język nauczyciela koncentruje się na rozwiązywaniu problemów, na przykład poprzez wyjaśnienia, niezależnie od tego czy związane są z leksyką, gramatyką czy zagadnieniami o charakterze pragmatycznym. Zawsze jednak będą to kwestie związane z językiem, z którym uczeń ma problemy.

Zwróćmy uwagę, iż w ramach interakcji nauczyciel-uczeń, np. podczas wykonywania różnego rodzaju ćwiczeń jest okazja do rozmowy z uczniami na temat ich przebiegu, trudności, etc., a zatem dodatkowa sposobność do praktykowania sprawności mówienia. W tych przypadkach będą się tworzyć interakcje między nauczycielem i uczniem, które mogą ułatwiać poprawę błędów uczniów lub negocjację treści zadania.

Jako ostatni przykład aktu mowy nauczyciela przedstawimy język *off task*. Przez język *off task* rozumiemy dostarczenie uczniom informacji nie związanej z daną jednostką dydaktyczną. Ten typ języka spełnia często funkcję administracyjną, jak np. rozmowa z uczniami dotycząca planowanej wycieczki, czy imprezy szkolnej. W takim momencie nauczyciel i uczniowie znajdują się jak gdyby poza procesem uczenia się/ nauczania.

W omówionych funkcjach dyskursywnych rola języka ojczystego może być znacząca, dlatego też należy określić w jakich sytuacjach użycie języka ojczystego jest wskazane jeśli chodzi o pełnione funkcje dyskursywne.

Zalety i wady użycia języka ojczystego przez nauczyciela

Poniżej przedstawiamy zalety użycia języka ojczystego przez nauczyciela. Użycie języka ojczystego:

- ułatwia uczniowi rozumienie. W momencie, gdy przypuszczamy, iż następuje u uczniów tzw. przeciążenie kognitywne, czyli trudności w uruchamianiu procesu rozumienia obcego języka pomimo zastosowania różnych strategii nauczania, można zastosować język ojczysty.

- dynamizuje lekcje. W wielu przypadkach, używanie wyłącznie języka obcego na lekcji może dawać wrażenie, że znajdujemy się ciągle w sytuacji dydaktycznej, że pracujemy nad językiem jako kodem (gramatyka, słownictwo) a nie systemem komunikacji, nie pobudzamy w uczniach prawdziwych intencji komunikacyjnych. Stąd też używanie języka ojczystego może nadać lepszy rytm procesowi nauczania.
- powoduje poczucie bezpieczeństwa u ucznia. Kiedy istnieje ryzyko, że uczniowie będą mieć wątpliwości w rozumieniu i interpretacji języka nauczyciela, zastosowanie języka ojczystego może dostarczyć im poczucia bezpieczeństwa i pewności, co pozwoli zredukować stres.
- wprowadza atmosferę rozluźnienia na zajęciach. Fakt użycia języka ojczystego obniża wrażenie przeładowania materiałem zarówno ze strony nauczyciela jak i uczniów i wywołuje nastrój odprężenia.

Jeśli chodzi o wady, jakie niesie używanie przez nauczyciela języka ojczystego, można wskazać następujące:

- język ojczysty nie pozwala na dostarczenie uczniowi właściwego impulsu językowego (*input*). Użycie języka obcego przez nauczyciela daje uczniowi „próbkę" języka niezbędną do nauki. Nauczyciel jest głównym „dostarczycielem", modelem języka obcego, dlatego też powinien wywiązać się ze swojej roli i próbować mówić do uczniów w języku obcym, na ile to jest możliwe.
- język ojczysty nie pozwala na rozwój różnych strategii komunikacyjnych. Jeśli używamy języka ojczystego jako sposobu na rozwiązywanie problemów w komunikacji językowej, uniemożliwia to uczniom poradzenie sobie w podobnych sytuacjach w języku obcym. Bez dostarczenia odpowiednich strategii rozwiązywania problemów uczniowie nie będą potrafili w przyszłości ich zastosować, ażeby rozwikłać swoje wątpliwości. Przede wszystkim odnosi się to do tłumaczenia leksyki. Uczeń musi się nauczyć odpowiednich strategii, by wyjaśnić znaczenie danego słowa bądź zwrotu. Ważne jest, aby uczniowie zrozumieli od samego początku, że mogą rozwiązywać swoje problemy komunikacyjne w języku obcym, a co za tym idzie, że będą mogli posługiwać się odpowiednimi strategiami w momencie kiedy użycie języka ojczystego będzie niemożliwe.

- wykorzystanie języka ojczystego na lekcji może sprawić, że uczniowie popadną w zbytnią wygodę. Należy wymagać od nich, ażeby wkładali wysiłek, by móc zrozumieć nauczyciela i używać języka obcego na lekcji.

Podsumowując, nauczyciel jest odzwierciedleniem postaw i wzorców, które powinny być „dostarczone" na lekcji. Fakt, że używa on języka ojczystego może być zrozumiany przez uczniów jako przyzwolenie z jego strony na systematyczne stosowanie go na zajęciach. Z powyższych rozważań wynika, że nauczyciel w sposób świadomy i przemyślany powinien używać języka ojczystego na lekcji.

Bibliografía

Diccionario de términos clave de ELE (online): "Discurso aportado", dostępny na: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discursoaportado.htm (data konsultacji: 30 de enero de 2011).

Llobera, M. (2008 [1995]): "Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras" w *revista Marcoele* (online), dostępny na http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf (data konsultacji: 30 de enero de 2011).

Dok.10 – Arkusz samooceny kompetencji dydaktycznych

ARKUSZ SAMOOCENY KOMPETENCJI DYDAKTYCZNYCH

Poniższa tabela zawiera różnorodne kryteria opisujące poprawne zachowania nauczyciela języka obcego. Przeanalizuj swoje działania i wypełnij tabelę wstawiając znak „x” w odpowiedniej rubryce, w zależności od tego, czy postępujesz w opisany poniżej sposób:

1	**2**	**3**	**4**
ZAWSZE	**CZASAMI**	**RZADKO**	**NIGDY**

Kryteria oceny kompetencji	**1**	**2**	**3**	**4**
Użycie elementów niewerbalnych, panowanie nad klasą:				
- staram się utrzymywać kontakt wzrokowy z klasą				
- potrafię przyciągać uwagę uczniów				
- poruszam się po całej klasie, nadzorując pracę uczniów				
- używam gestów, mimiki, dbając o skuteczność przekazu				
- potrafię utrzymać dyscyplinę w klasie				
Wyjaśnienia i polecenia				
- ilustruję przykładami nowe treści, odpowiadam na pytania uczniów				
- powtarzam trudniejsze kwestie, gdyż mogą być źle zrozumiane				
- formułuję polecenia w sposób jasny i jednoznaczny				
- staram się, by słyszeli mnie wszyscy uczniowie w klasie				
- piszę wyraźnie na tablicy, tak by uczniowie nie przepisywali z błędami				

Interakcje w klasie				
- zachęcam uczniów do odpowiedzi zwracając się do nich indywidualnie				
- zwracam się do wszystkich uczniów, mobilizując również uczniów słabych językowo				
- potrafię stymulować naturalne interakcje w grupie				
Organizacja pracy na lekcji, techniki nauczania				
- objaśniam uczniom cele lekcji oraz jej poszczególnych części				
- robię bilans poprzedniej lekcji (przypomnienie nabytych umiejętności)				
- stosuję różne formy pracy: indywidualnej, w parach, w grupach, etc.				
- planuję zadania oraz czas ich wykonywania, dbając o dynamikę lekcji				
- potrafię słuchać uczniów, nie podkreślając swojej dominacji (władzy)				
- sprawdzam systematycznie, czy jestem zrozumiały(a) i w razie potrzeby reformułuję wyjaśnienia/polecenia				
Moje kompetencje językowe				
- swobodnie posługuję się językiem obcym w mowie i piśmie				
- pogłębiam systematycznie własne umiejętności językowe (dbam o poprawną wymowę, bogate słownictwo i różnorodność struktur językowych)				
- unikam posługiwania się językiem ojczystym na lekcji				

Stosowanie pomocy dydaktycznych				
- przygotowuję własne materiały dydaktyczne				
- dbam o stronę techniczną (ilość kopii, jakość dźwięku, wyposażenie sali komputerowej, etc.)				
- wybierając podręcznik analizuję jego przydatność, strukturę, oraz zapoznaję się z przewodnikiem metodycznym, by poznać założenia autorów.				
Strategie korekcyjne				
- naprowadzam ucznia na poprawną formę, unikając mojej natychmiastowej poprawy				
- skłaniam uczniów do wzajemnej poprawy swoich błędów				
- nie przerywam wypowiedzi uczniów, notuję błędy i powracam do nich później				
- proponuję ćwiczenia autokorekcyjne w zależności od rodzaju błędów				
proponuję systematyczne ćwiczenia fonetyczne, dbam o wymowę uczniów.				

Moje trudności dydaktyczne (przedstaw swoje główne trudności dydaktyczne / trudne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze napotkane w czasie praktyki)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dok.11 – Kryteria oceny podręcznika – perspektywa nauczyciela

Kryteria oceny podręcznika-perspektywa nauczyciela

Odpowiedzi 1 2 3 4 5

1: zupełnie się nie zgadzam

2: częściowo się nie zgadzam

3: nie mam zdania

4: częściowo się zgadzam

5: całkowicie się zgadzam

Pytanie	1	2	3	4	5
Struktura podręcznika jest przejrzysta, pozwala łatwo znaleźć odpowiednie zagadnienia.					
Materiały są atrakcyjne pod względem zawartości i formy.					
Język użyty w tekstach jest językiem autentycznym.					
Podręcznik pozwala na samonaukę.					
Szata graficzna jest atrakcyjna dla ucznia.					
Treści podręcznika pozwalają osiągnąć cele deklarowane przez autora.					
Jednostki lekcyjne posiadają jednolitą strukturę.					
Materiały zawarte w podręczniku są dostosowane do wieku uczniów i ich zainteresowań.					
Ćwiczenia są osadzone w naturalnych kontekstach komunikacyjnych.					
Ćwiczenia zawarte w podręczniku są atrakcyjne i motywujące.					
Podręcznik ukierunkowuje pracę nauczyciela.					
Wyjaśnienia gramatyczne są jasne i precyzyjne.					

Treści kulturowe są różnorodne i odpowiednie do wieku uczniów.					

Kwestionariusz oparty na: Ezeiza, J. (online): “Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lenguas”

Dostępny pod adresem. http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=101:j-ezeiza&catid=26:articulos&directory=2

Dok.12 – Kryteria oceny podręcznika – perspektywa ucznia

Kryteria oceny podręcznika-perspektywa ucznia

Nazwa szkoły: _____

Klasa: _____

Nazwa podręcznika: _____

Jak oceniasz **szatę graficzną** Twojego podręcznika (format, druk, obrazki)?
Oceń jej atrakcyjność w skali od 1 do 5
(5 = maksymalna ilość punktów, zakreśl właściwą liczbę) **1 2 3 4 5**

W jakim stopniu treści – czyli teksty i ćwiczenia językowe przygotowują cię do **praktycznej znajomości języka,** czyli do użycia go w sytuacjach, w których mógłbyś się znaleźć? **1 2 3 4 5**

Jak oceniasz informacje o **kulturze Francji?** **1 2 3 4 5**

- ich różnorodność, bogactwo: **1 2 3 4 5**
- przydatność w przyszłych kontaktach z obcokrajowcami **1 2 3 4 5**

Wymień przykłady (ok. 3) najciekawszych lekcji / tematów z zakresu cywilizacji:

-
-
-

4. Czy polecenia są jasno sformułowane? (zakreśl):
TAK / RACZEJ TAK / RACZEJ NIE / NIE (jeśli nie, to jakich części lekcji/jednostki dotyczy?

5. Czy podręcznik umożliwia Ci **samodzielną pracę** w domu (np. nadrobienie zaległości z powodu choroby?) **TAK / NIE**

6. Twoim zdaniem, **nagrania** (teksty na rozumienie ze słuchu) są: (zakreśl)

W PEŁNI AUTENTYCZNE / CZĘŚCIOWO AUTENTYCZNE / CAŁKIEM SZTUCZNE (SPOTYKANE TYLKO W PODRĘCZNIKACH)

7. Ćwiczenia gramatyczne są:

a) wystarczające, by opanować materiał **1 2 3 4 5**

b) ciekawie skonstruowane i zachęcają do myślenia **1 2 3 4 5**

8. Czy podręcznik zawiera informacje, wskazówki, jak się uczyć samemu? (np. gdzie znaleźć dodatkowe informacje) **TAK / NI**

Co Ci się najbardziej podoba w podręczniku? (wymień ok. 3-4 elementy pozytywne)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Co Ci się najmniej podoba w podręczniku i chciałbyś to zmienić? (wymień ok. 3-4 elementy negatywne)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dok.13 – Wzorcowy konspekt lekcji

Wzorcowy konspekt lekcji

1. Klasa / poziom ……..
2. Data ……
3. Czas trwania / realizacji …….
4. Temat lekcji ……
5. Cele lekcji : a) cel ogólny (co uczeń potrafi po lekcji)

……

b) cele szczegółowe (cele pozwalające osiągnąć cel ogólny)

- cel gramatyczny …….
- cel leksykalny ……
- cel cywilizacyjny ……
- cel komunikacyjny …….

6. Metody pracy (np. burza mózgów, praca z tekstem, wykład, pogadanka, projekt)

……

7. Techniki pracy (np. praca z tekstem, z dokumentem autentycznym, z nagraniem)

……

8. Formy pracy (np. indywidualna, grupowa, w parach, praca całą klasą)

……

9. Materiały i pomoce dydaktyczne (np. podręcznik, nagrania, zestawy ćwiczeń przygotowane przez nauczyciela, karty pracy: rozsypanki wyrazowe, rysunki i podpisy do nich)

……

10. PRZEBIEG LEKCJI

Faza lekcji	Czas trwania
Faza wstępna (przywitanie, sprawdzenie listy obecności, sprawdzenie pracy domowej, przypomnienie i powtórzenie wiadomości z poprzedniej lekcji)	
Temat lekcji, data (należy wyjaśnić temat i cel lekcji, zapisanie tematu na tablicy i w zeszytach)	

Lekcja właściwa (wprowadzenie tematu, utrwalanie poprzez ćwiczenia, rozwijanie różnych sprawności językowych : rozumienia ze słuchu, mówienia, rozumienia tekstu pisanego, pisania, ćwiczenia gramatyczne, leksykalne itp.)	
Faza końcowa (podsumowanie, powtórzenie i utrwalenie np. jednostek leksykalnych, struktur , zadanie pracy domowej – wyjaśnienie celu, sposobu realizacji, podanie przykładu	

11. Plan alternatywny (przygotowanie odrębnego zestawu dodatkowych ćwiczeń „na wszelki wypadek", np. piosenki, wiersze, konkursy, ćwiczenia leksykalne, gramatyczne związane z tematem lekcji)

Dok. 14 – Wzorcowy konspekt lekcji, język hiszpański

Título de la unidad: **el mundo laboral**

Nivel del grupo: **Elemental (A2)**

Duración prevista para la unidad didáctica: **tres sesiones de 90 minutos cada una.**

Tarea final: Presentarse a una oferta de trabajo

Objetivos comunicativos:

Realizar una entrevista personal

Ser capaces de escribir una carta de presentación para un puesto de trabajo

Objetivos funcionales:

Expresar experiencias en el pasado y relacionarlas con el presente

Expresar inicio y duración de una acción

Hablar de hábitos en el presente

Contenidos léxicos y gramaticales:

Expresiones temporales para referirse al pasado en relación con el presente, duración de una acción…

Algunas perífrasis verbales: empezar + a + infinitivo, seguir + gerundio, + dejar + de + infinitivo, llevar + gerundio, volver + a + infinitivo…

Expresiones y características típicas de las cartas formales.

Cuadro de planificación[1]

Paso nº	
Tiempo estimado	
Actividad de los alumnos	
Actividad del profesor	
Dinámica de grupo	
Destrezas usadas	
Recursos, medios y apoyos	
Contenido	

[1] El cuadro de planificación irá en posición horizontal. Sin embargo, por motivos de edición, se plantea en posición vertical. Cada actividad propuesta deberá ser presentada bajo los parámetros del cuadro.

Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

El Marco, desde el año de su publicación en 2001, se convirtió en un referente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas creando las bases para "la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.", fomentando "la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas" y desarrollando, a través del enfoque intercultural, "la personalidad del alumno" y "su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura" (MECyD, 2002, p.1). Ordenó los niveles del dominio lingüístico que van desde A1 a C2 y aportó un repertorio completo de los descriptores para clasificar las capacidades de un alumno en cada etapa de su proceso de aprendizaje de idioma. Su objetivo era facilitar la aplicación de los valores y principios de la educación intercultural y plurilingüe en la enseñanza de todos los idiomas adoptando un enfoque orientado a la acción, en el que un aprendiz es un agente social que necesita emplear una serie de capacidades específicas, "los recursos cognitivos, emocionales y volitivos" (MECyD, 2002, p. 9) para desarrollarse en una sociedad. Así, el MCER, aparte de la pretensión de abarcar la gran complejidad de aspectos lingüísticos, también intentó cubrir la dimensión de ser humano como un agente social y un usuario del idioma. Distinguió entre las competencias generales (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre*) y competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, pragmática) de los alumnos o usuarios del idioma y describió las actividades de la lengua cuya realización pone en funcionamiento la competencia comunicativa lingüística: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Aunque las recomendaciones del Marco siguen vigentes y actuales, en 2018 el Consejo de Europa publica un volumen complementario del MCER (Council of Europe, 2018) con el que pretende responder a las solicitudes de los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas y complementar las escalas ilustrativas originales con los nuevos descriptores. Como resultado, después de cuatro años del trabajo, iniciado en 2013, se presenta un documento que profundiza la fundamentación expuesta en 2001, actualiza las escalas existentes y desarrolla las nuevas sin cambiar los principios básicos del Marco.

Las expectativas que se pretenden lograr con la publicación del volumen complementario expresadas en el prólogo también subrayan los aspectos más relevantes desarrollados en el documento:

> The Council of Europe hopes that this Companion Volume, with its extension of the CEFR illustrative descriptors to include areas such as mediation, plurilingual/pluricultural competence and sign language will contribute to the quality inclusive education for all, and the promotion of plurilingualism and pluriculturalism. It is important to note that the additions do not impact on the construct described in the CEFR, or on its Common Reference Levels. The Companion Volume, and in particular the descriptors for new areas, represent an enrichment of the original descriptive apparatus (Council of Europe, 2018, p. 22).

La primera parte del nuevo volumen ahonda en los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje, explica, actualiza y amplia algunos de ellos, no obstante, evidencia que los principios fundamentales del Marco gozan de una gran actualidad. Así, se subraya el papel del aprendiz como un agente social que actúa en el mundo social e interviene en el proceso de aprendizaje, lo que implica el cambio de paradigma, tanto en la planificación de cursos y la enseñanza como en el fomento de la implicación y la autonomía del alumno (Council of Europe, 2018, p. 26). Este supuesto, propio del adoptado por el MCER, enfoque orientado a la acción, considera el lenguaje como un vehículo para la comunicación y no una materia para estudiar; por tanto, se analizan las necesidades de los alumnos y proponen las tareas comunicativas y los descriptores que especifican lo que una persona puede hacer con la lengua desde el punto de vista de la comunicación. Tanto en el enfoque orientado a la acción como en el esquema descriptivo del MCER, la co-construcción de significado, a través de la interacción entre el docente y el alumno o a través de la interacción colaborativa entre alumnos, constituye el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza (Council of Europe, 2018, p. 27). En la actualidad, en las sociedades cada vez más diversas, las interacciones y la construcción de significado traspasa las lenguas, se basa y requiere las capacidades plurilingües y pluriculturales de los usuarios y aprendices de la lengua. La competencia plurilingüe y pluricultural descrita por el Marco fue un concepto novedoso que desde entonces ha sido desarrollado y ampliado por el Consejo de Europa en dos publicaciones: *Framework of Reference for*

Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) (Candelier, 2012) y *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al., 2016) a los que hace referencia el nuevo volumen.

En lo que se refiere al esquema descriptivo del MCER, el volumen complementario introduce un gráfico de la estructura de los componentes de la competencia lingüística general, ya mencionadas: competencias generales, competencias lingüísticas, las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias comunicativas de la lengua. Subraya que el esquema del MCER es altamente compatible con varios enfoques recientes de aprendizaje de segundas lenguas como el enfoque basado en tareas, el enfoque ecológico y todos los enfoques basados en teorías socioculturales y socioconstructivistas (Council of Europe, 2018, p. 29). Por lo cual, destaca su carácter completo y neutral, completo en el sentido de que abarca los principios de distintos enfoques de aprendizaje de segundas lenguas, y neutral, ya que no prescribe ninguna metodología concreta, sino que aconseja utilizar aquella que más se adecua a las necesidades de los alumnos y a los objetivos propuestos.

En el documento complementario se señala la importancia que tuvo el reemplazo del modelo tradicional de **las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir),** que resultó inadecuado para captar la compleja realidad de la comunicación, por las estrategias y actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interpretación y mediación que están más cercanas al uso del lenguaje en la vida real basado en las interacciones durante las que tiene lugar la co-construcción del significado. Entre las ventajas de la evolución de las cuatro destrezas hacia las actividades de la lengua se encuentran, entre otros: las actividades reflejan mejor que las cuatro destrezas la forma en la que las personas usan el lenguaje; la distinción en cuatro categorías se emplea en el mundo empresarial, en los cursos de capacitación en idiomas, por lo cual, tal diferenciación facilita el enlace entre el lenguaje de propósito general y el lenguaje para propósitos específicos; este modelo favorece el uso de las tareas pedagógicas que implican la interacción colaborativa en pequeños grupos; un alejamiento del modelo de cuatro habilidades y tres elementos de la lengua (estructura gramatical, vocabulario, fonología) puede promover el desarrollo de los criterios comunicativos para mejorar la calidad del desempeño lingüístico; la distinción entre comprensión, expresión, interacción y mediación marca el progreso en la dificultad lingüística y, por tanto, puede ayudar a

desarrollar el concepto de las calificaciones parciales; los contextos relativamente concretos del uso de la lengua (que tienen que ver más con los eventos de habla que con las habilidades abstractas) permiten establecer el vínculo más acertado con las tareas prácticas de evaluación y deberían impulsar la construcción de los descriptores más concretos (Council of Europe, 2018, p. 31).

El modelo de las actividades de la lengua presentado en el volumen complementario (Council of Europe, 2018, p. 32) muestra una interacción entre cuatro modos de comunicación, de tal manera que, la comprensión y la expresión, divididas en las habilidades habladas y escritas dan las cuatro destrezas tradicionales, y se integran en la interacción que es más que la suma de ambos elementos. Por fin, la mediación implica tanto la comprensión y expresión como la interacción. Una de las razones más importantes de la elaboración del volumen complementario fue la necesidad de desarrollar las escalas ilustrativas y los conceptos de la interacción y, sobre todo, de la mediación que en el Marco no se han profundizado, así, la mediación quedó limitada a la interpretación y traducción. En el nuevo volumen se explica que, a pesar de no hacerse explícita en el MCER la importancia de la mediación, esta ocupa el papel central en el enfoque orientado a la acción, ya que implica dos premisas clave en el aprendizaje de idioma, la co-construcción del significado durante la interacción y el movimiento constante entre la dimensión individual y social. El aprendiz o usuario de la lengua actúa como el agente social, como un mediador que intermedia entre los interlocutores. La mediación no es considerada sólo desde la dimensión interlingüística, se adopta un enfoque más amplio que abarca la mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural.

> This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning (Council of Europe, 2018, p. 34).

Como se subraya en el documento, la importancia de los descriptores de mediación se hace visible en las tareas de colaboración en pequeños grupos, en los que los alumnos han de aportar y compartir sus ideas, explicar su punto de vista y trabajar juntos para lograr un objetivo, y toma todavía más relevancia en el contexto AICLE.

El desarrollo y la extensión de las escalas ilustrativas de los descriptores es el objetivo principal del proyecto llevado a cabo en el volumen complementario, de este modo, en segunda parte del documento se presentan las escalas para las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, las competencias comunicativas de la lengua, las competencias del lenguaje de signos y la competencia plurilingüe y pluricultural. En cuanto a las actividades comunicativas y estrategias, las escalas de las actividades de comprensión y expresión se ampliaron, las escalas ilustrativas de interacción se ampliaron y se añadió una categoría, la interacción en línea, a las ya existentes: interacción oral, interacción escrita y estrategias de interacción. El apartado de la mediación es el más extenso, presenta las escalas ilustrativas nuevas divididas en las actividades y en las estrategias de mediación, por un lado, las escalas de las actividades se organizan en tres categorías: mediación de un texto, mediación de conceptos y comunicación mediática, por el otro, las escalas de estrategias se dividen en estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias para simplificar un texto.

Dentro de otras novedades que presenta el volumen complementario, cabe añadir las siguientes: introduce un nivel Pre-A1; propone cambios más profundos para los descriptores de nivel C2; sustituye las escalas para la competencia fonológica centrándose en la articulación y en los rasgos prosódicos y se aleja de la referencia al hablante nativo como un ejemplo de pronunciación ideal; añade la escala del desarrollo del repertorio pluricultural que describe el uso de competencias pluriculturales en una situación comunicativa – se refiere más a las habilidades que a los conocimientos; añade la escala del desarrollo del repertorio plurilingüe; incorpora tres nuevas escalas de descriptores para el texto creativo y la literatura; agrega dos escalas para la interacción online, la conversación y discusión online y las transacciones y colaboraciones orientadas a los objetivos; etc. (Council of Europe, 2018, pp. 50-51).

La actualización e introducción de los nuevos descriptores en el volumen complementario ha tenido como objetivo renovar aquellas áreas del MCER que a lo largo del tiempo se han vuelto muy relevantes y a las que no había los descriptores adecuados, desarrollar los descriptores más detallados para las actividades comunicativas de la lengua y enriquecer las descripciones para los niveles de referencia A1 y C, sobre todo, para C2 (Council of Europe, 2018, p. 23). Las innovaciones introducidas responden a la necesidad de proporcionar a los profesionales de la educación lingüística una herramienta que

abarque los aspectos relevantes del aprendizaje de la lengua extranjera en un enfoque integrado, tome en cuenta las investigaciones recientes y los cambios que experimentan las sociedades actuales.

Referencias

Beacco, J. C., Byram, M, Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de https://rm.coe.int/16806ae621

Candelier, M. (Coord.) (2012). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA).* Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx

Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr

MECyD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU –TYPOLOGIA ZADAŃ (dotyczy materiałów dźwiękowych i audiowizualnych)

Zadania realizowane bez wypowiedzi ustnych/pisemnych	**Zadania wymagające wypowiedzi ustnych/pisemnych**	**Komentarz**
Reakcje spontaniczne po wysłuchaniu / obejrzeniu materiałów audio / wideo: gesty, mimika, uśmiech, etc.	Spontaniczne reakcje słowne: uwagi, komentarze, wyrażanie emocji, etc.	Są to pierwsze oznaki świadczące o ogólnym zrozumieniu przekazu (materiałów audio / audiowizualnych)
Gry i zabawy: rysowanie, reprezentacja mimiczna usłyszanych scenek	Gry i zabawy: krótkie inscenizacje, dialogi w oparciu o materiały audio/audiowizualne	Stosowane na rozumienie globalne lub szczegółowe
Dopasowanie tekstu do elementów obrazkowych		Wyselekcjonowanie obrazków, do których odnosi się nagranie.
	Pytania otwarte	Najczęstsza (i najstarsza!) technika, używana na rozumienie globalne lub szczegółowe
	Pytania otwarte wymagające argumentacji odpowiedzi	Oprócz odpowiedzi na pytania wskazujemy na elementy, które świadczą o poprawności naszego rozumowania

Pytania zamknięte		Pytania typu „prawda / fałsz”, „tak/nie”, zaznaczanie konkretnej odpowiedzi (x), zakreślanie..., technika skuteczna w przypadku długich nagrań, gdyż łatwiej podtrzymuje uwagę i koncentrację słuchacza
Questionnaire à choix multiple (QCM): testy wielokrotnego wyboru		Technika typowa dla podejścia komunikacyjnego, sprawdza rozumienie głobalne lub szczegółowe (wybór spośród możliwych podpowiedzi)
	Reformułowanie, parafrazowanie znaczenia	Typowe dla metody audiowizualnej (fr. SGAV)
	Streszczenie	Wyszczególnienie głównych informacji oraz intencji mówiącego, etc.
	Wyjaśnienia/komentarze	Mogą dotyczyć fragmentów tekstu, interpretacji poszczególnych zdań, wyrażeń, etc.
	Teksty z lukami	Technika typowa na rozumienie szczegółowe: brakujące elementy mogą dotyczyć

		różnych kategorii: słów leksykalnych (ciągi tematyczne), lub gramatycznych
Puzzle, rekonstrukcja spójnego tekstu		Odtworzenie chronologii tekstu (analiza konektorów logicznych, czasowych, powtórzenia anaforyczne, etc)
	Wyszukiwanie konkretnych powiązanych ze sobą elementów/znaczeń	Listy słów/zwrotów mogą dotyczyć jednego motywu, tematu, postaci, etc...
	Tabele do uzupełnienia	Luki informacyjne dotyczą zwykle sytuacji komunikacyjnej (Kto? Gdzie? Kiedy? Dlaczego?, etc. – technika typowa na rozumienie globalne

Opracowanie na podstawie: J.P.CuQ, Didactique du français langue étrangère et seconde", PUG, Grenoble 2005.

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA
(na przykładzie autentycznych materiałów telewizyjnych)

« Materiały autentyczne w uczeniu się i nauczaniu języka hiszpańskiego »

Metody komunikatywne, które promuje współczesna dydaktyka języków obcych, w dużej mierze opierają się na wykorzystaniu dokumentów autentycznych, a jednak te nie zawsze znajduje właściwe miejsce w praktyce szkolnej, pomimo że nauczyciele zdają sobie doskonale sprawę z ich wartości jako « wzorców komunikacji, których dostarcza realny świat »[2]. Są one tym bardziej istotne, że kontakty ucznia z językiem obcym odbywa się w określonym, znaczącym kontekście, który uczeń poznaje, odkrywa, testuje.

Praca z dokumentem autentycznym wymaga z jednej strony właściwego doboru treści, z drugiej zastosowania ciekawych, oryginalnych technik, motywujących i zachęcających ucznia do poznawania i odkrywania świata w języku, który zgłębia.

Poniższa tabela zawiera propozycje technik, ćwiczeń i zabiegów dydaktycznych pozwalających na urozmaicenie lekcji, motywowanie uczniów do aktywności, wzbudzanie w nich ciekawości świata i języka, dzięki któremu świat ten poznają.

Techniki pracy zaproponowane przez nauczyciela	**Cel (e)**	**Korzyści z dydaktycznego punktu widzenia**
1. Burza mózgów	wykorzystanie wiedzy ucznia umożliwienie swobodnej wypowiedzi wprowadzenie tematu lekcji w sposób niekonwencjonalny	aktywność zainteresowanie motywacja interakcja

[2] Henri Besse – "Enseigner la compétence de communication" in : Le français dans le monde, 1980, str.42

2. Praca ze ścieżką wizualną / dokumentem bez dźwięku	rozdzielenie ścieżki wizualnej od dźwiękowej w celu pracy z jednym rodzajem informacji praca z obrazem antycypująca analizę ścieżki dźwiękowej użycie wcześniej poznanego słownictwa przygotowanie ucznia do analizy ścieżki dźwiękowej poprzez wprowadzenie odpowiedniego słownictwa	aktywność zainteresowanie zaangażowanie / motywacja skupienie uwagi na obrazie
3. Inicjowanie odpowiedzi o charakterze hipotetycznym po obejrzeniu dokumentu wideo bez dźwięku	zachęcanie do spontanicznej reakcji wykorzystanie wcześniej nabytych umiejętności ucznia przygotowanie do analizy dokumentu przygotowanie materiału do porównania z dokumentem dźwiękowym wzbudzanie zainteresowania dokumentem	pedagogika sukcesu motywacja / zaangażowanie wiara w siebie – sukces gwarantowany integracja grupy kreatywność
4. Konfrontacja pomiędzy wypowiedziami hipotetycznymi a rzeczywistą treścią dokumentu po obejrzeniu dokumentu i wysłuchaniu ścieżki dźwiękowej	wybór najważniejszych informacji porównanie treści dokumentu z wcześniej założonymi hipotezami praca w oparciu o powtórzony materiał leksykalno-gramatyczny rektyfikacja wypowiedzi zaspokojenie ciekawości i potrzeby dotarcia do prawdy	aktywność motywacja koncentracja / efekt niespodzianki nabywanie umiejętności poszerzanie wiedzy odkrywanie nowych rzeczy
5. Selekcja i klasyfikowanie informacji	uporządkowanie słownictwa ułatwienie zapamiętywania przygotowanie materiału pozwalającego na sprawne wykonanie następnych zadań	jasność i przejrzystość porządek logiczny ustrukturowienie usystematyzowanie wiedzy

6. Prezentacja wykonanego zadania	podkreślenie wartości wykonanej przez ucznia pracy informacja zwrotna dla nauczyciela nt. indywidualnych potrzeb uczniów (braki, błędy, problemy leksykalne i gramatyczne)	wzajemne wzbogacanie (na płaszczyźnie horyzontalnej) otwartość integracja
7. Wykorzystanie pamięci wizualnej	wykonywanie zadań w oparciu o zapamiętane elementy analiza selektywna dokumentów pobudzanie ciekawości i potrzeby wzbogacania słownictwa	koncentracja praca pamięciowa asocjacje mentalne wzbogacanie słownictwa

Postawa nauczyciela	**Cel(e)**	**Korzyści z dydaktycznego punktu widzenia**
1. Korygowanie błędów po wypowiedzi, w sposób dyskretny	motywowanie do spontanicznej wypowiedzi zapewnienie swobody wypowiedzi pedagogika sukcesu	aktywność motywacja skupienie uwagi bardziej na treści niż na formie
2. Uwzględnienie propozycji ucznia	waloryzowanie wiedzy i umiejętności ucznia praca w oparciu o tematykę interesującą ucznia zachęta do aktywności	pedagogika sukcesu zaangażowanie motywacja / zainteresowanie
3. Uczeń wyszukuje kilku informacji, nie wszystkich jednocześnie	analiza selektywna poznawanie dokumentu etapami ułatwianie pracy wyeliminowanie lęku spowodowanego niezrozumieniem	aktywność koncentracja sukces łatwiej osiągalny ćwiczenie pamięci

4. Wsparcie udzielane uczniowi w czasie pracy indywidualnej	weryfikacja zrozumienia polecenia (pytanie: „Czy zrozumieliście?” nie ma sensu !) przeformułowanie polecenia jeśli trzeba udzielenie odpowiedzi na indywidualne potrzeby ucznia	poczucie « bezpieczeństwa » motywacja wsparcie indywidualne
5. Podziękowanie ze strony nauczyciela za wykonane zadanie	dowartościowanie ucznia pokazanie, że jego praca jest istotna	motywacja przykład prawidłowej postawy wzór do naśladowania
Dynamika lekcji	**Cel(e)**	**Korzyści z dydaktycznego punktu widzenia**
1. Nauczyciel różnicuje pomoce dydaktyczne	unikanie nudy podtrzymanie uwagi i skupienia wzmocnienie motywacji mobilizacja uczniów	zainteresowanie koncentracja zaanagażowanie zachęta do pracy
5. Nauczyciel rozpoczyna lekcję od pytania « z życia wziętego »	przybliżenie „świata do klasy” pokazanie, że nauka języka jest nie tylko przedmiotem szkolnym, ale że język jest prawdziwym narzędziem komunikacji wprowadzenie tematu w sposób nie dający poczucia uczenia się, lecz naturalnej reakcji	zaanagażowanie integracja « szkoły i życia » nauczanie zintegrowane swoboda wypowiedzi wzbogacanie wiedzy postawa otwartości
6. Nauczyciel różnicuje formy pracy: indywidualna, w dwójkach, grupach, prezentacje	wzbudzanie ciekawości różnorodna dynamika pracy praca bardziej ciekawa, a wiedza bardziej kompletna uczeń czuje się pewniej	zaanagażowanie indywidualne i zbiorowe pedagogika sukcesu nabywanie umiejętności wzbogacanie na płaszczyźnie wertykalnej i horyzontalnej

7. Nauczyciel wykorzystuje nie-tradycyjne techniki przekazywania głosu uczniom (np. piłka, losowanie, wskazywanie przez kolegów, kłębek włóczki)	zwracanie uwagi uczniów na to, co dzieje się w klasie dyscyplinowanie zaangażowanie wszystkich uczniów zmniejszanie barier eliminowanie strachu przed « wyrwaniem do odpowiedzi » przez nauczyciela	koncentracja swoboda reakcji i wypowiedzi interakcja
8. Nauczyciel wprowadza efekt niespodzianki	budzenie ciekawości angażowanie w wykonywanie zadań motywowanie do poszukiwania odpowiedzi	zainteresowanie koncentracja efekt zaskoczenia swoboda komunikacji
9. Nauczyciel w sposób spójny przechodzi od zadania do zadania	lekcja ma charakter spójny i ciągły każde następne zadanie opiera się o to, co uczeń wykonał uprzednio ułatwianie pracy ucznia zapewnienie progresji w zdobywaniu umiejętności	zaangażowanie użycie znanych rzeczy w nowym kontekście ułatwianie przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności
10. Nauczyciel zachęca do poszukiwania informacji i docenia pracę ucznia	budzenie naturalnej ciekawości ucznia pogłębianie wiedzy merytorycznej znajdowanie argumentów do swobodnych i spontanicznych wypowiedzi	zaanagażowanie motywacja wola pracy, robienia postępów
Dynamika lekcji: postawa nauczyciela	**Cel(e)**	**Korzyści z dydaktycznego punktu widzenia**
1. Nauczyciel nie czeka aż zadanie zostanie ukończone, lecz przechodzi do następnego	uczniowie « nigdy nie mają wystarczająco dużo czasu » na ukończenie zadania przyzwyczajanie uczniów do określonego tempa pracy przygotowanie do egzaminów (praca w ograniczonym czasie)	zaangażowanie zaufanie na linni nauczyciel-uczeń większa róznorodność zadań lepsze wyniki

2. Nauczyciel chodzi po klasie i nadzoruje pracę uczniów	wyjaśnianie poleceń jeśli nie zostały właściwie zrozumiane indywidualna pomoc dla ucznia łatwiejszy kontakt z uczniem nieśmiałym	bezpieczeństwo sprawadzenie zrozumienia polecenia pomoc uczniom, mającym problemy
3. Podział ról i zadań	« ułatwianie » zadania pomoc w przygotowaniu argumentów do wypowiedzi praca selektywna i uzupełniająca pobudzanie uczniów do odpowiedzialności	zainteresowanie zaufanie motywacja zaangażowanie
4. Nauczyciel podaje jasno sformułowane, precyzyjne polecenia przed pracą z dokumentem	uświadomienie uczniowi, czego nauczyciel od niego oczekuje lepsze i precyzyjniejsze wyniki brak potrzeby udzielania dodatkowych wyjaśnień	zrozumienie bezpieczeństwo motywacja lepsza jakość
5. Nauczyciel podaje 1, max. 2 polecenia do każdego zadania	polecenie jest jasne, uczeń wie co robić wyniki pracy bardziej spójne uczeń robi coś, co będzie mu potrzebne do następnego ćwiczenia	jasność / zrozumienie zaangażowanie koncentracja uwagi na zadaniu
6. Nauczyciel wybiera dokument adekwatny do potrzeb	nauczyciel jest wiarygodny w oczach ucznia uczniowie wykonują zadania świadomie, znając cele unikanie stwierdzeń typu « to niczemu nie służy... »	osiągnięcie celu / jasność łatwiejsze zapamiętywanie dokument odsyła bezpośrednio do omawianego tematu

PISANIE – TYPOWE ZADANIA

Nie wszystkie języki posiadają pismo. Nie wszystkie języki posiadają kod językowy, który reprezentuje mowa, podstawa języka i jego użycia, dlatego też pisanie to zdolność językowa, która wymaga nauczania kompleksowego i odnosi się do innych procesów kognitywnych niż nauczanie języka mówionego. Bez wątpienia, w kontekście nauczania języków obcych powszechnie znanych i popularnych, proces „pisania" rozwinął się już wcześniej w języku ojczystym ucznia; co za tym idzie, nauka pisania posiada inne cechy charakterystyczne, o których nie należy zapominać ani ich ignorować.

W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku, a przede wszystkim z powodu znaczącej krytyki klasycznego modelu metody gramatyczno-tłumaczeniowej i wkład socjolingwistyki, praktyka sprawności pisania została odsunięta na drugi plan, a jej znaczenie, w koncepcji nauczania języków obcych[3], zmniejszyło się na rzecz potrzeby rozwoju sprawności mówienia. Bez wątpienia, w przeciągu ostatnich lat, wypowiedź pisemna nabrała znaczenia, które posiada po dzień dzisiejszy. W związku z tym, że jest to sprawność językowa często używana w procesie komunikacji, jej wartość nie powinna być umniejszana. Tworzenie wypowiedzi pisemnych powinno być nauczane na lekcjach jako ważny element, ponieważ łączy się z innymi sprawnościami językowymi, które oddziałują na proces mówienia, ale również dlatego, że kod językowy do nauczenia nie jest kodem języka ojczystego.

Nauka wypowiedzi pisemnej w języku obcym.

Na początku, musimy mieć na uwadze, że zgodnie z podejściem metodologicznym, na którym się opieramy, użycie sprawności językowej będzie zróżnicowane, i dlatego też zwrócimy uwagę na wielorakie aspekty. (Cassany 2005). Daniel Cassany (ídem) wskazuje nam cztery modele metodologiczne, które przedstawiają zrozumienie i praktykę wypowiedzi pisemnej w różnoraki sposób. Z jednej strony *podejście gramatyczne*, które włącza produkcję pisemną w nauczanie gramatyki języka (morfologia, syntaksa, ortografia,

[3] Dla szybkiego wprowadzenia do praktyki sprawności pisania do metod nauczania najważniejszych języków obcych na przestrzeni wieków, zob. Bräuer (2000).

etc.), *podejście komunikacyjne*, które pociąga za sobą użycie produkcji pisanej jako praktyki tej sprawności w sytuacjach mniej lub bardziej realnych z życia użytkownika języka obcego; *podejście ukierunkowane na proces* pisania i *podejście ze względu na zawartość*, które rozumie pisanie jako „instrument epistemiczny do nauki treści dyscyplinarnych" (ídem, 931). W tenże sposób, zależnie od podejścia jakie przyjmiemy, by stworzyć tekst pisany, wyróżniony zostanie jeden z aspektów pisania. Wybór jednego z podejść będzie zależał od zainteresowania nauczyciela, potrzeb ucznia lub od paradygmatu dydaktycznego.

Z drugiej strony, musimy być świadomi faktu, że teksty pisane przez uczniów posiadają składnię i słownictwo bardziej uproszczone w stosunku do języka naturalnego i że pojawianie się błędów będzie powtarzalne (Cornaire y Raymond 1994), nie powinno to być jednak motywem rezygnacji ani ze strony nauczycieli, którzy mogą mieć wrażenie, że prace pisemne nie są odpowiednie, ani ze strony uczniów, którym może się wydawać, że nie zdołają zrealizować wypowiedzi pisemnej tak, jak mogliby to zrobić w języku ojczystym. Trzeba mieć na uwadze, że nauka pisania stanowi część procesu nauczania języka i dlatego powyższe cechy nie wpływają bezpośrednio na produkcję pisania, ale, że należy traktować je jako część procesu nauczania, w którym znajduje się uczeń.

Należy również zwrócić uwagę na inne zagadnienia związane z nauczaniem wypowiedzi pisemnej na lekcjach języka obcego. Po pierwsze, uczeń, który już używa kodu pisanego w języku ojczystym, może posłużyć się nim, aby ułatwić dostęp do swojej pamięci, wesprzeć i pomóc sobie w zadaniu jakim jest pisanie, zastosować procesy konstrukcji znaczenia w tekście i tym sposobem, ułatwić interakcję z resztą uczestników procesu nauczania (Cassany, 2005; Guasch, 2001).

Niezaprzeczalnie, pisanie powinno wchodzić w skład produkcji językowej wraz z innymi sprawnościami. Jako że proces powstawania, tworzenia tekstu pisanego składa się z trzech faz: planowania, tekstualizacji i powtórki (Cassany, 1988), można zauważyć, iż poszczególne etapy tworzenia pozwalają na włączenie różnych sprawności językowych: i tak, na etapie powtórki, zwykło się używać sprawności czytania, a w etapie planowania pojawić się może konwersacja. W taki sposób wprowadzone sprawności współdziałają i wchodzą w skład procesu pisania. Bez wątpienia, istnieje błędne przekonanie, że tworzenie tekstu pisanego to czynność odizolowana, co, jak powyżej udowodniliśmy, jest nieprawdziwe.

Pisanie w języku obcym niesie za sobą również potrzebę posługiwania się odpowiednim zasobem językowym. *Input* pozwoli uczniom przejść przez trudności pojawiające się w praktyce pisania w języku obcym. Nie we wszystkich językach podobnie się pisze, nie wszystkie języki posiadają identyczne cechy „pisania", dlatego ważne jest, by odpowiednio odebrany *input* służył, oprócz systematyzacji różnych specyficznych kodów pisemnych, także polepszeniu i udoskonaleniu omawianej sprawności językowej przez uczniów.

Po przedstawieniu teoretycznego podejścia, należałoby usystematyzować wiedzę w jaki sposób zaplanować na lekcjach ćwiczenie sprawności pisania. By tego dokonać, prześledzimy model, zaproponowany przez Daniela Cassany (1999), który opiera się na ustalonych wcześniej. parametrach

Planowanie pisania

Według tego, co zostało powyżej napisane, proces kreacji wypowiedzi pisemnej składa się z trzech faz: planowania, tekstualizacji i powtórzenia/kontroli. Bez wątpienia, trzeci etap może być połączony z drugim, tekstualizacja tworzy się wraz z powtórzeniem, przeczytaniem tekstu, ażeby zredagować go w odpowiedni sposób. Początkowo musi dojść do zaplanowania zadania, którego może dokonać nauczyciel, bądź może to być wynikiem negocjacji między nim a uczniami. Po wyborze celu pracy pisemnej, którą będą musieli wykonać uczniowie, przechodzimy do lektury przykładów, które mogą być ćwiczeniami przed rozpoczęciem zadania, potrzebują one aktywizacji wiedzy już posiadanej, na przykład ćwiczenia na czytanie ze zrozumieniem, które skoncentrowane są na treści i na komunikacji. Na koniec, ćwiczenie czytania analitycznego, które koncentruje się na formie. Analiza przykładów, modeli tekstowych jest zawsze niezbędna, warto wskazać uczniom odnośniki tekstowe, ażeby później mogli samodzielnie tworzyć wypowiedzi pisemne.

Po lekturze różnych wzorów, uczeń rozpoczyna kompozycję tekstu. Aby tego dokonać, musi przejść przez następujące etapy: zaplanować tekst, na przykład do kogo będzie skierowany, sformułować serię pomysłów i szkic mentalny dotyczący danego tekstu[4]; tekstualizacja, czyli redakcja tekstu zakończy proces pisania. Ewaluacja może być

[4] W procesie planowania może następować wymiana opinii z innym uczniem ,bądź osobami niezwiązanymi z produkcją tekstu.

wykonana zarówno przez nauczyciela jak i przez innych uczniów i pozwoli na ocenę końcowego produktu. W ciągu realizacji różnego rodzaju ćwiczeń, tylko w momencie tekstualizacji pracuje się indywidualnie (przenoszenie tekstu na papier).

W związku z powyższym można – a nawet, powinno się – podkreślić, że proces pisania nie jest czynnością indywidualną, jak zwykło się przypuszczać, ale może być początkiem pracy zespołowej. Wypowiedź pisemna bywa mylnie traktowana jako czynność linearna, oczywiste jest, że nie musi być tak postrzegana, i, jak wskazuje Cassany (1988), najlepsi pisarze zazwyczaj nie rozpoczynają wraz z postawieniem pierwszego słowa i nie kończą z ostatnim, ale tworzą, zmieniają i nie przestają przetwarzać tekstu już napisanego tyle razy, aż będą uważać go za najbardziej odpowiedni i spełniający ich zamierzenia komunikacyjne.

Na koniec, należy mieć na uwadze kilka aspektów związanych z poprawą i oceną tekstu pisanego. Zajmiemy się tym w kolejnym rozdziale.

Poprawa tekstu pisanego

Korekta tekstu pisanego jest podstawą w praktyce sprawności pisania, jest to ważny element, który powraca w procesie nauczania języka obcego. Bez wątpienia, należy podkreślić, że nie tylko nauczyciel może być odpowiedzialny za poprawę i ocenę tekstu, ale także sam uczeń lub koledzy z klasy. Uczniom mylnie wydaje się, że sprawdzać może tylko nauczyciel (Hyland y Hyland, 2006). Są różne możliwości, które stosuje się wymiennie, od najbardziej tradycyjnej poprawy błędów na czerwono aż po wspólną analizę i poprawę kolektywną. Bez wątpienia, jeśli zwracamy uwagę na typową poprawę, sprawdzający może podporządkować się serii norm, które jeśli nie są zbyt rygorystyczne, wskazują możliwość lepszego przekazania informacji zwrotnej co do wypowiedzi pisemnej.

Po pierwsze, lepiej jest poprawiać tylko to, co uczniowie będą w stanie się nauczyć, ponieważ w przeciwnym wypadku, istnieje ryzyko ignorowania błędu – a co za tym idzie – bezużyteczności korekty, która może doprowadzić do spadku motywacji ze strony ucznia. Ponadto, należy zwrócić uwagę na poprawę w trakcie procesu pisania, ponieważ w tym momencie uczeń jest najbardziej skupiony na tekście. W wielu okolicznościach, poprawa po zakończeniu pracy powoduje, że uczeń odkłada tekst i nie zastanawia się nad

popełnionymi błędami, w związku z tym, inną możliwością jest autokorekta, na podstawie wskazanych przez nauczyciela błędów.

Z drugiej strony, ważne jest, aby uczniowie włączali się w proces polepszania swoich produkcji językowych, w związku z tym nauczyciel powinien rozmawiać z nimi na temat tworzenia tekstu, jeśli ten proces może sprawiać problemy. Ponadto, uczniowie powinni znać narzędzia, które mogą posłużyć im do autokorekty i w ten sposób rozwinąć autonomię zarówno w nauczaniu jak i w funkcjonowaniu jako kompetentni użytkownicy języka: należy zachęcić uczniów do używania słowników, podręczników do gramatyki i innych narzędzi, które mogą im pomóc w udoskonaleniu swoich prac. Reasumując, należy rozumieć poprawę błędu jako środek dydaktyczny, który pomaga uczniom w uczeniu się, a nie jako obowiązek narzucony przez potrzebę postawienia oceny, nagrodzenia bądź ukarania w związku z jego rezultatem. Korekta powinna być skierowana na ucznia i modyfikowana w zależności od jego potrzeb.

Podsumowanie

Wypowiedź pisemna to sprawność językowa, w którą należy włożyć wiele wysiłku i poświęcić jej odpowiednią ilość czasu na lekcjach. Być może dlatego, jej rola zostaje umniejszona i sprowadzana do funkcji zadanej uczniom pracy domowej. Bez wątpienia, dokładna analiza, taka jak opisana powyżej, pomoże umieścić tę sprawność językową na należytym jej miejscu, a także pozwoli wykorzystać ją, by osiągnąć cel jakim jest znajomość nauki języka obcego.

Bibliografía

Bräuer, G. (2000): “Product, Process, and the Writer Within: History of a Paradigm Shift”, w Bräuer, G. (ed.), *Writing across languages*, Stamford, Ablex.

Cassany, D. (1988): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (2005): “La expresión escrita”, W Sánchez Lobato, J. i Santos Gargallo, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

Cornaire, C. y Raymond, P. M. (1994): *La production écrite*, Anjou (Québec), CLE International.

Guasch, O. (2001): *L'escriptura en segones llengües*, Barcelona, Graó.

Hyland, K. y Hyland, F. (2006) (eds.): *Feedback in Second Language Writing*, Cambridge, CUP.

MÓWIENIE –TYPOWE ZADANIA

Celem niniejszego opracowania są sposoby nauczania wypowiedzi ustnych na lekcjach języka obcego. Przede wszystkim należy wspomnieć o dyskusji, która się toczy w obrębie tej dziedziny pomiędzy wypowiedzią a interakcją ustną. Niezaprzeczalnie jednak, interakcja zawiera w sobie wypowiedź ustną. *Europejski systemem opisu kształcenia językowego* (2001) (ESOKJ) klasyfikuje wypowiedź ustną jako sprawność językową w przeciwieństwie do interakcji ustnej. Ściślej mówiąc, przez wypowiedź ustną rozumiemy sprawność językową, która: „zakłada *umiejętność rozumienia wypowiedzi przez użytkowników języka obcego, którzy nie muszą starać się mówić wolniej, powtarzać zdań, mówić głośniej lub wyraźniej, gdy warunki akustyczne są niesprzyjające –to znaczy, gdy głosy lub akcenty, które się słyszy są zróżnicowane lub gdy z głębi dochodzą hałasy lub nakładają się głosy rozmówców. Sprawność wypowiadania się zakłada użycie konstrukcji gramatycznych w sposób płynny i bez wahania przy wyborze właściwych form, w taki sposób, że wypowiedź ustna wydaje się być wystarczającą dla użytkowników języka obcego, aby nie powodować problemów komunikacyjnych i, w najlepszym wypadku, aby uchodzić za jednego z nich.* (MacCarthy 1972:4)

To prowadzi nas do postrzegania wypowiedzi ustnej jako sprawności językowej bezpośrednio powiązanej z aktem rozmowy, interakcji, chociaż komunikacja zawsze wytworzy się w obrębie wypowiedzi, jaki by nie był jej kontekst – formalny lub nie – i niezależnie od tego jakie są parametry kontekstualne. W taki sensie konferencja, wykład, czy rozmowy w kawiarniach mogą być aktami wypowiedzi ustnej. Jak wskazuje Pinilla (2004:880) „kiedy mówimy o wypowiedzi ustnej, ma się na uwadze zarówno takie sytuacje komunikacyjne, w których mówiący występuje sam tworząc akt mowy, jak i takie, w których występuje jako mówiący i słuchacz”.

Bez wątpienia, z perspektywy ESOKJ, wypowiedź ustna dzieli się na mówienie - wypowiedź jednostkową oraz mówienie w interakcji, które zakłada też rozumienie ze słuchu, ze względu na to, że znaczenie tworzy się wspólnie przez mówiącego i słuchającego w procesie wymiany informacji. Taka konstrukcja, która opiera się na negocjacji znaczenia

i na zasadzie współpracy, sprawia że w interakcji ustnej zachodzą różne strategie, które nie występują w jednostkowej wypowiedzi ustnej.

Typologia ćwiczeń do rozwijania wypowiedzi ustnej

Możemy ustalić typologię zadań, w których obecność wypowiedzi ustnej jest fundamentalna (ESOKJ, 2001:61):

- realizacja komunikatów publicznych (informacje, instrukcje, etc.).
- zwracanie się do publiczności (wypowiedzi publicznie, konferencje uniwersyteckie, homilie, przedstawienia, komentarze sportowe, prezentacje handlowe, etc.).
- czytanie na głos tekstu pisanego
- mówienie opierające się na notatkach, na tekście pisanym lub elementach wizualnych (wykresach, ilustracjach, grafikach, etc.)
- odgrywanie ról
- mówienie spontaniczne
- śpiewanie

Typologia ćwiczeń na rozwijania interakcji ustnej

Jest wiele możliwych ćwiczeń na interakcję ustną, tak wiele, jak wiele jest możliwości komunikacji ustnej, poniżej zaznaczymy tylko takie, które są najczęściej używane na lekcjach języków obcych (pochodzą z ESOKJ 2001:75). Wyróżnimy kilka ważniejszych cech, które pozwolą na odpowiednią ich praktykę na lekcji.

a) ***Wymiana informacji*****.** Ten typ ćwiczenia skoncentrowany jest na wymianie informacji, uczniowie będą pracowali w parach lub w małych grupach, celem jest przekazanie konkretnych treści, lub, po prostu, zapoznanie się z określonym tematem.

b) ***Rozmowa przypadkowa*****.** W tym typie ćwiczeń, bardzo podobnym do poprzedniego, należy zwrócić uwagę na aspekty związane z interakcją, takie jak słowa typowe dla spontanicznej wypowiedzi ustnej, kolejność mówienia, etc. Można wprowadzać je w podobnych sytuacjach, takich jak ćwiczenia na wymianę informacji. Będą charakteryzowały się podobną dynamiką.

c) *Dyskusja nieformalna*. Stosowana w parach, małych grupach, dużych grupach: chodzi o wymianę opinii na określony temat, ale z typowym dla konwersacji przypadkowych stopniem nieformalności.

d) *Dyskusja formalna*. Identyczna do poprzedniej, ale wprowadzona przez sytuację bardziej oficjalną, co wpłynie na inne użycie języka i odmienne strategie mówienia

e) *Debata.* Cieszy się wielkim powodzeniem w edukacji, stosowana jest zazwyczaj w dużej grupie. Podziela cechy dyskusji formalnej, ale rola uczniów jest inna, ponieważ wymaga się obecności moderatora, a kolejność wypowiedzi musi być dokładniej określona

f) *Wywiad*. Stopień przewidywalności jest zróżnicowany, zazwyczaj realizuje się to ćwiczenie w parach, lub grupach trzyosobowych, przypisując każdemu z uczestników rolę pytającego bądź odpowiadającego na pytania. Aby ćwiczenie spełniło swoją funkcję i sprawnie przebiegało, to musi je poprzedzić przygotowanie.

g) *Negocjacja*. Typ ćwiczenia, w którym uczestnicy, wychodząc od interakcji, muszą dojść do porozumienia na określony temat. Ważne jest określenie ról przez uczniów, ponieważ w zależności od cech emocjonalnych każdego z nich, negocjacja może być zbyt szybka, lub niemożliwa do realizacji. Ten typ ćwiczeń zazwyczaj jest realizowany w parach lub w małych grupach.

h) ***Wspólne planowanie*.** W ćwiczeniach tego typu wychodzi się od współpracy, jako że uczniowie powinni pracować wspólnie, aby dojść do zgody, co do ustalenia zadań do wykonania, na przykład, muszą zaplanować klasową imprezę. Takie ćwiczenia zazwyczaj realizuje się w mniejszych grupkach, które pracują w sposób indywidualny nad określonymi częściami zadania, by na koniec złączyć je w jedno.

i) ***Współpraca praktyczna skierowana na cele***. Ćwiczenie, którego celem jest realizacja konkretnego zadania. Warto zaznaczyć, że w zależności od poglądów uczniów i zrozumienia przez nich czym powinno być zadanie językowe, ten typ ćwiczenia bywa realizowany w języku ojczystym ucznia. Dlatego też ważne jest, aby podkreślić, że językiem wykonania zadania powinien być język, który jest celem nauczania, a nie inny. W tradycji nauczania nie zwykło się przedstawiać ani struktur ani strategii potrzebnych do praktycznego wprowadzenia tych zadań.

Należy zauważyć, że niestety, ćwiczenia na interakcję w większości przekształcają się w ćwiczenia na indywidualną wypowiedź ustną. Ta uwaga wydawać by się mogła zupełnie nieadekwatna jeśli spojrzymy się na typy ćwiczeń, które zostały omówione wyżej,

jednak potwierdzone jest to dużą ilością badań, które wskazują, że w podręcznikach do nauki języka nie ma zbyt wielu przykładów ćwiczeń, które rozwijałyby strategie interakcji, ponadto nauczyciele samodzielnie także nie wyszukują tego typu ćwiczeń. Należy zaznaczyć, że strategie interakcji są różne dla każdego języka, inne dla języka ojczystego, a inne dla obcego, na przykład kolejność wypowiedzi, używanie komentarza, by podkreślić, że się śledzi wypowiedź rozmówcy lub zastosowanie znaków wypowiedzi właściwych dla sprawności mówienia (Cestero 2005). Ten fakt wskazuje na to, że powinno się przejrzeć i udoskonalić proponowane treści i materiały dydaktyczne, programy kursów, jeśli chcemy, by nasi uczniowie przyswoili kompetencje komunikacyjną w sposób holistyczny.

Zgodnie z powyższym, ćwiczenia na interakcję ustną niosą ze sobą odmienną dynamikę grupy niż wypowiedź ustna. W tej ostatniej sprawności językowej mówiący zazwyczaj, kieruje się do określonej publiczności nie oczekując natychmiastowej odpowiedzi na swoją produkcję językową. Równocześnie, proponowane ćwiczenie w formie indywidualnej wypowiedzi ustnej jest zazwyczaj wcześniej zaplanowane, można więc przygotować szereg różnorakich pomocy do jego wykonania. Inaczej jest w przypadku ćwiczeń na interakcję ustną, gdzie potrzebne jest uczestnictwo rozmówcy, ażeby zadanie mogło być zrealizowane, gdyż tutaj współpraca i negocjacja znaczenia są fundamentalnymi cechami.

Bibliografía

Cestero, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de segundas lenguas*, Madrid, Arcolibros.

Consejo de Europa (2001): *Marco Común Euopeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Anaya. [en línea]. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

MacCarthy, P.A.D (1972): *Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics*. LLL, Oxford University Press, Oxford.

Pinilla, R. (2004): “La expresión oral”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 879-897.

KOMPETENCJA GRAMATYCZNA

Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych zmieniała w zależności od teorii metodycznych panujących w danym okresie. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej i kognitywnej odgrywa dosyć duże znaczenie, w połowie XIX wieku podejście się zmienia i zaczęto odrzucać taki typ nauczania. Metoda bezpośrednia i naturalna wyższość przyznaje językowi mówionemu nad pisanym. Podejście komunikacyjne (lata siedemdziesiąte XX wieku) początkowo stawiało gramatykę w cieniu słownictwa czy sprawności językowych. Nauczanie gramatyki stało się nie celem samym w sobie, a środkiem do celu jakim ma być komunikacja. Dzisiaj nie kwestionujemy roli jaką posiada nauczanie struktur gramatycznych i jak wielkie ma znaczenie by porozumiewać się w sposób poprawny i zrozumiały.

Wprowadzanie nowego materiału wiąże się z podjęciem odpowiednich założeń. Po pierwsze należy zaprezentować nowe struktury (wprowadzić je po raz pierwszy, by uczniowie mogli zapoznać się z nimi – **prezentacja**), po drugie, należy struktury te utrwalić (powtarzanie i ćwiczenie materiału wprowadzonego – **praktyka językowa**), i na koniec, należy sprawić, by uczeń potrafił zastosować je w praktyce (**produkcja językowa**).

Jeśli analizujemy typowe nauczanie gramatyki języka obcego można zauważyć dwie tendencje: pierwsza – ćwiczenia gramatyczne które mają na celu opisanie i wyjaśnienie reguł gramatycznych zazwyczaj pojawiają się w następującej kolejności: od ćwiczeń zupełnie mechanicznych i kontrolowanych przez nauczyciela do ćwiczeń, które mają na celu komunikację czyli są zbliżone do naturalnych sytuacji. W tenże sposób uczeń przechodzi od praktyki mechanicznej (ćwiczenia, w których nie trzeba rozumieć znaczenia i w których jest tylko jedna odpowiedź prawidłowa np. ćwiczenia na zastępowanie), praktyki w której liczy się zrozumienie (w tym typie ćwiczeń uczeń musi zrozumieć znaczenie zdań, by mógł poprawnie rozwiązać ćwiczenie, ale w dalszym ciągu jest tylko jedna odpowiedź poprawna, która już jest znana zarówno nauczycielowi jak i innym uczniom: *-Jakiego koloru jest bluzka Karola – Jest czerwona*), i na koniec znajduje się praktyka komunikacyjna, która wymaga uwagi i skupienia na znaczeniu przez ucznia, który w swojej odpowiedzi musi zawrzeć informację nieznaną ani nauczycielowi ani innym

uczniom: -*Co robiłeś w ostatni weekend? – Byłem na plaży.* Oznacza to, że duża część ćwiczeń gramatycznych używanych tradycyjnie są to ćwiczenia mechaniczne, gdzie znaczenia nie odgrywa żadnej roli i gdzie nie ma prawdziwej wymiany informacji. Z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego, coraz więcej jest ćwiczeń gramatycznych, w których struktury lingwistyczne są przedstawione w kontekście sytuacji realnych lub wymyślonych.

Druga tendencja w nauczaniu gramatyki to taka, nastawiona jest na produkcję, znaczy to, że zadania wymagają, ażeby uczeń produkował, pisemnie lub ustnie teksty w języku obcym, takie jak ćwiczenia na zastępowanie elementów, transformacje, uzupełnianie, tłumaczenia, pytania – odpowiedzi, etc.

Podstawowe sposoby ćwiczenia gramatyki – praktyka językowa dokonywane są poprzez **imitację, substytucję i przekształcanie**. [5]

Imitacja: uczniowie wypowiadają daną strukturę, w ten sposób utrwalają nowo poznany materiał. Aby ćwiczenie nie było monotonne można posłużyć się różnymi zabawami, np. w głuchy telefon.

Substytucja: polega na powtarzaniu tej samej struktury gramatycznej zmieniając za każdym razem treść. Zmiany mogą dotyczyć pojedynczych wyrazów (substytucja prosta), dwóch wyrazów (substytucja podwójna) lub podstawienie może dotyczyć nie tylko zmian leksykalnych, ale także zmian gramatycznych (substytucja złożona).

Substytucja prosta często jest wykorzystywana do zastępowania zaimkami dopełnienia bliższego i dalszego, ale również może posłużyć do ćwiczenia leksyki na różny temat.

Przykład:

Przekształć według wzoru:

Michał czyta książkę – Michał ją czyta.

1. Moja mama przygotowuje obiad. – …….
2. Zapraszamy naszych kuzynów na obiad. – ……..
3. Twój brat nie mówi dobrze po niemiecku – …….

[5] Należy zaznaczyć, że zawartość poszczególnych ćwiczeń powinna być dostosowana i związana z nauczanym językiem obcym. Przykładowe ćwiczenia podane są tutaj w języku polskim, a nie w obcym, jak powinno być na lekcjach.

4. Wieczorami oglądamy telewizję. – …….
5. Czasem zabieram moje rodzeństwo do kina. – …….

Substytucja podwójna

Przykład:

Przekształć według wzoru: Daję książkę Loli – Jej ją daję.
1. Pożyczam moje książki Marii. – …….
2. Pożyczają nam swoje płyty. –…….
3. Polecam ci ten deser. – …….
4. Dajemy cukierki dzieciom. – …….

Substytucja złożona wymaga istotnych zmian nie tylko leksykalnych ale także gramatycznych. Przykładem mogą być ćwiczenia gdzie należ zmienić liczbę, osobę lub czas.

Przykład:

Zamień na liczbę mnogą:
Nauczyciel jest Anglikiem – Nauczyciele są Anglikami
1. Lekarz jest Czechem - ……..
2. Urzędniczka jest Szwedką - …….
3. Lekarka jest Niemką - …….

Transformacja (przekształcanie)

Polega na przekształcaniu zdań według wskazanego wzoru. Mogą to być transformacje zdań twierdzących na przeczące czy też ze strony biernej na czynną lub przekształcanie czasów. Samo bezrefleksyjne przekształcanie form może być często nużące i nie przynoszące sensu komunikacyjnego dlatego w metodzie komunikacyjnej ćwiczenia na transformacje prowadzi się w inny sposób.

Należy stworzyć sytuację zabawową, różnego rodzaju scenki, w których naturalnie i mimowolnie będą przekształcane wypowiedzi uczniów.

Przykład:

Ćwiczenie w trójkach, jedna osoba jest kandydatem do pracy, druga zadaje pytania. Rozmowa przeprowadzona jest tak, by osoba trzecia tego nie słyszała. Następnie osoba pytająca opowiada o cechach

kandydata uczniowi, który nie uczestniczył w rozmowie i razem dyskutują czy kandydat nadaje się na to stanowisko.

Typy ćwiczeń:

1) ćwiczenia na zastępowanie

2) ćwiczenia o dwóch opcjach

3) ćwiczenia wyboru alternatywnych odpowiedzi

4) ćwiczenia na odnalezienie relacji między elementami

1) W technice substytucji typowe są ćwiczenia w których uczniowie początkowo muszą słuchać lub czytać wypowiedzi, które zawierają strukturę lub formę gramatyczną stanowiącą główny punkt lekcji, a potem wstawić informację z związaną z tą strukturą.

Przykład:

Uczniowie dobierają się w grupy po 3 osoby i słuchają opowiadania, które przeczyta nauczyciel. Każda grupa musi odnaleźć jak najwięcej szczegółów i uzupełnić poniższe zdania. Uczniowie mają 3 minuty i grupa, która pamięta jak najwięcej szczegółów wygrywa.

1. Jan wstaje o ……..
2. Potrzebuje przynajmniej ……. żeby się całkowicie obudzić.
3. Woli nie …… rankami.

[Część tekstu czytana przez nauczyciela: Jan jest studentem na uniwersytecie X. Zazwyczaj wstaje o 8. Porankami trudno jest mu się dobudzić ponieważ nie lubi wcześnie wstawać. Musi wypić co najmniej 3 filiżanki kawy aby się obudzić. Zazwyczaj więc czyta gazetę w ciszy bo woli z nikim nie rozmawiać dopóki nie jest całkowicie obudzony…]

2. Ćwiczenia o dwóch opcjach to ćwiczenia, w których, na nowo przedstawia się uczniowi jakiś typ informacji i uczeń musi odpowiedzieć lub zareagować na podaną informację poprzez wybór jednej z dwóch możliwych odpowiedzi.

Przykład:

Wskaż, czy zgadzasz się z twierdzeniami o rodzicach, których za chwilę posłuchasz. Następnie porównaj twoje odpowiedzi z kolegą.

Tak, zgadzam się	Nie, nie zgadzam	
_____	_____	1. Często do nich dzwonię
_____	_____	2. Odwiedzam ich w weekendy
_____	_____	3. Odwiedzam ich raz w miesiącu
_____	_____	4. Przytulam ich kiedy ich widzę
_____	_____	5. Dobrze ich rozumiem
_____	_____	6. Ignoruję ich całkowicie
_____	_____	7. Bardzo ich cenię

3. Ćwiczenia wyboru alternatywnych odpowiedzi, są to ćwiczenia, w których dostarczony jest uczniowi impuls i prosi się go aby wybrał między trzema lub więcej alternatywami. Impuls lub alternatywne odpowiedzi musza zawierać uczoną strukturę gramatyczną.

Przykład:

Niech żyje Hiszpania! Posłuchaj następujących wypowiedzi. Na początku, zdecyduj czy zdania są wyrażone w czasie teraźniejszym czy przeszłym, następnie wybierz osobę, która realizuje, lub zrealizowała daną czynność.

1.

_____ przeszły _____ Alejandro Amenábar

_____ teraźniejszy _____ Luis Buñuel

_____ Pedro Almódovar

2.

_____ przeszły _____ Blanca Portillo

_____ teraźniejszy _____ Penélope Cruz

_____ Paz Vega

Nauczyciel przeczyta poniższe zdania na głos:

1. Wyreżyserował „Wszystko o mojej matce”. (Pedro Almódovar)
2. Zdobyła Oskara w kategorii za najlepszą aktorkę. (Penélope Cruz),

Etc…

4. Ćwiczenia na odnalezienie relacji między elementami to takie, w których uczniowie muszą wskazać zależność między wypowiedzią główną, a „inną rzeczą”. Można więc

poprosić ucznia, by dobrał lub połączył wypowiedź ze zdjęciem, wypowiedź z określonym rzeczownikiem, wydarzenie z ich logiczną sekwencją, miesiące z charakterystycznymi czynnościami, etc.

Przykład:

Wybierz odpowiedź, która wydaje ci się najbardziej poprawna wg kontekstu:
1. Wypowiedź prezydenta rozpoczyna się w tym momencie.
Nic nie słyszę, co mówi?
Mówi, że
podsumowując, sytuacja się zmieni.
przede wszystkim, sytuacja się zmieni.
ale, sytuacja się zmieni.
2. Juan, możesz pomóc mi z tym programem komputerowym?

oczywiście, ależ nie
oczywiście, po to są przyjaciele
a więc dobrze
3. Pani dyrektor musi wyjść wygłosić konferencje
- Gdzie są moje dokumenty?
- Tutaj są, proszę.

Dzień dobry panie i panowie,
ponadto, chcę państwu podziękować
zaczynając, chcę państwu podziękować
z drugiej strony chcę państwu podziękować
4. Nigdy nie zgadzasz się z Julią, dlaczego?
nie zgadzam się ponieważ ma zbyt ekstrawaganckie pomysły.
tak, oczywiście.
no tak, masz racje.

Celem nauki każdego języka obcego jest komunikacja, tak więc istotą komunikacyjnego nauczania struktur gramatycznych jest stworzenie autentycznych sytuacji, w których językiem posługujemy się naturalnie. Aby w jak największym stopniu przybliżyć naturalne sytuacje na lekcjach stosuje się: pracę w parach, w grupach, ćwiczenia sprawnościowe (w mówieniu, pisaniu, czytaniu tekstów, sytuacje zabawowe.

Oto przykłady kilku zadań – sytuacji zabawowych, które skierowane są na komunikację, a ćwiczą konkretne zagadnienia i struktury gramatyczne.

Przykład: **Kto chce, żeby nauczyciel…?**

(Celem tego ćwiczenia jest ćwiczenie form Subjuntivo – które w języku hiszpańskim używamy po formule: *chcę żeby…*)

Znajdź w klasie kogoś kto odpowie twierdząco na poniższe pytania.

Chcesz żeby nauczyciel…	**Imię**
1. poprawiał więcej	
2. tłumaczył więcej gramatykę	
3. był mniej wymagający	
4. pisał więcej rzeczy na tablicy	
5. mówił wolniej	
6. pytał o więcej rzeczy	
7. używał więcej piosenek	

Przykład: **Co będzie robił?**

(Celem jest wyrażanie hipotezy i przypuszczenia dotyczących przyszłości)

Wyobraź sobie, że ktoś z klasy wygrał konkurs. Nagrodą jest podróż w miejsce, które sam sobie wybierze. Dwa dni temu osoba ta wyjechała. Napisz kilka zdań w których wyrazisz przypuszczenie gdzie ta osoba mogła pojechać, co może robić, i co być może zrobi. Twoi koledzy muszą odgadnąć o kim napisałeś.

Przykłady zabaw, które jednocześnie utrwalają poznane struktury i formy gramatyczne można mnożyć. Najważniejsze jest to, że nauczanie gramatyki prowadzi do nauki produkcji językowej. Jest to ważny element nauki języka. Poprawność gramatyczna jest potrzebna byśmy zostali zrozumiani, by nasze intencje zostały dobrze odczytane, by nie stwarzać nieporozumień, a wszystko po to by ułatwić komunikację.

Gramatyka jest nieodłącznym elementem w nauczaniu każdego języka obcego, będzie skuteczna, jeżeli dobrze zarysujemy kontekst sytuacji, w których daną strukturę można stosować. Sukces na pewno osiągniemy jeżeli odpowiednio zmotywujemy ucznia. Dlatego też uczeń musi wiedzieć jakie konkretne umiejętności zdobywa np.: nauczysz się opowiadać wydarzenia z przeszłości, umiejscowić w czasie konkretne zdarzenie, mówić o początku i czasie trwania tychże wydarzeń.

KOMPETENCJA LEKSYKALNA –TYPOLOGIA ZADAŃ

Słowa są podstawą języka. Za ich pomocą użytkownicy języka, przekazują znaczenie, tym samym rzeczywistość świata, którą chcą pokazać. Bez słów nie jest możliwe wyrażanie się i bez słów nie istniałaby mowa.

Te wydawać by się mogło, oczywiste stwierdzenia pozwalają nam dostrzec znaczenie słownictwa w mowie, a w rezultacie, w uczeniu się języków obcych. Jednakże, w momencie przygotowywania ćwiczeń na zajęcia, nauczyciel staje wobec wielu wyborów. Z dziesiątek tysięcy haseł zawartych w języku, musi wybrać te odpowiednie (Cervero i Pichardo 2000). Dlatego też, zważywszy na otwarty charakter słownictwa, jest bardzo trudno zaproponować słownictwo na każdy poziom nauczania języka obcego. Jest to tym bardziej złożone, jeśli bierzemy pod uwagę fakt, iż dla każdego ucznia, niektóre słowa będą miały większe znaczenia, niż inne, w zależności od jego wiedzy o świecie i osobistych doświadczeń.

Tak więc, istnieje potrzeba usystematyzowania nauczania słownictwa, w taki sam sposób, jak odbywa się to w nauczaniu gramatyki lub zagadnień funkcjonalnych. Jednak słownictwo jakiegokolwiek języka jest tak obszerne, że warto się skupić na usystematyzowaniu jakiejś części bogactwa leksykalnego, jakim dysponujemy, a nie na całym słownictwie, co zresztą wydaje się niemożliwe.

Wychodząc od tych założeń, możemy ustanowić charakter wstępnych rozważań, które pozwolą nam przyjrzeć się procesowi nauczania-uczenia się słownictwa z bliska.

Po pierwsze, musimy mieć na uwadze fakt, iż nie wszyscy użytkownicy języka mają tę samą wiedzę o świecie i w zależności od tej wiedzy, będzie dominowało jedno pole semantyczne lub inne. Nie wszyscy dysponują tym samym zasobem słownictwa np. mówiąc o architekturze, czy sporcie.

Po drugie, musimy pamiętać, że nie można przyswoić słownictwa w całej jego rozciągłości, uczymy się jedynie różnych jego części. Ważny jest również fakt, iż słownictwa uczymy się, aby go używać, dlatego musi być ono jasnym odbiciem języka użytkowego. Co za tym idzie, musimy mieć na uwadze kontekst edukacyjny, w jakim się

znajdujemy i specyficzne trudności, które napotykają uczniowie w procesie uczenia się danego języka.

Jeśli chodzi o miejsce i pozycję ćwiczeń leksykalnych w podręcznikach do nauki języków obcych, w niektórych sytuacjach, są one niejako "przygniecione" ćwiczeniami gramatycznymi, nie są traktowane jako zasadnicza część składowa w rozwoju umiejętności językowych. Z tego punktu widzenia, ćwiczenia leksykalne powinny dopełniać w sposób skoordynowany cztery podstawowe kompetencje językowe, wszystkie będącymi niezbędnym komponentem w rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

W podejściu komunikacyjnym, słownictwo należy selekcjonować według kryteriów: przydatności, użycia i potrzeb, zwłaszcza na poziomie podstawowym. Punktem wyjścia będą dla nasz zawsze wytyczne Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, który ustala, co powinien potrafić uczeń w danym stadium uczenia się.
Z kolei, w metodzie zadaniowej, prezentowane słownictwo musi być zgodne z powyższymi charakterystykami, jak i podporządkowane potrzebom uczniów, tak, aby mogli wykonać końcowe zadanie.

Kolejną kwestią, którą warto poruszyć, jest autonomia ucznia i jej związek z nabywaniem nowego słownictwa. biorąc pod uwagę, że uczeń powinien być autonomiczny w procesie uczenia się i używać języka tworząc swój własny, nie jest wskazane ograniczanie uczniów. Powinniśmy ich zachęcać do używania słownictwa, które już posiadają oraz do uciekania się do słownika, jak i innych narzędzi pomocnych w poznaniu słownictwa, które oni uznają za konieczne.

Techniki prezentacji słownictwa

Prezentacja słownictwa odbywa się w momencie, kiedy przedstawiamy uczniowi nieznane dla niego jednostki leksykalne, które chcemy, aby nabył (Cervero y Pichardo 2000:59).
Celem tych prezentacji jest ułatwienie zrozumienia słów poprzez zmysły lub przez drogę kognitywną. Spośród najbardziej typowych sposobów prezentacji, pragniemy wyróżnić następujące:
a) Użycie tekstu mówionego lub pisanego. To pozwoli uczniom poznać słownictwo osadzone w kontekście i w realnym użyciu języka, dlatego też ta technika jest bardzo powszechna.

b) Użycie pomocy wizualnych. Odgrywają one ważną rolę ze względu na walor informacyjny; pomagają zrozumieć sytuacje, teksty, znaczenia, etc. Tym samym, aktywują i rozwijają wyobraźnię uczniów.

c) Użycie list słów. Ta technika jest możliwa do zastosowania pod warunkiem, że zagadnienia leksykalne są usystematyzowane i zorganizowane według pewnych kryteriów.

d) Użycie glosariuszy (słowniczków). Glosariusze są suplementami, które zazwyczaj pojawiają się na końcowych stronach podręczników i gdzie słowa ułożone są alfabetycznie i przetłumaczone na język ojczysty ucznia lub na języki komunikacji najbardziej powszechne w danym społeczeństwie. Niekiedy, obok haseł pojawiają się informacje gramatyczne.

Prezentacja słownictwa

Na początku, warto wprowadzić rozróżnienie pomiędzy *prezentacją słownictwa*, a tym, co nazywamy *praktyką słownictwa* - ćwiczenia, w których sprawdzamy, czy uczniowie zrozumieli znaczenie prezentowanych słów i czy zrozumieli je poprawnie.

a) *„Burza mózgów”* na bazie słowa-bodźca. Celem jest odwołanie się do posiadanej przez uczniów wiedzy.

b) *Łączenie słowa z obrazkiem.* Praca indywidualna lub grupowa mająca na celu połączenia słowa z odpowiednim obrazkiem.

c) *Tłumaczenie na język ojczysty.* Ćwiczenia indywidualne, które ułatwiają zrozumienie danych terminów.

d) *Klasyfikowane zbiorów słów według skojarzeń*. Można realizować to ćwiczenie na bazie tabeli lub tzw. “drzew pojęciowych” stosując dowolne dynamiki zajęć.

e) *Ćwiczenia z fiszkami.* Karteczki (fiszki) są przygotowywane według tematów, sytuacji, kategorii, etc.

f) *Kojarzenie słów według znaczenia lub morfologii.* Ćwiczenia te są najczęściej realizowane indywidualnie.

g) *Kojarzenie słów, połączenia leksykalne (przymiotnik – rzeczownik, odniesienia kulturowe)* są bardzo użyteczne, gdy chcemy pokazać uczniom, dlaczego niektóre słowa można łączyć między sobą, a inne nie.

h) *Ćwiczenia na synonimy, antonimy, polisemię, etc.*

i) *Połączenia składniowe czasowników, przymiotników i rzeczowników.* Wskazane jest, aby w każdej kolumnie znajdowało się nie więcej, niż pięć haseł, gdyż to utrudniałoby znacząco wykonanie ćwiczenia.

j) *Technika* cloze*: uzupełnić tekst przyimkami, czasownikami, przymiotnikami, etc.* Ten rodzaj ćwiczeń jest bardzo powszechny w praktyce słownictwa.

k) *Tworzenie krótkich historii.* Ćwiczenia otwarte, skupione na odpowiednim użyciu danego słownictwa w kontekście. Np. rozdanie uczniom karteczek ze słówkami, z którymi muszą stworzyć logiczną historię. Można je zaadaptować według potrzeb, jako ćwiczenie indywidualne, w parach, czy grupowe.

l) *Szukanie hasła w słowniku w celu znalezienia jego tłumaczenia lub definicji.* Ćwiczenie indywidualne, które się przeprowadza w fazie prezentacji słownictwa lub w momentach, w których uczeń nie pamięta znaczenia danego słowa.

m) *Gry: łamigłówki, krzyżówki, rozsypanki wyrazowe, szukanie niepasującego słowa.*

Wykorzystanie tych ćwiczeń na lekcjach będzie zależało w dużej mierze od poziomu zaawansowania językowego.

Nie należy zapominać również, iż różnorodność ćwiczeń sprzyja rozwojowi motywacji u uczniów i odpowiedniej dynamice grupy. To dlatego, nauczyciele języków obcych powinni interesować się nowymi możliwościami pracy ze słownictwem.

Bibliografia

Gómez Molina, J.R. (2004): “Los contenidos léxico-semánticos” en Sánchez Lobato, J. i Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, str. 789-810.

Cervero, M.J. i Pichardo, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

Syntetyczny opis głównych metod nauczania – podejście komunikacyjne i zadaniowe

Podejście komunikacyjne

Głównym celem nauczania podejścia komunikacyjnego jest skuteczna i rzeczywista komunikacja, zarówno w mowie jak i w piśmie, z użytkownikami języka, którego się uczymy. Zwraca się szczególną uwagę na to, aby uczeń rozwijał kompetencję komunikacyjną, tak więc należy skoncentrować się na użyciu języka, a nie na teoretycznej nauce o jego strukturze. Język obcy przyswajany jest o wiele łatwiej i efektywniej, kiedy poznawany jest w sytuacjach rzeczywistej komunikacji. Podejście komunikacyjne oferuje dużo więcej możliwości rozwoju niż inne metody, przede wszystkim wspomaga kreatywność nauczycieli i uczniów w planowaniu lekcji, wyborze różnorodnych materiałów dydaktycznych.

Kompetencja komunikacyjna to zdolność zachowania się w sposób skuteczny i odpowiedni w danej społeczności językowej. Komunikacja wymaga przestrzegania zbioru reguł, w które wchodzą zarówno zasady gramatyczne, inne kompetencje lingwistyczne (leksyka, fonologia, semantyka), jak i reguły użycia języka związane z kontekstem socjohistorycznym i kulturowym.

W podejściu komunikacyjnym rezygnuje się z bezbłędnego opanowania języka, celem jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym. Aby efektywnie się nim posługiwać, potrzebne jest poznanie form gramatycznych, funkcji wypowiedzi oraz ich wzajemnych zależności. Poniżej podamy kilka wskazówek, jakie elementy powinna zawierać lekcja przeprowadzona w duchu podejścia komunikacyjnego.

Najważniejsze jest uzyskiwanie i przekazywania informacji, a nie nauka języka jako systemu sama w sobie, istotą jest skuteczność tego przekazu, a nie poprawność wypowiedzi. Aby osiągnąć ten cel, podejście komunikacyjne rozwija w uczniu cztery sprawności: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej wymaga traktowania tych czterech sprawności w sposób zintegrowany.

Nauczyciel organizuje sytuacje zbliżone jak najbardziej do sytuacji z życia codziennego. W prezentacjach i wizualizacjach nowego materiału ogranicza język ojczysty do minimum. Zadania powinny odzwierciedlać naturalną sytuację językową, ich celem jest przekaz informacji i załatwienie określonych spraw. Lekcja prowadzona w taki sposób składać się będzie z dialogów i dyskusji w parach lub małych grupach, symulacji, odgrywania ról, gier i zabaw językowych.

Typy zadań

Zadania można podzielić na dwa rodzaje: *zadania komunikacji funkcjonalnej*, w których uczeń musi zrozumieć język aby rozwiązać konkretny problem; *zadania interakcji społecznej* przewidują wymianę informacji w parze lub w grupie i składają się z konwersacji, dyskusji, symulacji. Ćwiczenia pokazują użycie języka obcego w sposób rzeczywisty, aby uczniowie od pierwszych lekcji przyzwyczajali się do sytuacji dnia codziennego. Bardzo ważnym czynnikiem jest dostosowanie poziomu tych zadań do poziomu, potrzeb i zainteresowań uczniów aby utrzymać motywację i zachęcić wszystkich do uczestniczenia w lekcji.

Zabawy zbliżone są do komunikacji rzeczywistej, podczas której uczestnicy otrzymują natychmiastową informację zwrotną od innych uczestników(wskazaną słowem lub gestem). Gry i zabawy oprócz rozwijania kompetencji komunikacyjnej mogą wpłynąć na wzrost motywacji u ucznia.

Rola ucznia i nauczyciela

Zrywa się z typowym podziałem ról na lekcji. Podejście komunikacyjne koncentruje się na uczniu, on znajduje się w centrum, nie tylko biernie przyswajając informacje, ale w świadomy sposób uczestnicząc w lekcji i czując odpowiedzialność za proces nauczania. Uczniowie pracują w parach, małych lub większych grupach wymieniając informacje i rozwiązując problemy w języku obcym. Mają prawo do błędu.

Nauczyciel, natomiast, staje się szefem, organizatorem, przewodnikiem, źródłem informacji i doradcą. Nie można zapominać jednak, że jego nadrzędną rolą pozostaje nauczenie i przekazanie informacji.

Lekcje prowadzone są głównie w języku obcym, nie wyklucza się użycia języka ojczystego, jednak ograniczone jest ono do minimum. Można odnieść się do języka ojczystego, kiedy jest to nieuniknione.

Materiały dydaktyczne

Zgodnie z ideą nauczania komunikacyjnego używa się tekstów, nagrań i materiałów autentycznych, które przybliżają rzeczywistość spoza sali lekcyjnej. Do takich materiałów zaliczają się obok pomocy już tradycyjnych: czasopism, ogłoszeń, gazet również mapy, zdjęcia, konkretne przedmioty jak również pomoce multimedialne. Dostęp do Internetu, możliwość łatwego znalezienia informacji, posłuchania oryginalnego akcentu motywują i zachęcają uczniów do samodzielnej pracy. Podręcznik spełnia ważną funkcję, systematyzuje wiedzę ale nigdy nie może być jedynym elementem lekcji.

Program składa się z jednostek ułożonych na pojęcia lub funkcje; gramatykę i słownictwo wprowadza się według potrzeb danej jednostki. Poprawność gramatyczna nie jest celem sama w sobie, a stanowi element, który ułatwia i wzbogaca skuteczną komunikację. Umożliwia używanie języka obcego we właściwych kontekstach i a także interakcję z innymi ludźmi w zwykłych codziennych sytuacjach. Wprowadzanie gramatyki następuję metodą indukcyjną (poprzez podanie przykładów w których dana reguła występuje; a następnie formułowanie wniosku związanego z tą regułą)[6]. Zamiast nauczania mechanicznego, nacisk położony jest na badanie form lub struktur, które prowadzi do rzeczywistego zrozumienia reguł gramatycznych.

W ewaluacji osiągnięć uczniów ma znaczenie zarówno poprawa jak i płynność. Ocena nie ogranicza się tylko do produktu, ale obejmuje cały proces.

Podejście komunikacyjne łączy w sobie różne metody, nie ma powodów aby sztywno trzymać się tylko jednej z nich. Czerpie z metod wcześniejszych co najlepsze i orientuje naukę ku celowi jakim jest komunikacja.

Ideą kompetencji komunikacyjnej jest nabycie takich zdolności aby móc wyrażać, interpretować i negocjować wydarzenia socjokulturowe, dokonuje się w interakcji dwóch lub więcej osób.

[6] W odróżnieniu od metody dedukcyjnej, w której to reguły gramatyczne można wprowadzać poprzez ich prezentację a następnie wykonywać ćwiczenia na bazie przedstawionych reguł.

Wewnątrz podejścia komunikacyjnego można wyróżnić trzy różnorakie metody pracy, są to: metoda zadaniowa, projekt i symulacja ogólna. Zazwyczaj, metoda zadaniowa realizowana jest w jeden, dwa lub trzy godziny lekcyjne, podczas gdy projekt lub symulacja mogą być realizowane przez ponad dwadzieścia godzin.

Metoda zadaniowa

Celem głównym metody zadaniowej jest otrzymanie produktu, który to staje się celem jednostki dydaktycznej (np.: stworzyć ogłoszenie w gazecie lub przedstawić charakterystykę swojego wymarzonego domu). Przez zadanie rozumiemy jakąkolwiek czynność z życia codziennego (kupić chleb, przedstawić się komuś), kiedy to w formie nieświadomej używamy różnych wiadomości – kulturowych, gramatycznych, leksykalnych, po to by ją zrealizować.

Dzięki ustaleniu produktu końcowego i potraktowaniu go jako realizację jednostki dydaktycznej wprowadzamy na lekcje sytuacje rzeczywiste, z którymi uczniowie stykają się i których doświadczają na co dzień.

Najważniejszą charakterystyką metody zadaniowej jest to, że wnosi kontekst – uczeń na koniec każdej jednostki dydaktycznej musi „coś zrobić" – ma konkretne zadanie do wykonania. Ażeby mógł on zrealizować to zadanie końcowe nauczyciel podaje jakąś czynność z życia codziennego, którą uczeń będzie mógł zrealizować w języku obcym i do której dotrze poprzez stopniowe wykonywanie różnorodnych ćwiczeń. Są one ułożone od najłatwiejszych do najtrudniejszych, od tych które wymagają największej kontroli, do tych, które uczeń może realizować samodzielnie.

Metoda zadaniowa opiera się na postulacie „*prezentacja-praktyka-produkcja*". Poprzez *prezentację,* która zazwyczaj jest indukcyjna, uczeń przyswaja nową ideę (to znaczy podany zostaje mu kontekst realizacji tej idei). Następnie ćwiczone jest, zarówno słownictwo jak i gramatyka (nazywane jest to *focus on form*, skupienie się na formie), zawsze mając na uwadze znaczenie, aby na koniec uczeń był w stanie samodzielnie i bez problemów zrealizować zadanie końcowe (wykonanie dowolne).

Charakterystyczne cechy metody zadaniowej

- Odnosi się bezpośrednio do sytuacji dnia codziennego, produktem jest konkretna czynność
- skłania wszystkich uczniów do zrozumienia, produkcji lub interakcji w języku obcym
- jedno zadanie można identyfikować z jednostką lekcyjną
- skierowana jest ku nauce języka
- zaprojektowana jest strukturalnie; cel, zawartość i produkt lub tekst końcowy (rezultat powinien być oceniony przez nauczyciela i uczniów)
- podczas wykonywania zadania, uwaga uczniów koncentruje się na znaczeniu niż na formie
- rozwija wartości edukacyjne (autonomia, kreatywność, odpowiedzialność, refleksja nad procesem nauczania, etc.)

Jak zaplanować zadanie, by było przeprowadzone zgodnie z tą metodą?

- Analiza potrzeb i interesów: wybór zadania
- Wybór zadania bądź zadań końcowych
- Wyszczególnienie celi (za pomocą sprawności)
- Ustalenie zawartości językowej
- Zaplanowanie zadań komunikacyjnych i ewentualnych zadań dodatkowych
- Ewaluacja

Jak można przystosować jednostkę dydaktyczną do metody zadaniowej?

- Wybieramy temat według potrzeb, wieku, poziomu ucznia
- Planujemy zadanie końcowe – do wykonania jako finał jednostki dydaktycznej, musi być to czynność, którą można wykonać w życiu codziennym
- Określamy cele jednostki dydaktycznej
- Wyróżniamy zawartość potrzebną ażeby sfinalizować zadanie. Zawartość jest sklasyfikowana wg potrzeb gramatycznych, leksykalnych, kulturowych i funkcjonalnych.

- Ustalamy proces wykonywania zadania, należy podzielić podzadania. Ustalić i dostosować długość, liczbę i rytm ćwiczeń
- Planujemy, w jaki sposób dokona się ewaluacji

Zaplanowanie lekcji według metody zadaniowej posiada wiele zalet:

- jednostki dydaktyczne są spójne wewnętrznie
- każde ćwiczenie jest podane w kontekście i wszystkie ćwiczenia w obrębie jednego zadania mają jeden wspólny cel
- inicjatywa i motywacja ucznia zależy od jego uczestnictwa w lekcji, jego odpowiedzialności za podejmowane decyzje co do tematów, celi i ewaluacji
- rozwój prawdziwej kompetencji komunikacyjnej poprzez symulacje komunikacyjne
- integracja czterech sprawności
- ważne jest pokazanie języka autentycznego w danym kontekście, który wytworzy autentyczne procesy komunikacji
- zmiana tradycyjnych ról nauczyciela i ucznia na lekcji

Jest to metoda skuteczna i motywująca, ponieważ uczeń jest świadomy tego co robi od początku do końca. Stymuluje interakcje i odnosi się do rzeczywistości. Uczeń jest świadomy efektów swojej nauki.

EWALUACJA I POPRAWA BŁĘDÓW W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH I USTNYCH

Wprowadzenie

Słowo „ocenianie", czy „ewaluacja" często kojarzymy z najbardziej nieprzyjemnym momentem w procesie uczenia się. W naszych myślach pojawia się obraz belfra, który karci za każde niepowodzenie, a jedynie brak błędów jest wyznacznikiem uczniowskich postępów w nauce. Nie jest łatwo sprostać takim wymaganiom. Dlatego też, będąc restrykcyjną miarą osiągnięć, „ewaluacja" przywołuje tak negatywne konotacje.

Warto wyjść poza ramy narzuconych tradycyjnie schematów i spojrzeć na proces oceniania jako na element dający wiele możliwości rozwoju uczniów. Ewaluacja jest nieodzowną i co warto zaznaczyć, pozytywną i przynoszącą korzyści, częścią procesu dydaktycznego. Jak pisze Cassany (2007): *„ewaluacja jest częścią procesu uczenia się, która niesie za sobą systematyczne i zorganizowanie zbieranie informacji oraz ich interpretację po to, aby móc modyfikować oraz przekierowywać proces edukacyjny i poprawiać zaistniałe w nim błędy i odchylenia".* Z tego wynika, iż ewaluacja jest potrzebna nie tylko uczniom, ale również nauczycielom, którym daje możliwość ewentualnych zmian w procesie dydaktycznym.

Co oceniamy?

Oceniamy wiedzę początkową ucznia, jego proces uczenia się, rezultaty końcowe, metodę używaną przez nauczyciela, materiały dydaktyczne, wszystkie czynniki wpływające na proces edukacyjny.

Kiedy?

Nasza ocena jest ciągła: dokonujemy jej na początkowych lekcjach, w trakcie i na zakończenie kursu szkolnego. Nie należy zapominać, że w każdym z tych przypadków

ewaluacja służy innym celom, dlatego też będzie przybierała inną formę. Ewaluacja na początku trwania kursu służy tzw „zdiagnozowaniu" sytuacji uczniów; ich zainteresowań, potrzeb, uzdolnień, doświadczeń w nauce języków obcych, etc. Wyniki tej „ankiety" pozwolą nam dostosować materiał do indywidualnych cech grupy, tzn. uczniów ją tworzących.

W jaki sposób?

Aby zebrać potrzebne nam informacje, stosujemy dwie metody: obserwacja i sprawdziany ewaluacyjne. Jeśli chodzi o obserwację, dokonujemy jej w sposób spontaniczny i nieusystematyzowany. Przez to, tracimy możliwość refleksji oraz interpretacji zaobserwowanych sytuacji. A przecież przemyślana obserwacja może służyć bardzo konkretnym celom. Dzięki niej możemy porównywać pracę jednego ucznia w różnych momentach, porównywać pracę różnych grup, oceniać przydatność i skuteczność tych samych materiałów w różnych grupach. To wszystko możemy osiągnąć poprzez zaplanowaną obserwację.

Sprawdziany ewaluacyjne oprócz sprawdzania wiadomości uczniów, pozwalają nam zebrać dane o pracy uczniów. Aby ułatwić nam to zadanie, warto postawić sobie następujące pytania: Jakie aspekty chcemy obserwować? Jakie ćwiczenia będą najskuteczniejsze, aby przeprowadzić obserwację? Jakie są wyniki naszych obserwacji? Aby nasze działania rzeczywiście służyły formacji uczniów, ci muszą poznać wyniki naszej ewaluacji. Poza tym, powinniśmy wyciągać wnioski służące poprawie naszych działań dydaktycznych.

Przestrzegając wyżej wymienionych zasad, zauważymy, że ewaluacja nie jest jedynie punktem końcowym jakiegoś etapu, jest elementem dopełniającym proces uczenia się. Pozwala analizować różne aspekty: pracę ucznia, nauczyciela, materiał, dynamikę zajęć oraz metody stosowane przez nauczyciela.

EWALUACJA I POPRAWA WYPOWIEDZI USTNEJ

Wychodzimy z założenia, iż każde ćwiczenie produkcyjne uczniów może, a wręcz powinno być oceniane. Jedyne, co może ulec modyfikacji, to przedmiot oceny, aspekty, na jakie zwrócimy uwagę i potem ocenimy.

Nie będzie dla nikogo zaskoczeniem stwierdzenie, iż większość nauczycieli zwraca większą uwagę na błędy gramatyczne, niż na płynność. Tak, jak to miało miejsce w czasach metody gramatyczno-tłumaczeniowej. To tradycyjne podejście możemy tłumaczyć tym, iż poprawność gramatyczną jest o wiele łatwiej ocenić, niż płynność, jako, że posiada stałe wyznaczniki, które w każdym języku obcym regulują odpowiednie instytucje lub publikacje (np. w języku hiszpańskim Słownik..…). Jednak nadal pozostaje kwestia płynności oraz poprawności oraz ich ewaluacji.

Według Komorowskiej[7], ewaluacja tych dwóch aspektów powinna odbywać się dwutorowo. Z jednej strony, powinna być oceniana kompetencja komunikacyjna, czyli płynność i skuteczność przekazu. Tutaj błędy gramatyczne nie wpływają na ocenę. Z drugiej strony, uczeń powinien być oceniany z punktu widzenia kompetencji językowej, gdzie błędy gramatyczne będą obniżały ocenę.

Według popularnej dziś metody komunikacyjnej, najcięższymi błędami są *„błędy znaczenia, a wśród nich tylko te błędy fonetyczne, leksykalne i gramatyczne, które mogą zakłócać przekaz informacji."*[8] To stwierdzenie możemy interpretować jako wypadkową teorii o płynności i poprawności językowej. Zresztą, w niektórych europejskich egzaminach na certyfikaty językowe, np. TELC, podczas egzaminu ustnego oceniane są obydwie wytyczne. Najwyższą ocenę otrzymuje uczeń, którego błędy nie wpływają na zrozumienie wypowiedzi, a im bardziej oddziałują na możliwość zrozumienia tekstu, tym ocena jest niższa. Wśród innych możliwych kryteriów oceny wypowiedzi ustnej możemy wymienić:

- wymowę oraz intonację
- rytm, melodyjność.
- użyte słownictwo (adekwatność do tematu wypowiedzi oraz wymaganego poziomu)

[7] Komorowska, str.258
[8] Íbid., str.257

- strukturę tekstu (wybór i kolejność informacji)
- odpowiedni rejestr (formalny lub nieformalny)

EWALUACJA I POPRAWA WYPOWIEDZI PISEMNEJ

W zależności od tego, jaką umiejętność pragniemy sprawdzić u naszych uczniów, będziemy zwracać uwagę na różne aspekty, np. na:

- stosowanie reguł tekstu pisanego w danym języku
- adekwatność pod względem wyboru rodzaju tekstu (formalny/nieformalny, subiektywny/obiektywny)
- Czy tekst jest zrozumiały dla odbiorcy?
- słownictwo (bogactwo i dobór)
- poprawność gramatyczna, składniowa
- koherencja (selekcja oraz logiczny układ informacji, najważniejsze informacje znajdują się na początku tekstu, akapitu?)
- kohezja (np: użycie powtórzeń, anafor, synonimów, zaimków, odpowiednie zastosowanie znaków przestankowych, spójników)
- ortografia, użycie podstawowych znaków interpunkcyjnych
- znajomość konkretnych struktur używanych w różnych rodzajach tekstów, np. w redagowaniu listów formalnych, reklamacji, życiorysu
- umiejętność streszczania i rozbudowywania informacji
- umiejętność wyboru informacji ogólnych i szczegółowych
- stopień kreatywności
- zróżnicowanie środków stylistycznych

Po podjęciu decyzji o tym, jaki jest cel wypowiedzi i co chcemy oceniać, należy następnie dobrać odpowiednie ćwiczenie, które pozwoli nam zrealizować ten cel. Wachlarz możliwości jest bardzo szeroki, a wypracowanie jest tylko jedną z nich. Możemy wybierać spośród następujących technik: szeroko pojęte dyktando (ćwiczenie, które w rzeczywistości sprawdza umiejętność zapisu tekstu mówionego, ale możemy je również wykorzystać do sprawdzenia ortografii, gdyż tak naprawdę nie jest ono ćwiczeniem

wypowiedzi pisemnej), streszczenie, list, petycja, reklamacja, kartka z pamiętnika, recenzja dzieła literackiego, filmu, zaproszenie, etc.

Jeśli w ewaluacji bierzemy pod uwagę jedynie ortografię i gramatykę, musimy liczyć się z tym, iż uczniowie zaczną uznawać te dwa aspekty za jedyne ważne w pisaniu tekstów. Dlatego też, w naszych poprawkach musimy analizować tekst globalnie, dając wskazówki uczniom. Np. w międzynarodowym egzaminie TELC, obok gramatyki, ewaluuje się np. wypełnienie zadania, co jest warunkiem zaliczenia ćwiczenia.

Pamiętajmy, że teksty pisane przez uczniów powinny mieć zawsze jasno określony cel i wytyczne (objętość-przybliżona liczba słów, odbiorca tekstu, temat, cel), które będą znane uczniom.

W jaki sposób poprawiać?[9]

Często zadajemy sobie pytanie: Czy powinienem poprawiać wszystkie błędy? Według Cassany, należy poprawiać i oceniać jedynie te błędy, które uczeń jest w stanie sam poprawić. Nie zapominajmy, że poprawa ma na celu pokazanie uczniowi, w jaki sposób może poprawić umiejętność pisania w języku obcym. Wydaje się bardziej owocne poprawianie tego, co przyniesie uczniowi największe korzyści i co jest w stanie zrozumieć na danym poziomie nauczania. Tak więc, może nie warto poprawiać wszystkich błędów, np. w wypracowaniu? I czy zawsze powinien je poprawiać nauczyciel? Warto podzielić pracę i zostawić pewną jej część uczniom, np. jedynie zaznaczając błąd i prosząc uczniów, aby odszukali poprawną wersję.

Jest bardzo owocne poprawianie brudnopisu, pierwszych zarysów tekstu, gdyż w ten sposób nauczyciel uczestniczy w procesie pisania i może naprowadzić uczniów na dobry trop pisania. Jest to dużo bardziej skuteczniejsze, niż poprawianie jedynie tekstu końcowego. Poza tym, wskazówki, które dajemy uczniom powinny być konkretne i jasne (np.: „Napisz jeszcze raz ten fragment", „Zwróć uwagę na…", „Pisz krótsze zdania"), unikajmy ogólnych i niewiele wnoszących komentarzy.

[9] Podrozdział opracowany na podstawie: Cassany (1993)

Jeśli jest to możliwe, warto rozmawiać z każdym z uczniów indywidualnie i komentować ustnie jego prace. Wtedy będziemy mieli pewność, iż uczeń zapoznał się z naszymi wskazówkami.

Nie zapominajmy również o tym, że powinniśmy przyzwyczajać uczniów do autonomicznego uczenia się i z tego względu powinniśmy pokazywać, w jaki sposób mogą oni sami poprawiać swoje błędy, np.: korzystając ze słowników, książek do nauki gramatyki, zachęcać ich do szukania nowych rozwiązań.

WNIOSKI

Ewaluacja jest procesem złożonym i wymaga od nauczycieli, jak i od uczniów chęci zmiany nawyków, do których jesteśmy przyzwyczajeni, a które możemy zmienić, a te dobre, należy utrwalać, mając na uwadze efekt końcowy, jakim jest poprawa umiejętności naszych uczniów. W dzisiejszych czasach nauczyciel nie jest już jedynym wyznacznikiem umiejętności, przestał być sędzią, a stał się twórcą sytuacji sprzyjających uczeniu się, jest towarzyszem, krytycznym wobec siebie i dopiero wtedy, wobec uczniów.

BIBLIOGRAFIA:

Cassany, D., *Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1993.

Cassany, D. et al., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2007.

Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna, 2005.

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE

Preguntas:

1. **¿Qué lugar ocupa la competencia intercultural en las unidades?: ¿Cómo se organizan los componentes de la competencia intercultural en las unidades?**
    - ¿aparecen los contenidos de « cultura / civilización »? : ¿están presentes en cada unidad ?, ¿de qué forma? (p. ej.: funcionan como una sección separada de la unidad o se integran con otras actividades)
    - ¿qué materiales se propone para el desarrollo de la competencia intercultural?, ¿qué tipo de actividades?
    - ¿aparecen los elementos icónicos?: ¿de qué tipo?
    - analice las funciones de las imágenes: semánticas, etnográficas, decorativas. ¿Se propone un método determinado para explotar didácticamente las imágenes?
    - los contenidos culturales tratan de:
        - cultura esencial (cultura con minúscula, cultura a secas): diferencias culturales, comportamientos lingüísticos verbales y no verbales, ritos sociales, costumbres, etc. (¿qué temas?)
        - alta cultura (cultura con mayúscula, cultura cultivada): literatura, arte, cine, ciencia…
2. **¿Cuál de los enfoques se propone para presentar los contenidos culturales?**
    - Sociológico
    - Antropológico
    - Semiótico – proporcione ejemplos…
3. **¿Qué imagen de España y de los españoles transmite este método?** (la visión estereotipada o no estereotipada), ¿las relaciones interpersonales comprensivas / amistosas/ neutras o tensas/ conflictivas?
4. **Conclusiones/ observaciones: ¿qué aspectos le parecen interesantes en la forma de presentar la cultura?, ¿qué es lo que falta? ¿qué añadiría?**

Dok.26 – Ewaluacja materiałów dydaktycznych

EWALUACJA MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH (PODRĘCZNIKÓW)

A) Główne kryteria zewnętrzne:

- **Uczniowie: czy podręcznik uwzględnia następujące elementy:**

- **język ojczysty ucznia**, wiek, sytuacja społeczno- ekonomiczna (cena podręcznika)
- **typ szkoły** (podstawowa, szkolnictwo średnie)
- **wyjściowy poziom umiejętności językowych ucznia** z języka obcego na początku kursu (poziomy językowe według ESOKJ).
- **nawyki uczeniowe** (sposoby uczenia się) typowe dla danej grupy wiekowej
- **oczekiwania i potrzeby uczniów (np. egzaminy końcowe, matura)**

- **Placówka szkolna** (jej uwarunkowania, podstawa programowa, metody nauczania)

- związek z jakimkolwiek **systemem certyfikacji międzynarodowej** (DELE, Europejskie Portfolio Językowe, etc.)

B) Główne kryteria wewnętrzne:

- **jaka jest progresja językowa** : *gramatyczna (linearna), tematyczna, pragmatyczna lub komunikacyjna (spiralna)* (=akty mowy, pojęcia logiczno-semantyczne) ?

- **nauczanie gramatyki**: w sposób teoretyczny, eksplicytny, całościowy czy selektywny fragmentaryczny)? (gramática explícita /implícita vs gramática deductiva /inductiva); czy ilość ćwiczeń jest wystarczająca? Czy ćwiczenia są zróżnicowane? Relacja: gramatyka a komunikacja

- **nauczanie słownictwa:** pola leksykalne/ listy słów/ podejście tematyczne; jakie ćwiczenia na użycie słownictwa?

- **socjolingwistyczne aspekty komunikacji** (poziom (rejestry) języka, reguły konwersacji, regionalizmy; jaki język jest proponowany w tekstach, w nagraniach? Kto jest interlokutorem? (wiek, status społeczny, etc.)

- **materiały dydaktyczne** : czy do podręcznika są dołączone pomoce dydaktyczne takie jak: płyty z nagraniami, video, płyty CD, zeszyt ćwiczeń, ćwiczenia online, przewodnik dla nauczyciela, etc.? czy materiały są zróżnicowane, atrakcyjne i odpowiednie do celów,

poziomu ćwiczeń? Czy są autentyczne lub prefabrykowane, dopasowane do progresji językowej ? (typologia tekstów, materiały ikoniczne);

- **ćwiczenia** : ich różnorodność, dopasowanie do celów , poziomu uczniów; czy uczeń jest w stanie wykonać je sam ? proporcja: ćwiczenia indywidualne /ćwiczenia w parach, grupach?

- **4 Sprawności językowe** : słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie : ich proporcje, sposoby rozwijania?

- **ANALIZA JEDNOSTTKI DYDAKTYCZNEJ** : czy jednostki mają jednakową, symetryczną strukturę? spójność etapów w jednostce dydaktycznej)

- **aspekty interkulturowe :** obiektywna wiedza o kulturze, zachowania kulturowe, stereotypy

- **polecenia :** w jakim języku? klarowność, jednoznaczność poleceń

- **struktura podręcznika:** ogólna tabela dotycząca jego struktury, zasad, celów i zawartości? Czy są oddzielone części na poszczególne sprawności i podsystemy językowe?

- **Ewaluacja/jednostki powtórzeniowe:** czy w podręczniku znajdują się ćwiczenia ewaluacyjne? Jaka jest ich częstotliwość?

- **PODSUMOWANIE:** jakie są mocne strony podręcznika, a jakie słabe? Jak uzupełniać jego mankamenty?

Dok.27 – Canción en clase de ELE

CANCIÓN EN CLASE DE ELE

1. ACTIVIDADES ANTES DE LA AUDICIÓN
   - rellenar los huecos en la canción con las palabras que se ofrecen en el cuadro (una variante es un ejercicio de selección múltiple)
   - rellenar los espacios en blanco con las palabras cuyas definiciones se dan
   - hacer una tormenta de ideas con el título o con el tema de la canción (por ejemplo "Cuando tus ojos me miran" de Franco de Vita: amor, pasión, felicidad, beso, etc. A continuación, se puede ir creando campos semánticos a partir de cada una de las palabras, por ejemplo: beso: boca, labios, etc. El profesor pone la canción y los alumnos señalan las palabras que escuchen.)
   - hacer una tormenta de ideas con las palabras que pueden aparecer en la canción y jugar al bingo
   - tratar de adivinar el principio o el final de una canción (a partir del título); por ejemplo "En el muelle de San Blas" de Maná
   - presentar solo el final y/o principio de una canción; los estudiantes predicen lo que ha sucedido o va a suceder
   - ordenar las palabras de cada verso, que se dan desordenadas
   - ordenar los versos de una estrofa
   - sustituir las palabras subrayadas por sus contrarios (son los antónimos los que aparecen en la canción)

2. ACTIVIDADES DURANTE LA AUDICIÓN

   - completar los versos con las palabras que faltan

   - corregir los errores que aparecen en el texto (por ejemplo, en vez de la palabra de la letra de la canción aparece su sinónimo)

   - jugar al bingo, donde los alumnos reaccionan físicamente cada vez que oigan algún efecto sonoro o reconozcan una forma de gramática o vocabulario previamente acordada (Respuesta Física Total, de Asher).

- relacionar la comprensión auditiva y lectora: ejercicios de elección múltiple o de verdadero/falso a partir de la letra; ordenar frases, párrafos o estrofas, etc.

3. ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA AUDICIÓN
   - contar historias similares a las de la canción (si es una canción narrativa)
   - elaborar glosarios con las palabras de la canción
   - escribir alteraciones en el texto, por ejemplo: cambiar los protagonistas, los acontecimientos, los lugares, etc.
   - colocar el título a la canción
   - usar el estilo indirecto para contar lo ocurrido en la canción (si se trata de una canción narrativa)
   - juego de roles