

**ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE, ZASADY OPRACOWANIA I MODYFIKACJI
PROGRAMU KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH
W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH**

**AGNIESZKA UBERMAN
KATARZYNA SZEMPRUCH**

**ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE,
ZASADY OPRACOWANIA I MODYFIKACJI
PROGRAMU KSZTAŁTOWANIA
KOMPETENCJI KLUCZOWYCH
W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH**

**WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI
W LUBLINIE
LUBLIN 2009**

Projekt „SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” jest finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty: Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia: Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia.

© Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Recenzent:

dr hab. Teodor Hrehovčik, prof. UR

Wydawca:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

20-209 Lublin, ul. Melgiewska 7-9

tel./fax+48817491777

e-mail: sekretariat@wsei.lublin.pl

CZĘŚĆ I

KATARZYNA SZEMPRUCH

**ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE, ZASADY OPRACOWANIA
I MODYFIKACJI PROGRAMU KSZTAŁCENIA
KOMPETENCJI KLUCZOWYCH.
JĘZYKI OBCE**

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
ROZDZIAŁ 1. RAMOWY PROGRAM KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH	11
1.1. KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W KONTEKŚCIE WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH	11
1.1.1. OD WIEDZY DO KOMPETENCJI	15
1.1.2. POJĘCIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH	16
1.1.3. IDENTYFIKACJA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH	17
1.1.4. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI JĘZYKÓW OBCYCH NA POZIOMIE SZKOLNICTWA PONADGIMNAZJALNEGO	20
ROZDZIAŁ 2. PROJEKTOWANIE I ADAPTACJA PROGRAMU KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH	21
2.1. POJĘCIE PROGRAMU KSZTAŁCENIA	21
2.2. ETAPY OPRACOWANIA PROGRAMU KSZTAŁCENIA	25
2.3. STRUKTURA PROGRAMU KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH	27
2.3.1. CELE KSZTAŁCENIA	27
2.3.2. KRYTERIA DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA	29
2.3.3. GRADACJA MATERIAŁU JĘZYKOWEGO	30
2.3.4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW	40
2.3.5. OPIS ZAŁOŻONYCH OSIĄGNIĘĆ UCZNIĄ I PROPOZYCJE METOD ICH OCENY	44
2.4. ANALIZA I OCENA PROGRAMU NAUCZANIA	45
2.5. SPOSOBY MODYFIKACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA	46
2.6. EWALUACJA PROGRAMU NAUCZANIA	48
SŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ	53
BIBLIOGRAFIA	57





ANEKS	59
ZAŁĄCZNIK NR 1. ARKUSZ OCENY PROGRAMU NAUCZANIA	59
ZAŁĄCZNIK NR 2. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 6 STYCZNIA 2009 .	61
ZAŁĄCZNIK NR 3. ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY Z DNIA 18 GRUDNIA 2006 W SPRAWIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W PROCESIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE	76
ZAŁĄCZNIK NR 4. PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO	88

WSTĘP

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie propozycji tworzenia programów oraz doboru metod i treści w nauce języków obcych. W dobie bezprecedensowego postępu technologii oraz wiedzy w społeczeństwach Unii Europejskiej powstała potrzeba porozumiewania się wspólnym językiem, lub też wspólnymi językami, w celu swobodnej wymiany tejże wiedzy. Wiedza jest w pewnej mierze „towarem handlowym” (*commodity*) i może w tym pojęciu, odpowiednio zorganizowana i udostępniona, być wymieniana. Istotne jest jednak stworzenie wspólnej platformy tej wymiany. Jednym z istotnych elementów tej platformy jest język, w związku z tym istnieje potrzeba ciągłego poszerzania wiedzy lingwistycznej. Za proces ten ponosi odpowiedzialność jednostka (osoby indywidualne), a także społeczeństwo (placówki oświaty).

Ze względu na przyspieszony rozwój społeczeństwa spowodowany ustawicznym poszerzaniem się granic Unii Europejskiej, kwestia nauki języków obcych w ramach systemów państwowych stała się kluczowym elementem współczesnej edukacji. Szkoły mają obowiązek wyposażyć społeczeństwo we wszystkie kluczowe kompetencje, służące konkurencyjności na rynku pracy, a także swobodnemu i nieograniczonemu. Jednocześnie ten sam obowiązek spoczywa na osobach indywidualnych; nigdy wcześniej w historii kształcenie osób, a co za tym idzie, przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, nie było procesem tak długim i złożonym. Wynika stąd, w konsekwencji, potrzeba tzw. ustawicznego kształcenia się jednostki, za które odpowiedzialność ponosi każda osoba indywidualnie. Jednocześnie obowiązkiem instytucji państwowych jest stworzenie, bądź wspieranie placówek, które umożliwią realizację ambicji osób decydujących się na samokształcenie w ramach procesów edukacji ustawicznej.

Rynek pracy Unii Europejskiej charakteryzuje między innymi mobilność; firmy rozwijają się terytorialnie, co oznacza że ich infrastruktura produkcyjna nie musi znajdować się na stałe w jednym miejscu, np. w jednym kraju, lecz może posiadać różne oddziały w różnych częściach Europy a nawet całego świata. Zjawisko to jest wynikiem prób budowania firm samodzielnych. Jeszcze nie tak dawno popularna idea ‘outsourcing’, czyli idea zlecenia wielu, często kluczowych, operacji firmom zewnętrznym, okazała się w dłuższym rozrachunku nieopłacalna. Przenoszenie bowiem znacznych części produkcji poza dany rejon, skutkowało często z podwyższaniem się stopy bezrobocia. A zatem firmy produkujące poza rejonem ich zbytu, np. w krajach Azji, pozbywały się, jak się często okazywało, znacznej części konsumentów i w rezultacie zmuszone były także szukać nowych rynków zbytu gdzie indziej. Zasadne stało się zatem działanie w obszarze jednego obszaru, tu-

dzież obszaru Unii Europejskiej, który jednak charakteryzuje zróżnicowanie kulturowe, a przede wszystkim, językowe. Tak więc świadoma i konsekwentna polityka wdrażania obowiązkowości posługiwania się językiem obcym (na ogół językiem angielskim) stała się priorytetem dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie i kształcenie przyszłych kadr pracowniczych, które sprostają ambitnym wyzwaniom Unii Europejskiej. Znajomość języków obcych stanowi dziś nie tylko ważny element kultury osobistej jednostki; znajomość angielskiego, niemieckiego lub francuskiego to jeszcze jedno istotne narzędzie, to część kluczowych kwalifikacji europejszyka.

Celem opracowanej publikacji jest ukazanie sposobów tworzenia programów szkolnych w zakresie nauki języków obcych, ukazanie sposobów ich realizacji, modyfikacji przez nauczycieli oraz ewaluacji.

W części pierwszej zawarte zostały podstawy i informacje dotyczące kształtowania kompetencji językowych oraz program rozwijania tych kompetencji na poziomie szkół ponadgimnazjalnych.

W części drugiej przedstawione zostały sposoby projektowania i adaptacji programów kształcenia w zakresie języków obcych. Zwrócono uwagę na etapy opracowania programów kształcenia. Dużo miejsca poświęcono zagadnieniom wyboru odpowiedniej metody nauczania, która jest jednym z podstawowych warunków osiągnięcia sukcesu uczniów w sprawnym nabywaniu kompetencji językowych. Przedstawiono również kryteria ewaluacji programu nauczania.

ROZDZIAŁ 1

RAMOWY PROGRAM KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

1.1. Kształcenie kompetencji kluczowych w kontekście wyzwań cywilizacyjnych

Procesy globalizacyjne, a w szczególności ich przejawy w życiu kulturowym, politycznym, a także w zakresie ekonomii, które miały miejsce w Europie już z końcem ubiegłego stulecia, przyczyniły się bez wątpienia do radykalnych zmian społeczno-gospodarczych na starym kontynencie. Postęp naukowo-techniczny, który jest szczególnie widoczny w obszarze komunikacji, wpłynął nad wyraz pozytywnie na współpracę i integrację międzynarodową, nasilając jednocześnie zjawisko rywalizacji między poszczególnymi krajami. Wynikiem tych procesów stała się bezprecedensowa popularyzacja języka angielskiego. Popularność, a co za tym idzie konieczność posługiwania się językiem angielskim, wynika z kilku innych aspektów postępującej globalizacji. Nie słuszne wydaje się stwierdzenie, że to unifikacja Europy uczyniła język angielski tak ogromnie ważnym elementem wykształcenia i wiedzy ogólnej społeczeństwa. Zjawisko to ma bowiem charakter historyczny. Otóż, gospodarka światowa zdominowana jest od końca Drugiej Wojny Światowej przez kapitał amerykański. Zjawisko to wpłynęło na inwazję kultury anglojęzycznej na całym świecie. Co jednak poprzedziło dominację ekonomiczną USA, to także panowanie przez całe stulecia, aż na pięciu kontynentach, Imperium Brytyjskiego.

Jednoczenie świata, między innymi przy pomocy języka angielskiego, miało jednak charakter imperialistyczny – gospodarczo, bądź politycznie – natomiast obecnie, w procesie jednoczenia Europy w nadziei stworzenia jednego potężnego ciała polityczno-gospodarczego reprezentującego wspólne interesy i dbającego o wspólne dobro, ma charakter globalny. Nie uważa się już nowych terytoriów, czyli nowych członków Unii, za terytoria podbite i przeznaczone do osiedlania własnych struktur społecznych, bądź eksploatacji, lecz jako prawdziwe dobro wspólne o wspólnej, choć zróżnicowanej, historii i ogromnej wspólnej wiedzy.

W tym kontekście wiedzę uznano za jeden z najcenniejszych kapitałów. Wiedza może przyczynić się nie tylko do wzrostu gospodarczego, ale może także może umożliwić



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



szybkie sprostanie nowym wyzwaniom. Wiedza, a przede wszystkim jej rozwój i popularyzacja, a co za tym idzie, jej praktyczne wykorzystanie, odgrywają zasadniczą rolę w tworzeniu dobrobytu gospodarczego i przyczyniają się do rozwoju kultury.

Wiedzę zaczęto pożytywać jako niezbędny element w rozwoju osobistym i zawodowym jednostki. Poprzez poszerzanie wiedzy i umiejętności, oraz poprzez przekształcanie jej w wartościowe kompetencje, stymuluje się postęp gospodarczy i techniczny. Co jest jednak równie ważne, ci którzy uczestniczą w procesie nabywania lub/i poszerzania wiedzy czerpią także osobistą satysfakcję z rezultatów własnych poczynań.

W oparciu o wiedzę, w kontekście obserwowanych zmian, podkreśla się często potrzebę doskonalenia kwalifikacji pracowniczych. Doskonalenie tych kwalifikacji jest pojmowane jako niezbędny element rozwoju gospodarek opartych na wiedzy, i w coraz większym stopniu uzależniony od sektora usług. Doskonalenie to powinno mieć charakter ciągły - zapoczątkowany już poprzez solidną edukację szkolną. Wąsko pojmowana wiedza przedmiotowa, czyli ta oparta na wiedzy wyłącznie faktograficznej, szybko ulega dezaktualizacji za sprawą dużego tempa rozwoju techniki. Jednocześnie wiedzę czysto faktograficzną można łatwo pozyskać przy pomocy nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (*Information Communication Technology* - ICT). Aby jednak móc korzystać w pełni z dobrodziejstw technologii, znajomość języków obcych, a przynajmniej znajomość języka angielskiego, powinna być obowiązkiem każdego z nas, obywateli zjednoczonej Europy, *European Union*.

Ciągłe poszerzanie wiedzy w oparciu o umiejętne wykorzystywanie ICT, źródeł internetowych poprzez „wyszukiwarki”, prototypu tzw. *artificial intelligence* - AI, zapewnia jednostce konkurencyjność zarówno w społeczeństwie, jak i na rynku pracy.

Małe jest bowiem prawdopodobieństwo, by jedna osoba przez cały okres swojej aktywności zawodowej pozostawała wierna temu samemu zawodowi czy sektorowi gospodarki. Na ten stan rzeczy wpływają następujące zjawiska:

- poszerzanie granic Unii Europejskiej;
- starzenie się populacji;
- nasilająca migracja;
- coraz bardziej skomplikowane ścieżki kariery zawodowej;
- stale utrzymujące się wysokie wskaźniki bezrobocia, a co za tym idzie ryzyko społecznego wykluczenia.

Wiedza stała się zatem bardzo istotnych czynnikiem, zaczęto eksponować wiadomości, umiejętności i kompetencje, zdolności i postawy, których młody człowiek będzie najbardziej potrzebował w dorosłym życiu, a które pozwolą jednostce na czynne uczestnictwo w tworzącym się społeczeństwie wiedzy. Niemniej jednak, próby ustalenia podstawowych

wyróżników efektywnego funkcjonowania w życiu politycznym, gospodarczym, społecznym i kulturalnym nie są proste, a decyzje w tej sprawie powinny być podejmowane zarówno na szczeblu narodowym, jak i międzynarodowym.

Relacja zachodząca pomiędzy edukacją szkolną i gospodarką stała się nagle istotnym elementem debaty publicznej. Efektywność edukacji szkolnej w zakresie przygotowywania młodych ludzi do integracji ekonomicznej i społecznej jest bowiem coraz częściej kwestionowana. Tak zwane kompetencje kluczowe, czyli te które mają związek z generalnym poziomem umiejętności funkcjonowania jednostki zarówno w społeczeństwie jak i na rynku pracy, stały się istotą prac socjologów, psychologów oraz pedagogów. Państwa członkowskie Unii Europejskiej podjęły zatem wspólne porozumienie dotyczące nie tylko promocji wzrostu gospodarczego i stabilizacji oraz wysokich wskaźników zatrudnienia, ale również wzmocnienia więzi społecznych (tzw. spójności społecznej) poprzez krzewienie wiedzy i pragnienie jej ciągłego poszerzania. W tym właśnie celu powstała Europejska Strategia Zatrudnienia, która zakłada rozwój dobrze wykształconej, wykwalifikowanej kadry, która w wyniku mobilności zawodowej i geograficznej jest w stanie łatwo dostosowywać się do przemian gospodarczych. Uważa się, że różnice kompetencji prowadzą do podziałów społecznych, różnic w dochodach, a co za tym idzie, marginalizacji i wykluczenia społecznego. Zjawisko tak zwanego analfabetyzmu wtórnego (*functional illiteracy*) stało się pochytywane jako patologia społeczna stanowiąca ogromny problem dla rozwoju społeczeństwa i gospodarki, ale także ogromnym problemem dla nowych i starych krajów Europy. Zwrócono więc uwagę na potrzebę powiązania kompetencji kluczowych ze zjawiskiem sprawiedliwości społecznej i ekonomicznej oraz pogodzenia dwóch sprzecznych aspektów charakteryzujących społeczeństwa – aspektu rywalizacji, który wyraża się w dążeniu do osiągnięcia wysokiej jakości i efektywności, oraz aspektu kooperacji, który wyraża się w dążeniu do osiągnięcia sprawiedliwości społecznej, równości szans, solidarności oraz tolerancji. Zróżnicowanie społeczności w zakresie zamożności było przez stulecia utrzymane właśnie poprzez ograniczanie dostępu do edukacji. Godziło to konkurencyjność w społeczności i jej ekonomiczną hierarchizację. Współcześni socjologowie skupili się zatem na krzewieniu wiedzy, a psychologowie rozpoznali dwie sprzeczne tendencje znajdując swoje odzwierciedlenie w takich cechach czy właściwościach człowieka, które nazywamy kompetencjami kluczowymi, jak na przykład niezależność, przedsiębiorczość, umiejętność podejmowania ryzyka i nowych inicjatyw z jednej strony, oraz umiejętność pracy w zespole, rozważa, solidarność, umiejętność nawiązywania dialogu i aktywne obywatelstwo z drugiej.

W myśl też przedstawionych wspólnie przez socjologów, psychologów, pedagogów, a nawet ekonomistów, sformułowano wiele wizji XXI wieku: niektóre przygnębiają, inne dają nadzieję. Spekulowanie dotyczące przyszłości wymaga rozumowo uzasadnionych przypuszczeń dotyczących współczesnych i przyszłych tendencji i prawdopodobnych ich efektów. Na podstawie gwałtownych zmian społecznych, których jesteśmy świadkami trudno jednoznacznie wnioskować jak będzie wyglądać sytuacja w XXI wieku. Można mówić o kształtowaniu się następujących tendencji (Wragg, 1999, s. 17 - 30):

1. w związku ze zmianami na rynku pracy zmaleje zapotrzebowanie na pracowników niewykwalifikowanych i niskowykwalifikowanych. W celu uzyskania pracy, bądź też utrzymania się w niej będą potrzebne znacznie większa wiedza i umiejętności;
2. nastąpi zwiększenie liczby stanowisk pracy w sektorze usług, turystyki, opieki oraz wypoczynku, co oznacza, że umiejętności społeczne współdziałania i komunikacji nabiorą większej wartości;
3. w ciągu życia zawodowego ludzie będą musieli się wielokrotnie przekwalifikować, ważną zatem będzie elastyczność oraz wola nieustannego uczenia się;
4. zwiększy się liczba osób pracujących we własnym domu lub miejscu odległym od centrali firmy, stąd też cenione będą takie przymioty, jak samodzielność, zdolność przystosowania, zaradność;
5. w celu zagwarantowania sobie pełnego udziału w życiu społecznym, oraz uniknięcia wyzysku ze strony innych osób i instytucji, ludzie będą potrzebowali znajomości własnych praw i uprawnień oraz obowiązków wobec innych;
6. zwiększy się czas wolny przeznaczony na współżycie sąsiedzkie, dom i rozrywkę;
7. należy oczekiwać, że popularność własnej aktywności fizycznej spadnie, a wzrośnie rola widza z wszelkimi skutkami zdrowotnymi;
8. warunkiem utrzymania dobrych kontaktów z innymi będzie zdolność zgodnego współżycia z partnerami;
9. ludzie podobną wagę przypisywać będą pracy zawodowej jak kontaktom społecznym, w których niezbędne dla wypełniania wszystkich ról dorosłego człowieka jest zdolność nawiązywania oraz utrzymywania dobrych kontaktów społecznych i takie cechy jak: wyobraźnia, elastyczność, wola uczenia się przez całe życie, nieustępliwość;
10. warunkiem zachowania niezależności będzie zdolność oraz chęć samodzielnego wyszukiwania potrzebnej wiedzy i nabywania umiejętności;
11. ważne problemy społeczne, naukowe i techniczne będą rozwiązywane przez zespoły ludzi o wysokich specjalistycznych kwalifikacjach, chętnych, jak również umięjących służyć swoimi kwalifikacjami innym;
12. w miarę poszerzania granic wiedzy postępować będzie specjalizacja;
13. uczniowie będą bardziej uniezależnieni od nauczyciela jako jedyne źródła informacji;
14. ważną będzie umiejętność samodzielnej nauki, a uczenie się z dala od szkoły będzie łatwiejsze;
15. ogromna pojemność pamięci oraz interaktywne właściwości nowych środków technicznych nauczania pozwolą na wprowadzenie wielu rozmaitych form kształcenia;
16. ponieważ informacja nie jest równoznaczna z wiedzą, potrzebni będą przewodnicy (nauczyciele, bądź inne osoby) gwarantujący prawidłowe rozumienie informacji.

W zmianach, które już nastąpiły, oraz tych których można się wkrótce spodziewać, ludziom potrzebne będą rozległe kompetencje, a ich motywacja do nauki musi wykraczać daleko poza okres obowiązku szkolnego.

Wielu ludzi będzie zmuszonych wielokrotnie przekwalifikowywać się, wielu z nich może spodziewać się długiego życia niezbędną jest inteligencja społeczna i wola wykorzystania kwalifikacji na wspólny użytek, a także niezależność umysłu i działań. Obowiązkiem stanie się opanowanie solidnych podstaw wykształcenia: wiedzy, umiejętności, postaw, sposobów zachowań oraz rozwijanie cech osobistymi jak pomysłowość, stanowczość, elastyczność, twórcza wyobraźnia, przedsiębiorczość, czyli wysoki poziom rozwoju kompetencji kluczowych staje się warunkiem długiego, pomyślnego życia. Nabierają one istotnego znaczenia w kontekście wciąż szybszego przyrostu wiedzy i zmieniającego się świata.

1.1.1. Od wiedzy do kompetencji

W społeczeństwach opartych na wiedzy podział wiedzy ma często następujący charakter na jawną (tzw. skodyfikowaną) i ukrytą. Wiedza skodyfikowana przejawia się poprzez język lub symbole abstrakcyjne, może więc być zatem przechowywana lub przekazywana. Wiedzę opartą na języku i symbolach łatwo oddzielić od jej posiadacza, przechować i przekazać innym osobom lub instytucjom. Wiedza ta określa się na ogół mianem informacji. Przyspieszony rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych ostatnich dekad doprowadził do zwiększonej dostępności i łatwiejszego transferu wiedzy skodyfikowanej. Natomiast wiedza ukryta (tzn. wiedza utajona) wiąże się nierozzerwalnie z jej posiadaczem i nie daje się łatwo przekazywać. Jest to zatem wiedza „osobista”, umożliwiająca jej posiadaczowi odpowiedni dobór, interpretację i rozwój wiedzy skodyfikowanej, jak również celowe jej stosowanie. Wiedza okazuje się jawną tylko wtedy, kiedy jej posiadacz jest świadomy faktu jej posiadania oraz wyraża chęć dzielenia jej z innymi. W edukacji wiedza skodyfikowana, czy też jawna, jest wiedzą przedmiotową, podczas gdy wiedza ukryta stanowi podstawę kompetencji osobistych i społecznych uczniów. W świecie przyspieszonego rozwoju wiedzy faktograficznej oraz jej szybkiej dystrybucji, i co za tym idzie osiągalność, co z kolei znacząco zmniejsza potrzebę jej zapamiętywania. Wzrasta natomiast znacząco potrzeba jej zarządzania, czyli jej odpowiednie selekcjonowanie, przetwarzanie i stosowanie wiedzy aby ułatwić życie zawodowe i rodzinne. W procesie kształcenia wzrasta zatem znaczenie kształtowania kompetencji, podczas gdy zmniejsza w sposób znaczący rola przekazywania wiedzy sensu stricto encyklopedycznej.

Socjologowie, pedagodzy, filozofowie, psychologowie i ekonomiści, podejmowali wielokrotnie próby zdefiniowania pojęcia kompetencji. Wysiłki te były uwarunkowane kontekstem edukacyjnym, kulturowym, a także językowym. Według Rady Europy „kom-

petencja” to ogólne zdolności oparte na wiedzy i doświadczeniu osiągniętych w wyniku oddziaływań edukacyjnych. Aby umożliwić bądź zintensyfikować proces wymiany wiedzy

Skodyfikowanej, choćby poprzez źródła elektroniczne, na poziomie międzynarodowym niezbędny jest wspólny język komunikacji, oraz język służący organizacji wiedzy faktograficzne. Dlatego też, nauka języków obcych w ramach systemu edukacji państwowej stało się jednym z ważniejszych wyzwań ostatnich dekad.

Podczas tworzenia programów edukacyjnych wykorzystywanych podczas nauki języków obcych najistotniejszą rolę odgrywają te aspekty języka, które ułatwią swobodną komunikację, a zatem wymianę wiedzy. Jednocześnie w celu organizacji, czyli np. archiwizacji wiedzy, służyć może jedynie biegła znajomość języka obcego (wspólnego, np. angielskiego) na poziomie zaawansowanym. Aby sprostać temu wyzwaniu, poszerzone zostały praktycznie wszystkie programy nauki języków obcych na poziomach gimnazjalnych, czy licealnych, przy jednoczesnym poszerzeniu poziomu trudności i wymiaru godzin. Znajomość języka lub języków obcych stała się jednym z kluczowych kompetencji nowoczesnego współczesnego) europejczyka.

1.1.2. Pojęcie kompetencji kluczowych

Definicje pojęcia kompetencji kluczowych uzależnione są od kontekstu kulturowego i językowego danego kraju, lub grupy społecznej, a także, w pewnej mierze pełniącej przez nich rolę społeczną. Światowa Deklaracja ‘Education for All’ stanowi istotny element debaty na temat zdefiniowania pojęcia kompetencji kluczowych. Realizacja podstawowych potrzeb edukacyjnych (World Conference on Education, 1990) nie odnosząc się wprawdzie bezpośrednio do kompetencji kluczowych stwierdzając iż: „Każdy człowiek – dziecko, młodzieniec i dorosły – powinien móc korzystać z kształcenia w zakresie podstawowych potrzeb edukacyjnych. Potrzeby te obejmują zarówno główne narzędzia do nauki (jak czytanie, ekspresja werbalna, liczenie czy rozwiązywanie problemów), jak też podstawowe treści kształcenia (jak wiedza, umiejętności, wartości czy postawy), które są niezbędne z punktu widzenia możliwości przetrwania, pełnego rozwoju uzdolnień, godnego życia, pełnego uczestnictwa w rozwoju postępu, podnoszenia jakości życia, podejmowania świadomych decyzji oraz kontynuowania nauki”. Europejski Okrągły Stół Przemysłowców (2001), którego celem było zagwarantowanie większej konkurencyjności w Europie, definiuje „nowego Europejczyka” jako osobę, a zatem podatnika, pracownika itp. obdarzonego nie tylko umiejętnościami technicznymi, ale również charakteryzującego się przedsiębiorczością. Przedsiębiorczość jest w tym kontekście rozumiana jako kreatywność, innowacyjność, elastyczność, ale także umiejętność pracy zarówno w zespole jak i w sposób niezależny.

Wynika stąd wnioszek, że nie istnieje jedna ogólna definicja pojęcia kompetencji kluczowych. Pojęcie „kluczowe” jest także wynikiem tłumaczenia z języka angielskiego, który służył podczas rozmów konferencyjnych Rady Europy, i oznacza po prostu „główne”, co jednak sugeruje bardziej metaforyczne zastosowanie lub rozumienie terminu „kluczowych kompetencji” w kontekście poszerzania horyzontów zawodowych oraz osobistych poprzez „otwieranie”, posługując się właśnie „kluczowymi kompetencjami”, kolejnych wrót wiedzy na drodze do polepszenia osobistej i społecznej pozycji jednostki, bądź całego społeczeństwa.

Bez względu zatem na dziedzinę specjalizacji (socjologia, ekonomia, itp.) wszyscy są zgodni, że kompetencje kluczowe, w zupełności zasługuje na epitet „główne”, czy też „podstawowe”, musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym jak i nieznanym otoczeniu.

Umiejętność współżycia z innymi, przy jednoczesnej trosce o rozwój osobowy jednostki to podstawa społeczności nowoczesnej. Interes państwa, czy społeczności nie może stać na przeszkodzie w rozwoju osobowy, a także ekonomicznym jednostki. Jednostka jednocześnie nie powinna dbać tylko i wyłącznie o interes własny bez uwzględniania korzyści innych. Wiedza nie jest towarem detalicznym, choć ma niejednokrotnie taki charakter (sprzedaż dóbr intelektualnych ma charakter czysto komercyjny), ale w założeniu współcześnie myślących socjologów, pedagogów, filozofów, itp. jest czymś, czym należy się dzielić i z czego należy wspólnie czerpać korzyści. Co jest jednocześnie bardzo istotne to to, że kompetencje kluczowe muszą ulegać stałej zmianie; tak jak zmienia się środowisko, tak muszą tym zmianom ulegać kluczowe kompetencje, gdyż w tylko ten sposób jednostka, a także całe społeczeństwo może dotrzymać kroku rozwojowi cywilizacji.

1.1.3. Identyfikacja kompetencji kluczowych

Kompetencje kluczowe są niezbędnym elementem w rozwoju osobowościowym każdego, kto pragnie rozwijać się w sposób samodzielny, odpowiedzialny i odnosić sukcesy w życiu, co wiąże się nierozdzielnie z korzyściami dla całego społeczeństwa. Istotną częścią rozwoju jednostki jest współpraca, która umożliwia wymianę wiedzy, a co za tym idzie kompetencji kluczowych. W tym celu przekazywanie wszelkiej wiedzy musi mieć na uwadze konsolidowanie przyjętych przez społeczeństwo wartości. W ten tylko sposób wiedza rozpowszechniana jest niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka osób zaangażowanych w procesie wymiany i dzielenia się wiedzą. Kształcenie musi się zatem odbywać zgodnie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury. Większość z nas, bez wątpienia stanie

się w którymś momencie życia pracownikami, a co za tym idzie (miejmy nadzieję) odpowiedzialnymi podatnikami, opiekunami; słowem, mniema się, że każdy z nas wcześniej czy później stawić będzie musiał czoła wielu wyzwaniom.

Celem kształcenia i wychowania odpowiedzialnych, za siebie jak i za wartości przyjęte przez społeczeństwo w który przyjdzie nam żyć, jest zatem przygotowanie nas do pełnienia wielu zróżnicowanych ról.

W grudniu 2006 roku, Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej wydały zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie kształcenia ustawicznego.

Zalecono wszystkim państwom członkowskim Unii aby rozwijanie kompetencji kluczowych miało charakter ciągły, czyli przez całe życie. W zakres tych zaleceń wchodziła na przykład powszechna alfabetyzacji, czy też nauka języków obcych.

Poprzez strategie określone podczas spotkania Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej, pragnie się osiągnąć następujące cele:

1. poprzez kształcenia i szkolenia zapewnienie młodzieży niezbędnych środków w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego;
2. zapewnienie tych samych możliwości osobom młodym, które z powodu trudności edukacyjnych, okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swego potencjału edukacyjnego;
3. umożliwienie osobom dorosłym rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie, a także koncentracja na grupach określonych jako priorytetowe - te osoby, które muszą uaktualniać posiadane umiejętności: lekarze, nauczyciele;
4. zapewnianie odpowiedniej infrastruktury do kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe, co obejmuje dostępność także nauczycieli i osób szkolących, istnienie procedur zatwierdzania i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu do uczenia się przez całe życie i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się, w sposób uwzględniający ich różnorodne potrzeby i kompetencje;
5. skierowania do osób dorosłych spójnej oferty edukacyjnej i szkoleniowej, ściśle powiązanej z polityką zatrudnienia, polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, współpraca z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami.

Edukacja w kontekście i wymiarze społecznym i ekonomicznym powinna odgrywać w życiu człowieka rolę zasadniczą polegającą na zapewnieniu mu kompetencji kluczowych niezbędnych w celu elastycznego dostosowania się do szybko zmieniającego się świata w związku z postępującą globalizacją.

Pojmowana w ten sposób edukacja jest niemniej określana ogólnie; wprawdzie zakłada się, że każdy człowiek odpowiedzialny jest za swoje wykształcenie i ciągle poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności, a obowiązek określania podstaw programowych w obrębie systemu edukacyjnego danego społeczeństwa (kraju) spoczywa w gestii instytucji w tym celu powołanych. Oznacza to, że za minimum edukacyjne, np. *computer literacy*, czyli umiejętność posługiwania się komputerem jako istotnym narzędziem edukacyjnym, znajomość języków obcych, a zatem wszystkich tych umiejętności uważanych w danym kontekście kulturowym i społecznym za kompetencje kluczowe, spoczywa na instytucjach państwowych. Rolą państwa jest zatem wyznaczanie standardów edukacyjnych, tudzież standardów wymagań egzaminacyjnych. Przykładem takiego właśnie zaangażowania się państwa w zakresie określania standardów, wymogów, czyli oczekiwań w zakresie posiadania kwalifikacji kluczowych, są egzaminy państwowe, np. egzamin maturalny. To właśnie ze względu na odpowiedzialność państwa za ogólne standardy edukacyjne jest krytyczny stosunek Ministerstwa Oświaty do zastąpienia egzaminu maturalnego z języka angielskiego, egzaminem FCE (*First Cambridge Certificate*) oferowanym przez Cambridge University, a zatem poza kontrolą, a być może nawet niezgodnie z wymogami egzaminacyjnymi, określanymi przez instytucje państwowe stojące na straży standardów edukacyjnych obowiązujących w kraju.

Kompetencje te definiowane są przez jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Zaś kompetencje kluczowe to te, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem oraz, a może przede wszystkim, do integracji społecznej i konkurencyjności na rynku pracy.

Parlament Europejski i Rada Europy Ustanowiły osiem kompetencji kluczowych koniecznych obywatelom Unii Europejskiej:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. świadoma ekspresja kulturalna.

Wszystkie te kompetencje pokrywają się niejednokrotnie i służą przygotowaniu jednostki do odpowiedzialnej integracji w społeczeństwie opartej na kompetencji w zakresie wykonywania wielu czynności w odpowiedzi na wszelkie wyzwania rynku pracy i na innych płaszczyznach społecznych.

1.1.4. Kształtowanie kompetencji języków obcych na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego.

Kompetencje kluczowe powinno się kształtować już na etapie realizacji programów obowiązkowego kształcenia szkolnego. Chodź coraz częściej zwraca się uwagę na obowiązek osobisty jednostki za uczenie się w trybie ustawicznym, to jednak społeczeństwo wciąż ponosi odpowiedzialność za wykształcenie młodszych pokoleń w kompetencje i umiejętności, które w następstwie umożliwią im poprawne, a zatem odpowiedzialne funkcjonowanie w społeczności. Same szkoły nie są w jednak stanie wykształcić młodych ludzi w sposób adekwatny w zakresie wszystkich kompetencji kluczowych. Kontakty z rodziną, przyjaciółmi, rówieśnikami, mediami, czy też młodzieżowymi organizacjami politycznymi i wyznaniowymi są równie ważne z punktu widzenia rozwoju kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych. A zatem, można przyjąć, że także nieformalne kontakty społeczne mają wpływ na poszerzanie kompetencji. Faktem jest, że wiedza i umiejętności zdobyte w procesie formalnej edukacji mogą przekształcić się w kompetencje tylko wtedy, kiedy zostaną przeniesione na grunt nieformalny. W ten sposób, czyli poprzez wykorzystywanie wiedzy formalnej w okolicznościach mniej formalnych, czyli przenosząc wiedzę ze sfery teoretycznej na grunt praktyczny, wiedza wzbogaca się o wymiar użytkowy. To samo wydaje się prawdziwe w odniesieniu do wiedzy i umiejętności nabytych poza szkołą, które – po wykorzystaniu w szkole – mogą przerodzić się w kompetencje przydatne na rynku pracy oraz w innych dziedzinach interakcji społecznej. Współpraca szkół z jej otoczeniem jest zatem warunkiem niezbędnym w procesie właściwego przygotowania młodych ludzi do życia dorosłego. Obowiązkowa szkoła publiczna powinna czynić wszystko, by wyposażać młodych ludzi w określonej grupie wiekowej w ten sam zestaw kompetencji, w celu przygotowania ich do efektywnego funkcjonowania w środowisku pozaszkolnym. Braki wykształceniowe, które mogą wynikać z przyczyn niezależnych od jednostki – brak środków i narzędzi dydaktycznych szkoły, które znajdować się może na terenach odizolowanych i odległych - rzutują negatywnie na posiadane przez niego kompetencje. Ten stan rzeczy jest bardzo ważnym elementem debaty Parlamentu Europejskiego i Rady Europy. Czyni się ogromne staranie w celu zrównoważenia możliwości edukacyjnych młodzieży z obszarów pozamiejskich.

Nowa reforma systemu oświaty w naszym kraju zapoczątkowała próbę zmiany systemu kształcenia kompetencji kluczowych. Wprowadzono już szereg zmian instytucjonalnych i organizacyjnych, wyznaczono nowe cele i treści kształcenia w ramach nowych przedmiotów. Co jest bardzo istotne w nowych programach nauczania podkreśla się konieczność poznania przynajmniej jednego języka obcego na wyższym niż poprzednio poziomie. Zadaniem władz państwowych jest nadal określenie: celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści nauczania, osiągnięć wymaganych od uczniów oraz liczby godzin lekcyjnych, jakie muszą być poświęcone np. na nauczanie języków obcych. Władze oświatowe nie ingerują natomiast w sposób, w jaki realizowane jest nauczanie, w szczególności w programy nauczania, zawartość wykorzystywanych podręczników, oraz dobór metod nauczania czy też nauczycieli.

ROZDZIAŁ 2

PROJEKTOWANIE I ADAPTACJA PROGRAMU KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH

2.1. POJĘCIE PROGRAMU KSZTAŁCENIA

Termin „**program nauczania**” oznacza zbiór zagadnień, tematów dotyczących poszczególnych dziedzin wiedzy i życia przydatnych do nauczania. Jest to opis sposobu realizacji celów oraz zadań ustalonych w podstawie programowej (akt prawny regulujący działania edukacyjne zatwierdzany do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej). Program kształcenia powinien odnosić się do podstawy programowej zatwierdzonej przez MEN oraz uwzględniać jej wskazania. Podstawy programowe powinny stanowić punkt wyjścia do opracowania programów kształcenia poszczególnych przedmiotów, a struktura wewnętrzna programu nauczania powinna określać:

- ideał i szczegółowe cele kształcenia;
- tematy (hasła programowe składające się na materiał nauczania) według szczebli szkół, typów, szkół, klas, przedmiotów nauczania;
- uwagi o sposobach realizacji (instrukcja zawierająca metodyczne wskazówki dla nauczyciela) (Bereźnicki, 2001, s. 123).

Konstruując program nauczania, autorzy muszą odpowiedzieć na pytania:

- co to znaczy zdobywać wiedzę?
- co to znaczy wyrabiać umiejętności?
- co to znaczy realizować program nauczania?

Ponieważ autorzy programów różnie odpowiadają na powyższe pytania, można wyróżnić kilka modeli programowych, mianowicie:

- *uczyć się, by przyswoić* – *model analityczny* – wiedza jest postrzegana jako obiekt, który należy zdobyć lub uzyskać. Model zmierza do odpowiedzi na pytania: do jakiej wiedzy dążymy i jak możemy to robić najskuteczniej. W analitycznym modelu



preferowane są fakty encyklopedyczne, a nie sprawności, umiejętności, czy kompetencje; chodzi zatem o przyswojenie danej wiedzy przez ucznia, a nie współtworzenie jej, bądź krytyczną modyfikację. W nauce języków obcych przykładem modelu analitycznego jest metoda audiolingwalna. Zadaniem ucznia jest opanowanie do perfekcji słownictwa oraz wyrażenia w języku obcym metodą wielokrotnych powtórzeń. Materiał językowy jest podawany jako gotowy produkt z przekonaniem, że uczeń, wcześniej, czy później, przyswoi daną wiedzę. Uczeń nie dochodzi samodzielnie do umiejętności językowych, ponieważ samodzielność naraża go na błąd, który jest w tej metodzie niedopuszczalny;

- *uczyć się, by znaleźć odpowiedź – model hermeneutyczny* – wiedza jest traktowana jako produkt współtworzenia, w którym biorą udział zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Model zmierza do odpowiedzi na pytanie: jak porozumiewać się ze sobą, i jak współtworzyć świat. Model koncentruje się na interakcji, a komunikacja ma tutaj kluczowe znaczenie, ponieważ bez niej niemożliwe jest porozumiewanie się i wspólne dochodzenie do wiedzy. Preferowane jest uczenie się poprzez doświadczenie. W nauce języków obcych przykładem modelu hermeneutycznego jest metoda kognitywno-kreatywna. W przeciwieństwie do metody audiolingwalnej, metoda kognitywno-kreatywna podkreśla, że język musi mieć charakter twórczy, posługiwanie się językiem jest innowacyjne a możliwość jego opanowania jest wrodzona. Metoda ta stawia za cel nauki stawia wykształcenie kompetencji językowej, do osiągnięcia której ważny jest kontakt z językiem obcym w naturalnej sytuacji. Błąd, w przeciwieństwie do metody audiolingwalnej, jest traktowany jako naturalna cecha procesu uczenia się. W konstrukcji programu najczęściej spotykanymi modelami są modele hermeneutyczne lub analityczne;
- *uczyć się, by zmienić – model krytyczny* – wiedza jest traktowana jako uzyskanie możliwości zmiany otaczającej rzeczywistości i modyfikacji zastanych sytuacji. Model odpowiada na pytanie: jak zmienić świat. Przykładem modelu krytycznego są działania nauczycieli etyki, filozofii, oraz wartości przekazywane na lekcjach języka ojczystego, języków obcych, bądź historii w ustrojach totalitarnych (Komorowska, 1999, s. 20 – 23).

Każda szkoła powinna dysponować programem nauczania, a każdy nauczyciel powinien posiadać program nauczania przedmiotu, którego uczy. Może wykorzystać już istniejący program, zatwierdzony przez władze oświatowe, bądź przygotować własny program, tzw. „autorski program nauczania”.

Autorski program nauczania oznacza „program kształcenia zawierający świadomy wkład treści ze strony użytkownika” (Niemierko, 2007, s. 147); każdy autorski program powinien zawierać informacje:

- dotyczące przedmiotu lub bloku przedmiotów których dotyczy;
- charakteryzujące użytkowników, tj. ich wiek, potrzeby, zdolności, zainteresowania, itp.;

- dotyczące typu szkoły oraz etapu nauki dla którego jest przygotowany;
- określające dla jakiego wymiaru godzin nauki na danym etapie jest przeznaczony;

Powinien również:

- zawierać informację o autorze, bądź autorach, i jego/ich doświadczeniu zawodowym oraz autorskich prawach majątkowych do tekstu programu;
- określać warunki realizacji programu dotyczące kwalifikacji kadry, wyposażenia szkoły, pomocy naukowych, itp. (Komorowska, 1995, s. 48).

Programy mogą różnić się między sobą ustaleniem treści nauczania oraz ich organizacyjnych powiązań z pozostałymi treściami, jakie są przekazywane uczniom poprzez instytucję oświatową. Mogą różnić się między sobą również proporcjami ujętych w nich treści. Struktura przyjętego programu nauczania jest wynikiem decyzji podejmowanych przez autora programu. Wyróżnia się cztery **podstawowe typy programów nauczania**:

1. *przedmiotowe, blokowe, tematyczne* (dotyczące zasad organizacyjnych programu);
2. *programy minimum i programy maksimum* (dotyczące zasad zagospodarowania programu) – programy te różnią się od siebie proporcjami ujętych w nich treści. *Programy minimum* ograniczają zakres treści, jak i poziom ich trudności; programy są najczęściej stosowane, kiedy w grę wchodzi trudności osób uczących się. Z kolei w przypadku *programów maksimum* zasięg treści jest znacznie powiększony, a co za tym idzie, rośnie także poziom trudności materiału;
3. *programy całościowe i modularne* (dotyczące zasad segmentacji treści) – *programy całościowe* są to typowe programy danego kursu, którego czas trwania jest wyznaczony przez autora programu. Z kolei *programy modularne* są to programy podzielone na mniejsze segmenty, tzw. *moduły*, które dopiero w pewnej liczbie składają się na całość materiału w programie modularnym. W nauce języków obcych programy mogą występować w dwóch formach – związanych z poziomem trudności (niższy, średni i wyższy), bądź o modułach tematyczno-sprawnościowych, opracowane z myślą o kursach językowych dla dorosłych, uczących się języka obcego dla celów zawodowych;
4. *programy linearne i spiralne* (dotyczące szeregowania bloków treści) – programie o *liniarnym układzie* treści „dawki materiału ułożone są kolejno jedna po drugiej, następując szeregowo od momentu rozpoczęcia kursu do jego zakończenia” (Komorowska, 1999, s. 44), raz przerobione hasła programowe nie powracają, co nie pozwala uczniom na dostateczne ich opanowanie. Większość podręczników do nauki języków obcych stosuje liniarny układ treści, gdzie wprowadzanie np. nowych czasów gramatycznych następuje dopiero po całkowitym przećwiczeniu i opanowaniu poprzednich. Z kolei program o *spiralnym układzie* treści posiada materiał ułożony cyklicznie. Cykl pierwszy zawiera podstawowy zarys materiału, cykl drugi pogłębia informacje znajdujące się w cyklu pierwszym, a każdy z kolejnych cykli poszerza zakres informacji w obrębie tych samych haseł programowych.

Dobierając odpowiedni program nauczania należy wziąć pod uwagę stopień znajomości języka jakim dysponują uczniowie. H. Komorowska (2005, s. 15 - 16) wyróżnia **pięć podstawowych programów nauczania języka obcego**:

- *programy gramatyczne (programy strukturalne)* – są to programy skupiające się na nauczaniu struktur gramatycznych, najczęściej podawanych w postaci wzorów zdań. Przygotowując gramatyczny program nauczania, nauczyciel powinien sporządzić listę struktur gramatycznych jakie uczniowie powinni sobie przyswoić podczas danego kursu oraz powinien uszeregować je w kolejności od najwcześniejszej do najpóźniej wprowadzanych. Przy szeregowaniu struktur w odpowiedniej kolejności należy zwrócić szczególną uwagę na stopień trudności danej struktury (struktury powinny być wprowadzane od najłatwiejszych do najtrudniejszych). Po sporządzeniu takiej listy autor powinien dobrać sytuacje, w których chciałby wprowadzić i przećwiczyć dane struktury, jak również odpowiednie słownictwo, oraz tematykę dostosowane do umiejętności uczniów. Przykładem gramatycznego programu nauczania jest większość podręczników do nauki języków obcych.
- *programy funkcjonalne (programy semantyczne)* – są to programy skupiające się na funkcji komunikacyjnej jaką mogą pełnić wypowiedzi ucznia, np.: przyjmowanie i odrzucanie propozycji, zachęcanie, proponowanie, argumentowanie, itp. Podczas redagowania funkcjonalnego programu nauczania autor powinien sporządzić listę funkcji, jakich chciałby nauczyć uczniów oraz uszeregować je w kolejności w jakiej będą wprowadzane. Następnie do każdej funkcji należy dobrać odpowiednie struktury gramatyczne, słownictwo oraz sprawności językowe ułatwiające uczniom przekazanie danej informacji.
- *programy tematyczne* – są to programy skupiające się wokół wymaganych obszarów tematycznych w jakich uczniowie powinni się swobodnie poruszać, np. „człowiek”, „dom”, „praca”, „życie rodzinne i towarzyskie”, itp. Po przygotowaniu listy tematów autor powinien określić słownictwo potrzebne przy omawianiu każdego z tematów, przydatne struktury gramatyczne oraz funkcje językowe potrzebne uczniom do przekazania informacji.

Przykładowy program na poziomie podstawowym dotyczący obszaru tematycznego „Żywienie”:

- Słownictwo* – artykuły spożywcze, przygotowanie potraw, posiłki, lokale gastronomiczne;
- Mówienie* – zamawianie potraw w restauracji, opisywanie posiłku, przygotowanie polskiej potrawy;
- Pisanie* – zaproszenie na wieczór z kuchnią polską;
- Czytanie* – tekst dotyczący np. nawyków żywieniowych Polaków (ćwiczenie typu prawda/fałsz);

- Sluchanie* – dobór właściwej możliwości odpowiedzi na podstawie nagrania dotyczącego np. odchudzania (test wielokrotnego wyboru);
- Gramatyka* – powtórzenie rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych (przy użyciu jedzenia), użycie przedimków *a/an* i *the*.
- *programy sytuacyjne* – są to programy skupiające naukę wokół pewnych sytuacji, w których w przyszłości uczniowie będą musieli używać języka, np. na poczcie, na lotnisku, itp. Po dokonaniu wyboru dotyczącego sytuacji z jakimi uczniowie mogą się zetknąć w przyszłości oraz uszeregowaniu autor powinien dobrać do każdej z nich słownictwo, przydatne struktury gramatyczne oraz funkcje językowe potrzebne do przekazania informacji. Przykładem programu sytuacyjnego są prawie wszystkie podręczniki typu „rozmówki”.
 - *programy leksykalne* – są to programy skupiające naukę wokół grup wyrazowych oraz poszczególnych wyrazów, które mogą być przydatne uczniom w przyszłości. Określenie w jakich sytuacjach, strukturach gramatycznych dane słownictwo będzie ćwiczone oraz jakie sprawności językowe i funkcje komunikacyjne są potrzebne jest określane przez autora później. Przykładem programu leksykalnego są podręczniki stawiające na opanowanie języka obcego dla celów zawodowych.

2.2. ETAPY OPRACOWANIA PROGRAMU KSZTAŁCENIA

Opracowanie prawidłowego programu kształcenia jest niezwykle ważnym aspektem w nauczaniu języków obcych. Dobrze skonstruowany program będzie miał nie tylko wpływ na sukces zawodowy nauczyciela, ale przede wszystkim wpłynie na sukces w opanowywaniu języka obcego przez ucznia.

Przygotowując autorski program nauczania nauczyciel powinien zadać sobie kilka **podstawowych pytań**, m.in.:

- do kogo program jest adresowany;
- dla jakiego wymiaru godzin jest przeznaczony;
- jakie możliwości posiadają uczniowie;
- jaki program będzie odpowiedni w zależności od wymagań końcowych stawianych osobom kończącym daną szkołę (np. matura, egzamin sprawdzający, itp.);
- czego uczyć i, ewentualnie, które elementy nauki języka pominąć;
- w jakich sytuacjach uczniowie będą używać języka obcego (np. na lotnisku, jako turyści, podczas spotkań dyplomatycznych, itp.).

W bezpośrednim związku z opracowaniem programu jest wzorzec i kreowanie programu. Wzorzec programu składa się z następujących elementów:

- ideały, zadania, cele;
- materiał nauczania;
- sytuacje dydaktyczne (przeżycia, doświadczenia, z których składa się proces uczenia), oraz;
- sposobów uczenia (Ornstein & Hunkins, 1998, s. 215).

W praktyce wzorce programu zawierają wszystkie elementy wymienione powyżej, jednakże w różnych proporcjach, niekiedy nie mając związku z podstawą teoretyczną wzorca. Wzorzec programu oraz układ jego elementów można opisywać w dwóch wymiarach:

- poziomy – dotyczy zakresu i integracji, czyli równoległego układu zawartości programu (np. integracja przedmiotowa);
- pionowy – dotyczy kolejności i ciągłości, czyli organizacji programu wzdłuż linii czasu.

Cechy konstrukcyjne wzorca programu:

- *zakres* – odnosi się do treści, ilości oraz szczegółowości materiału w programie;
- *integracja* – powiązania rodzajów wiedzy i doświadczeń, które planujemy włączyć do programu (powiązania poziome);
- *kolejność* – pionowe powiązania poszczególnych elementów programu. Decydując o kolejności materiału, najczęściej korzysta się z czterech zasad uczenia się: (1) uczenie się od prostego do złożonego (materiał wprowadzany jest od najprostszego do coraz trudniejszego i coraz bardziej skomplikowanego), (2) zachowanie warunków wstępnych uczenia się danego materiału – uzdatniających (najpierw podajemy wiedzę oraz kształtujemy niezbędne umiejętności, aby później móc się nauczyć innych), (3) przechodzenie od całości do części (na początku tworzymy sytuacje pozwalające poznać uczniowi ogólny charakter danej dziedziny), (4) zachowanie chronologii (organizacja treści oddająca rzeczywistą kolejność zdarzeń);
- *ciągłość* - wymiar pionowy programu. Ciągłość dotyczy powracania do określonych zasadniczych pojęć i umiejętności, których opanowanie powinno stawać się głębsze i dokładniejsze;
- *wyrazistość* – powiązania pionowe i poziome pomiędzy elementami i cechami programu. Wyrazistość pionowa – występowanie elementów kolejno w lekcji; treści ułożone są w sekwencje obejmujące kolejne klasy. Wyrazistość pozioma przejawia się natomiast powiązaniem elementów występujących jednocześnie, czyli tzw. korelacją;
- *równowaga* – każdy element oraz cecha wzorca programu powinna być wzięta pod uwagę w odpowiedniej proporcji i czasie.

Opracowując autorskie programy szkolne należy wziąć pod uwagę **typowe wzorce programu**:

- *ześrodkowane na materiale* – najczęściej spotykany wzorzec. Wiedza uznawana jest tutaj za podstawowy składnik programu. Zalicza się następujące wzorce: przedmiotowy, ześrodkowany na dziedzinie nauki, pól treściowych, korelacyjny, procesualne;
- *ześrodkowane na uczniu* – uczeń zajmuje centralne miejsce w programie szkolnym. Wzorce te są najczęściej spotykane w szkołach podstawowych (szczególnie w klasach początkowych). Zalicza się następujące wzorce: wzorce ześrodkowane na dziecku, wzorce ześrodkowane na doświadczeniu, wzorce romantyczne – radykalne, wzorce humanistyczne;
- *ześrodkowane na rozwiązywaniu problemów* – ukierunkowane na treści i rozwój uczniów. Zalicza się: wzorce ześrodkowane na sytuacjach życiowych, wzorce problemów rdzeniowych – ważnych dla wszystkich uczniów, wzorce ześrodkowane na problemach społecznych i rekonstrukcjonistyczne – przygotowujące do zmian społecznych (Ornstein & Hunkins, 1998, s. 222 - 227).

2.3. STRUKTURA PROGRAMU KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH

Struktura wewnętrzna programu kształcenia powinna zawierać **minimum cztery elementy**, mianowicie:

- szczegółowe cele kształcenia;
- materiał nauczania związany z celami kształcenia w formie haseł programowych;;
- procedury osiągnięcia celów;
- opis założonych osiągnięć uczniów i propozycje metod ich pomiaru.

2.3.1. Cele kształcenia

Okoń (2004) definiuje **cele kształcenia** jako „oczekiwane i pożądane zmiany, jakie pod wpływem nauczania i uczenia się kształtują się w osobowości ucznia” (s. 58). Należy pamiętać, aby cele nauczania w programie autorskim były zgodne z celami, które są określone w podstawie programowej; mogą one jednak i powinny poszerzać ich zakres. Według Palki (1977, s. 27) cele nauczania, na każdej lekcji, można podzielić na cele ogólne i cele szczegółowe.

- a) *cele ogólne (ciągłe)* – są to cele służące ogólnemu opanowaniu przez uczniów danych wiadomości i umiejętności oraz optymalny rozwój intelektualny w dłuższym wymiarze czasowym. Przykłady ogólnych celów edukacyjnych: opanowanie umiejętności poprawnego redagowanie listów formalnych, nieformalnych, stosowanie poprawności

gramatycznej w zakresie poznanych zasad, opanowanie umiejętności komunikacyjnych (np. umiejętność wymiany i porównania punktów widzenia), opanowanie umiejętności krytycznego myślenia (np. umiejętność wyszukiwania oraz gromadzenia przydatnych informacji), itp.

b) *cele szczegółowe (operacyjne)* – są to cele obejmujące zarówno wiadomości oraz umiejętności. Zdaniem S. Palki „każdy cel szczegółowy powinien składać się z trzech elementów:

1. opisu sytuacji, w której uczeń będzie manifestował zmiany w swoich zachowaniach,
2. pojęć określających planowane zmiany w zachowaniach,
3. pojęć kwalifikacyjnych (norm), które dokładnie określają, jakie minimalne zmiany w zachowaniach ucznia można już uznać jako realizację celu” (1977, s. 29).

Przykłady szczegółowych celów na podstawie tematu „Dom”: na podstawie rysunku uczeń potrafi wymienić poszczególne pomieszczenia oraz meble i inne elementy wyposażenia znajdujące się w każdym z nich, na podstawie przykładowej wypowiedzi uczeń jest w stanie opisać swój dom, itp.

Konstruując program nauczania, punktem wyjścia powinny być kompetencje kluczowe, czyli te cele nauki, które powinny być realizowane za pośrednictwem wszystkich nauczanych w szkole przedmiotów, a w tym także na lekcjach języka obcego. Jako jedne z najważniejszych możemy wyróżnić:

1. kompetencje interkulturowe ucznia, niezbędne do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie;
2. pozytywne postawy oraz motywacje względem języka obcego i społeczności posługującej się nim;
3. umiejętności komunikacyjne – umiejętności logicznego i poprawnego wypowiedzania się ;
4. umiejętności społeczne i interpersonalne;
5. umiejętności z korzystania z nowych technologii.

W obrębie formułowania celów programowych autor ma przed sobą wybór przynajmniej jednej z czterech możliwości:

- *program o celach nieoperacyjnych* – jest to najczęściej spotykany rodzaj programu. Formułuje on zarówno cele ogólne o charakterze poznawczym, jak i afektywnym, tak by określały rezultaty kształcenia w sposób orientacyjny. Przykładem takiego celu w programie nauczania języków obcych jest np. opanowanie języka obcego w mówieniu, czy opanowanie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji;

- *program o celach operacyjnych* – zakłada jasne sprecyzowanie wszystkich celów, tak, aby wynikały z nich konkretne, i możliwe do sprawdzenia, zachowania uczących się. W nauczaniu języków obcych cele powinny być sformułowane tak, aby uczeń umiał np. umówić, bądź przełożyć spotkanie, zapytać o drogę, podać numer telefonu;
- *program o celach formułowanych w trakcie jego realizacji* – zwany również *programem o celach rozwojowych*. Rozpoczynając pracę z uczniem nauczyciel nie ma wcześniej sformułowanych celów, są one formułowane dopiero, kiedy proces nauki jest w toku. W zależności od rozwoju zaistniałej sytuacji cele mogą być zmieniane. W programach nauczania języków obcych cele są podejmowane w trakcie pracy, po określeniu jakimi możliwościami uczniowie dysponują, a także po zapoznaniu się z zainteresowaniami uczniów. Istnieje również możliwość poszerzania, bądź zawężania listy tematów i ich słownictwa;
- *program o celach bodźcujących – ekspresywnych* – uczeń wystawiany jest na działanie bodźców i sytuacji, ważne jest również jego zetknięcie się z wybranymi sytuacjami, zdarzeniami czy problemami; nie jest natomiast ważne jaki efekt przyniesie takie zetknięcie. W nauczaniu języków obcych przykładem o celach bodźcujących jest metoda naturalna, tzw. The Natural Approach, w której istotne jest zapewnienie uczniowi kontaktu z językiem w naturalnych sytuacjach. W przypadku tejże metody nie jest ważne jaką ilość zwrotów i wyrazów uczeń czynnie opanuje (Komorowska, 1999, s. 55 – 58).

Powyższe programy różnią się między sobą stopniem ogólności oraz sposobem określania rezultatu pracy. Należy jednak pamiętać, aby proponowane w podstawie programowej cele były poszerzane oraz uszczegóławiane.

2.3.2. Kryteria doboru treści kształcenia

Ze względu na brak możliwości włączenia do programu wszystkiego, co mogłoby wiązać się z jego tematyką, autor musi zdecydować się na wybór kryteriów doboru treści. Komorowska (1999) proponuje cztery **rodzaje kryteriów doboru treści**:

- *kryterium związane z dyscypliną podstawową typu akademickiego* – treści wybrane w tym kryterium uznawane są za najistotniejsze, bądź najbardziej podstawowe. Kryterium to niestety nie zawsze się sprawdza, ponieważ nie uwzględnia potrzeb oraz możliwości uczniów. Przykładem zastosowania takiego kryterium może być wybór struktur gramatycznych prezentowanych w gramatyce opisowej języka obcego;
- *kryterium trwałości wiedzy* – wybiera się te treści, które zachowują trwałość i nie ulegają częstym zmianom a co za tym idzie kryterium to eliminuje najnowsze oraz najciekawsze obszary wiedzy wskutek czego program może okazać się mniej atrakcyjny. Przy-

kładem zastosowania takiego kryterium może być np. nauka o historii kraju obszaru anglojęzycznego (bądź innego), a nie obecna sytuacja polityczna tegoż kraju;

- *kryterium przydatności* – jest to kryterium związane z potrzebą korzystania z danych treści nauczania w przyszłości. Przykładem zastosowania takiego kryterium jest dobór słownictwa oraz funkcji komunikacyjnych, które mogą okazać się przydatne uczniom np. podczas wyjazdu za granicę (wdrażanie słownictwa, którego użycie może okazać się niezbędne w przyszłości, np. na policji, wizyta u lekarza, itp.);
- *kryterium potrzeb osób uczących się* – obejmuje ono zainteresowania, oczekiwania uczniów oraz poziom ich motywacji. Przykładem zastosowania takiego kryterium jest dobór tematyki interesującej uczniów; nie kładzie się nacisku na używanie wyszukanych struktur gramatycznych (s. 59 - 62).

Wymienione powyżej kryteria można stosować na dwa sposoby: nie uwzględniając opinii uczniów, bądź wziąć pod uwagę ocenę przydatności treści przez uczniów. Jednakże dobierając treści kształcenia **autor musi pamiętać, aby:**

- były one zgodne z podstawami programowymi;
- prowadziły do osiągnięcia zamierzonych celów;
- zapewniały indywidualizację pracy dydaktyczno wychowawczej.

Przy doborze treści również niezwykle ważną rolę odgrywają kompetencje kluczowe, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji oraz rozwoju osobistego. Treści kształcenia powinny być dobierane w taki sposób, aby umożliwić uczniom dobre funkcjonowanie zarówno w społeczeństwie, jak i na rynku pracy. Dobierając treści z uwzględnieniem kompetencji kluczowych w zakresie języków obcych, należy mieć na uwadze, aby uczniowie nie ograniczali się do opanowania technicznej sprawności posługiwania się danym językiem, ale dążyli do otwarcia się na inne odmienne kultury, oraz poszanowania dla innych osób. Opanowanie języka obcego sprzyja zwiększeniu szans zatrudnienia, także przy doborze treści autor programu powinien kierować się kryterium przydatności oraz kryterium potrzeb osób uczących się.

2.3.3. Gradacja materiału językowego

Oprócz selekcji treści nauczania autor programu autorskiego powinien sprecyzować **gradację materiału językowego**. W zależności od doboru kryterium gradacji program może charakteryzować się większą łatwością, bądź trudnością. Może również kłaść większy nacisk na cele lingwistyczne (znajomość gramatyki i słownictwa) lub cele komunikacyjne (zdolność posługiwania się ograniczonym słownictwem w celu podstawowej komunikacji). Przykłady szeregowania materiału:

- materiał szeregowany jest *od najłatwiejszego do najtrudniejszego* bez względu na rolę w systematycznej nauce języka oraz wartość komunikacyjną;
- materiał szeregowany jest *począwszy od materiału o największej przydatności komunikacyjnej dla uczniów* (nie zwraca się uwagi na to czy materiał jest zbyt trudny do przyswojenia) *do materiału o najmniejszej przydatności*;
- materiał szeregowany jest *systematycznie*, według określonego porządku (wykładnikiem może stać się porządek poznawania czasów gramatycznych) (Komorowska, 2005, s. 21).

Przygotowanie odpowiedniego programu kształcenia wiąże się również z odpowiednim doborem metody nauczania. Dokonując wyboru należy zwrócić szczególną uwagę na potrzeby uczniów, ponieważ określają one cel nauki. Warto jednak podkreślić, że wybór ma bezpośredni wpływ na ogólny poziom opanowania języka obcego przez uczniów. Cele określone przez pedagogów dzielą się zasadniczo na cele komunikacyjne i cele lingwistyczne (Wenzel, 2006, s. 13), niemniej jednak skupianie się wyłącznie na jednym z celów, powoduje automatycznie zaniedbanie tych drugich. A zatem skupiając się, na przykład, na celach komunikacyjnych, doskonalimy umiejętności porozumiewania się przez ucznia, częstokroć przy użyciu bardzo ubożego słownictwa, przy jednoczesnym ograniczaniu ogólnej znajomości zasad gramatycznych, czy wzbogacaniu słownictwa. Oczywiście sytuacja odwrotna ma podobne, choć odwrotne skutki: skupiając się bowiem wyłącznie na celach lingwistycznych, uczeń posiędzie zarówno stosunkowo bogate słownictwo, oraz pewną wiedzę gramatyczną, nie zdoła jednak skutecznie porozumieć się przy umiejętnym wykorzystaniu zarówno szerokiej gamy słów, jak i skomplikowanych struktur gramatycznych nabytych, być może, kosztem wielu wysiłków, zarówno samego ucznia, jak i jego nauczyciela. Jest to rezultatem zbyt wąskiej koncentracji na ściśle określonych celach a w wyniku takiej selekcji i metody, czyli zbyt wąskiej koncentracji na konkretnych celach odnoszących się jedynie do tych strategii, które służą poszczególnym zamierzeniom – komunikacyjnym lub lingwistycznym; większość metod w sposób oczywisty zaniedbuje te cele, które nie są częścią ich strategii (Wenzel, 2006, s. 27). Innymi słowy, metody, które stawiają na komunikację, zaniedbują potrzebę poznania języka dogłębniej, a te które z kolei podchodzą do nauczania języka w sposób bardziej kompleksowy, nie uznają podstawowej funkcji języka którą jest komunikacja. Niemniej, w wyniku zaistniałej potrzeby, jeśli nie konieczności, posługiwania się językiem obcym w celach najbardziej podstawowych, np. znalezienie pracy za granicą, dokonanie zakupów, wypełnianie formularzy, itp. celem kluczowym stała się nauka k o m u n i k a c j i w języku obcym.

Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych stało się istotą większości metod stosowanych we współczesnym szkolnictwie. Uznano, że znajomość języka obcego w sytuacjach praktycznych jest znacznie ważniejsza niż znajomość kontekstu kulturowego, historycznego, strefy zastosowania danego języka. Mniej ważna jest również w procesie komunikacji zaawansowana gramatyka, której znajomość, zdaniem tych którzy promują podejście komunikacyjne, może być ulepszona na późniejszym etapie, a to co się powinno



liczyć to podstawowa znajomość zwrotów, które zapewnią jednostce nieskrępowane komunikowanie się w języku obcym poza środowiskiem szkolnym.

Biorąc pod uwagę efektywność nauczania podejście komunikacyjne wydaje się być najbardziej stosownym podejściem do nauki języków obcych, ponadto jest najpopularniejszą metodą na przestrzeni ostatnich lat. Podejście komunikacyjne nie jest zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Zgodnie ze swoją nazwą, (Komorowska, 2002, s. 27) skupia uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, a celem podstawowym jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej. Pod pojęciem kompetencji komunikacyjnej rozumie się zdolność efektywnego porozumiewania się w sposób, który odpowiada danej sytuacji i przy użyciu właściwego słownictwa oraz stylu wypowiedzi. Komunikacja winna przebiegać w sposób płynny adekwatnie do sytuacji, miejsca i osób biorących w niej udział. W procesie uczenia się ważnym jest wykształcenie odpowiednich form gramatycznych, funkcji językowych oraz zapoznanie się z ich wzajemnymi relacjami. W celu wykształcenia kompetencji komunikacyjnej ważne jest zorganizowanie uczniom pracy tak, aby sytuacje, w których mają się komunikować przypominały jak najbardziej naturalne sytuacje porozumiewania się w życiu codziennym. Tak więc w procesie nauczania języka nie chodzi w istocie o poznanie jego systemu, ważnym natomiast jest wykształcenie i rozwijanie umiejętności przekazywania informacji.

Metodą wskazaną, byłaby taka metoda która w jakiejś mierze zakłada konkretne cele, np. komunikacyjne, niemniej poszerza stopniowo, poprzez bardzo roztropne i zbytnio nie obciążające ucznia, słownictwo oraz wiedzę gramatyczną. Świadomość takiego wyzwania, nie nazywając zjawiska problemem, jest szczególnie ważna w przypadku nauczania uczniów starszych, czyli osób dorosłych. Przy dokonaniu właściwego wyboru ważny jest bowiem wiek uczniów, a co za tym idzie możliwości uczących się. Osoby starsze wymagają znacznie większej cierpliwości; być może wyszły one już z tzw. „obiegu”, czyli zakończyły swoją edukację formalną wiele lat temu, w konsekwencji czego, ich umiejętności przyswajania wiedzy są procesem spowolnionym. Oczywiście, z czasem proces ten może nabrać tempa, ale nie należy oczekiwać tych samych rezultatów od uczniów w wieku wczesnoszkolnym, szkolnym (młodocianym), co od osób w tzw. podeszłym wieku. W pierwszym przypadku, w odniesieniu przynajmniej do uczniów najmłodszych, metoda nauczania ma znacznie mniejsze znaczenie. Młodzież uczy się języków obcych w sposób interaktywny, czyli z różnych źródeł pozaszkolnych, np. z Internetu (gry, *chaty* zawierają częstokroć słownictwo, które ma określoną, pozytywną wartość użytkową), z piosenek, filmów i czasopism. Osoby starsze są natomiast mniej otwarte na tego typu źródła poszerzania wiedzy językowej, a jednocześnie są skrepowane, w większym stopniu, brakiem znajomości np. odpowiednich słów. Słowem, proces nauki i posługiwania się językiem obcym jest dla ludzi młodszych bardziej naturalny, a zatem łatwiejszy.

Dobór metody nauczania, oraz określenie konkretnych celów nauczania jest zatem kwestią ogromnej wagi. Decydując się na metodę, nauczyciel powinien mieć świadomość wszystkich czynników związanych z efektywnością danej metody w kontekście wieku danej grupy docelowej (uczniowie gimnazjum, czy osoby starsze), ich kultury językowej

(łatwiej jest uczyć Słowian np. rosyjskiego, czy Niemców angielskiego, niż np. Azjatów, którzy do pokonania będą w tym przypadku mieli ogromne problemy fonetyczne) oraz ich zainteresowań. Młodzież uczy się po prostu szybciej, ale wybór nieciekawego materiału, np. wykorzystywanie elementów historii, czy nauka o systemie politycznym Wielkiej Brytanii, spowoduje, bez wątpienia, spowolnienie procesu przyswajania języka obcego poprzez utratę, być może, najważniejszego elementu - entuzjazmu.

Na przestrzeni ostatnich stuleci, wykształcono szereg metod nauczania języków obcych, a użycie każdej z nich obiecuje jak najbardziej satysfakcjonujące rezultaty.

METODY KONWENCJONALNE:

- **Metoda bezpośrednia (The Direct Method)**

Ideą przewodnią tej metody jest wykluczenie języka rodzimego w procesie nauczania języka obcego. Chodzi tutaj o zbliżenie ucznia do sytuacji gdzie stymuluje się jego autentyczne obcowanie w kulturze języka obcego. Niefortunnym przykładem tej metody jest tzw. Metoda Callana (*The Callan Method*), która polega na mechanicznym powtarzaniu fraz bez zrozumienia np. struktur gramatycznych. Metoda ta, choć w Polsce bardzo popularna ostatnimi laty, okazała się ogromnym fiaskiem wszędzie indziej. W Wielkiej Brytanii, np. zasadniczo zapomniano o niej wkrótce po publikacji pierwszych podręczników opartych na jej zasadach. Gdzie indziej, np. w Japonii, próbowano bezskutecznie przywrócić ją do życia, lecz, przedsięwzięcie okazało się przysłowiowym *'beating of a dead horse'* czyli „zawracanie kijem Wisły”. W Polsce natomiast, być może ze względu na agresywną kampanię reklamową popartą sloganem „Uczymy cztery razy szybciej” (nie wiadomo jednak cztery razy szybciej od czego, czy też od kogo) pozyskała sobie całe rzesze wiernych, czyli osób przekonanych co do efektywności metody. Metoda bezpośrednia okazuje się bardzo skuteczna w przypadku, gdy uczeń decyduje się na wyjazd do kraju obcojęzycznego, gdzie zmuszony jest do faktycznej interakcji w języku ojczystym kraju docelowego. Niemniej jednak efektywność metody bezpośredniej w dużej mierze polega w tym przypadku na tzw. *immersion*, czyli zanurzeniu się w kulturze danego języka.

- **Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (The Grammar-Translation Method)**

Metoda ta jest być może jedną z najstarszych metod wykorzystywanych przy nauce języków obcych. Metodę tę stosowano już w Akademii Ateńskiej w Starożytnej Grecji, lecz jej celem nie było bynajmniej nauczanie języka, czy języków obcych, lecz poznanie

ich struktur i, w co bardzo głęboko wierzono, usprawnienie posługiwania się językiem rodzimym. Starożytni Grecy, Rzymianie, a wcześniej także Persowie, itp. utrzymywali, iż znajomość języków obcych, tak jak studia nauk ścisłych, tudzież matematyki, służyła przede wszystkim poszerzaniu wiedzy ogólnej, a co za tym idzie uszlachetniała status społeczny wszystkich wtajemniczonych w sekrety nauki. Dziś, z punktu widzenia praktyczności nauczania, wykorzystywanie wiedzy nabytej poprzez studia zasad gramatycznych np. łaciny, pozostają wątpliwym tematem debat naukowców. Sama metoda zanika, tak jak zanikły łacina czy starogreka, niemniej jest jeszcze garstka naukowców uparczywie przekonywujących do racji określonych około dwa tysiące lat temu.

- **Metoda tłumaczenia sterowanego (The Guided-Translation Method)**

Kolejną z metod, która w dzisiejszych czasach poczytywana jest za archaiczną, zakładających wykorzystywanie tłumaczenia zdań z języka ojczystego na języku docelowy jest tzw. metoda tłumaczenia sterowanego (*The Guided Translation Method*). Metoda ta była niegdyś bardzo popularna przy studiach klasycystycznych, czyli przy nauce łaciny. Celem wykorzystywania tej metody nie było osiągnięcie umiejętności komunikacyjnych, choć przed wiekami być może, lecz pogłębienie wiedzy lingwistycznej w obszarze języka obcego, co uważano za istotny element rozwoju osobowego oraz osiągnięcie wyższego poziomu kultury jednostki. Łaciny uczono się w ten sposób *in abstracto*, podobnie jak uczono się zaawansowanych nauk matematycznych bez szczególnej dbałości o ich późniejsze praktyczne wykorzystanie. Metoda tłumaczenia sterowanego opiera się na wykorzystywaniu zaawansowane słownictwa i umiejętne konstruowanie zdań przy umiejętnym posługiwaniem się wiedzą gramatyczną. W celu ułatwienia zadania, nauczyciel konstruuje zdania sterując uczniem poprzez podsuwanie słów kluczowych, jednocześnie umożliwiając uczniom odgadnięcie intencji nauczyciela. Metoda jest dziś zdecydowanie odrzucana przez pedagogów i trudno dopatrzeć się w niej pozytywnych, czy stymulujących naukę aspektów. Wynika to również z dzisiejszej potrzeby nauczania języków nowożytnych w celu ich wykorzystywania w procesie komunikacji i interakcji społecznej. Cele praktyczne nauki języków obcych odgrywają dziś kluczowe znaczenie w procesie edukacji językowej, co dyskwalifikuje metodę tłumaczenia sterowania *a priori*.

- **Metoda audiolingwalna (The Audiolingual Method)**

Z nastaniem drugiej wojny światowej, a w szczególności tuż przed interwencją amerykańskich sił zbrojnych, amerykański departament wojny, odpowiedzialny za wyzwolenie Europy, zaobserwował, że znaczna część personelu wojskowego odpowiedzialnego za wyzwolenie „starego kontynentu” nie posiadała żadnej wiedzy na temat krajów, które obowiązana była wyzwolić od okupacyjnych sił Trzeciej Rzeszy i Adolfa Hitlera. W tych

właśnie okolicznościach, w duchu amerykańskiego pragmatyzmu, powstała (pośpiesznie) metoda zwana dziś metodą audiolingwalną. Zasadniczo metoda ta nie różni się wiele od metody bezpośredniej; uczeń jest po prostu bombardowany słownictwem i wyrażeniami w języku obcym z przekonaniem, że, wcześniej czy później, wbrew logice, zabsorbuje on jakąś znajomość struktur zdaniowych i wyrazów, aby bez większych trudności odróżnić choćby wroga od przyjaciela.

METODY NIEKONWENCJONALNE:

- **Metoda reagowania całym ciałem (Total Physical Response – TPR)**

W roku 1974, brytyjski naukowiec James Asher przedstawił publicznie tezę, w której argumentował, iż w procesie nauczania języka obcego, można osiągnąć bardzo pozytywne rezultaty przy wykorzystaniu gestykulacji i innych form mowy ciała. Metoda ta, choć popularna podczas nauki języka rodzimego wśród dzieci, nie zauważana była jak dotąd przez tych, którzy specjalizowali się w nauce języków obcych (Hrehovčik, Uberman, 2003, s. 28 -29). Doświadczenia przeprowadzone przez Ashera wykazały, że wykorzystywanie elementów „ilustrowania” czynności, w odróżnieniu od powszechnego jak dotąd „tłumaczenia” danej czynności, wykazuje większą efektywność w zakresie zapamiętywania. Strategia ‘show don’t tell’, według Ashera, przynosiła znacznie szybsze, a zatem bardziej efektywne rezultaty.

Metoda ta sprawdza się jednak lepiej wśród młodszych uczniów, a „bariera śmiechowości” okazuje się niejednokrotnie zbyt trudna do pokonania przez uczniów w bardziej sędziwym wieku.

- **Metoda The Silent Way**

Metodę tę zainicjował amerykański metodolog Caleb Gattegno i choć kontrowersyjna, metoda *The Silent Way*, ma nadal swoich zwolenników. *The Silent Way* zakłada minimalną ingerencję nauczyciela, który sugeruje, przedstawia, a zatem stymuluje obcojęzyczną formę danych przedmiotów, poczym w oparciu o plansze z zasadami poprawnej wymowy, oraz schematy zasad gramatyki języka docelowego, monitoruje proces dochodzenia do nazw danych przedmiotów lub czynności przez samych uczniów. W tym czasie nauczyciel nie komentuje wysiłków uczniów, stąd nazwa metody (*silent* oznacza cichy, cicha), lecz oczekuje aby uczniowie, poprzez intensywne skupienie się nad istotą ich zadania, sami doszli do odpowiednich wniosków. W swojej praktyce, Gattegno często wy-

korzystał takie rekwizyty jak kolorowe drewniane pałeczki (*colour wood sticks*), przy pomocy których uczył on nazw kolorów (*red - czerwony, blue - niebieski*, itd.), liczb (*jeden, dwa, trzy - one, two, three*, itd.), przymiotników takich jak *długi - long* czy *krótki - short*, oraz czasowników, np. *dać - give* czy *wziąć - take*. Metoda ta zdaje się być bardzo skuteczna przy nauce najmłodszych, bądź też w przypadku nauki osób dorosłych zupełnie niezaznajomionych z językiem, którego, z takich czy innych względów, przyszło im się uczyć. Na poziomach jednak bardziej zaawansowanych, wykorzystywanie *The Silent Way* okazuje się bardzo trudne. Niemniej, metoda ta, która zakłada bardzo pozornie niewielką ingerencję nauczyciela, wykorzystywana jest przy zajęciach konwersacyjnych, gdzie po przedstawieniu tematu, nauczyciel pozwala uczniom debatować swobodnie i bez jego komentarzy. Nauczyciel obowiązany jest jedynie do sporządzania notatek z przebiegu konwersacji, po czym pod koniec zajęć, bądź zupełnie w innym terminie przedstawia powielane błędy i wszelkie inne niepoprawności językowe. Strategia ta, która wykorzystuje zaledwie pewne elementy *The Silent Way*, służy do określania poziomu poprawnego posługiwania się językiem przez uczniów poprzez „wyłapywanie” niepoprawności i określania dalszego toku nauczania.

- **Sugestopedia (Suggestopedia)**

Jedną z nowocześniejszych *FLT*, czyli nauki języków obcych jest Sugestopedia. Metodę tę rozwinął bułgarski psychiatra Georgi Lozanov. Lozanov, w swoich studiach, skupiał się na relacji pomiędzy procesami percepcji a zapamiętywania. Zaobserwował on, że proces zapamiętywania, czyli uczenia się, jest znacznie bardziej zaobserwowany, gdy percepcji towarzyszy przyjemność. Wśród dzieci, Lozanov postulował więc naukę poprzez zabawę, a w przypadku młodzieży, bądź dorosłych, podkreślał wagę odpowiedniego wyboru tematów, których celem jest przede wszystkim zainteresowanie uczniów. Kluczowe jest zatem dostosowanie materiałów pomocniczych, tudzież czytanek, piosenek, itp. do wieku uczniów. Błędem jest oczekiwanie od młodzieży, aby uczyli się języka obcego w oparciu o teksty historyczne, co nadal ma miejsce w przypadku nauczania łaciny, choć istnieje już tłumaczenie na język łaciński np. jednego z tomów przygód Harry Potter’a. Jest również błędem oczekiwanie, aby osoby dorosłe uczyły się języka obcego z przyjemnością w oparciu o podręczniki przeznaczone dla młodzieży. Podręczniki z takim właśnie przeznaczeniem, które wykorzystują np. piosenki z amerykańskich czy brytyjskich list przebojów, dominują na rynku książkowym i trudno jest znaleźć podręczniki z innym przeznaczeniem. Dorośli uczący się języków obcych skazani są niejednokrotnie na korzystanie z materiałów całkowicie nieodpowiadających ich zainteresowaniom. W przypadku nauki osób dorosłych, Lozanov sugeruje wykorzystywanie muzyki klasycznej np. jako tła do prowadzonych lekcji, bądź, w grupach bardziej zaawansowanych, jako tematu dyskusji. Lozanov przywiązuje jednocześnie ogromną wagę do komfortu podczas prowadzonych zajęć, przytłumione światło, wygodne krzesła lub fotele, itp.

• Metoda oparta na nauce poprzez testowanie (teaching/learning through testing)

Ostatnimi laty popularne stało się nauczanie poprzez rozwiązywanie umiejętnie skonstruowanych testów i ich wielokrotne powtarzanie. W procesie nauczania np. języków obcych, powtarza się cały szereg specjalnie przygotowanych testów, najczęściej tzw. testów MCQ (*multiple-choice-question*), w których poprzez wykluczanie np. mało prawdopodobnych lub niemożliwych opcji, naprowadza się uczniów na poprawne odpowiedzi. Takie testy pojawiają się coraz częściej również w Internecie, a możliwość samoevaluacji i wielokrotnego powtarzania testu do przysłowiowego skutku, gwarantuje pozytywne rezultaty w szczególności uczniom samodzielnie korzystającym z tej nowoczesnej formy poszerzania wiedzy i poznawania języków obcych. Niemniej jednak, testy typu MCQ stają się coraz to bardziej popularne także w systemie państwowym. Uniwersyteckie egzaminy wstępne SAT (Scholastic Assessment Test) przeprowadzane w Stanach Zjednoczonych, opierają się głównie na testach typu MCQ. Testy te zdają zatem świetnie egzamin jako testy umiejętnościowe (*proficiency tests*) oraz sprawdziany (*achievement tests*). Zasady tych testów polegają na przedstawieniu szeregu elementów składających się z pytania oraz kilku, na ogół, trzech lub czterech możliwych odpowiedzi. Tylko jedna z podanych odpowiedzi jest poprawna, pozostałe zawarte są tylko w celu odwrócenia uwagi ucznia. Celem tej strategii jest próba określenia faktycznej wiedzy, jednocześnie ograniczając prawdopodobieństwo inteligentnego zgadywania. Całkowite wyeliminowanie możliwości odgadnięcia nie jest możliwe; zawsze istnieje takie prawdopodobieństwo. Jedynym ze sposobów ograniczenia takiego właśnie prawdopodobieństwa jest wykorzystanie możliwie jak największej ilości elementów (pytanie/odpowiedzi), przy jednoczesnym przedstawieniu większej ilości możliwych odpowiedzi. W ten sposób odgadnięcie poprawnych odpowiedzi staje się mniej prawdopodobne.

Testy typu MCQ stają się zatem coraz bardziej popularne i ogólnie panuje przekonanie o ich skuteczności w zakresie określania faktycznej wiedzy uczniów. Niemniej jednak istnieją metody, które według ich autorów gwarantują dużą skuteczność p o p r a w n e g o z g a d y w a n i a . Naomi Rockler-Gladen, administrator popularnej wśród amerykańskich studentów strony internetowej www.collegeuniversity.suite101.com, radzi następująco:

- Pamiętaj! **B** lub **C** stanowią najczęściej poprawną odpowiedź. Nie jest to regułą, ale praktyka wykazuje, że to właśnie **B** lub **C** są wybierane jako poprawne przez osoby odpowiedzialne za przygotowanie testu.
- Jeśli wśród odpowiedzi pojawia się odpowiedź „wszystkie z wyżej wymienionych”, jak w przykładzie poniżej, to wybierz ją. Najprawdopodobniej to właśnie ta odpowiedź jest prawidłowa.

Pytanie

Które z wymienionych miast we Francji posiada metro?

Odpowiedzi

- Paryż
 - Lyon
 - Boreaux
 - wszystkie z wyżej wymienionych;
- Jeśli nie znasz odpowiedzi, **zawsze strzelaj**. Nie masz nic do stracenia.
 - Unikaj odpowiedzi zawierających takie określenia jak „zawsze” albo „nigdy”. Odpowiedzi poprawne najczęściej zawierają określenia takie jak „na ogół” lub „najczęściej”.

W tym właśnie celu, czyli aby uniknąć możliwości stosowania metod zwanych strategiami zdawania testów (*test taking strategies*), osoby odpowiedzialne za przygotowywanie takich testów zmuszone są do ciągłego ich komplikowania, aczkolwiek, nadal, bez wątplenia, testy MCQ stanowią niezmiernie efektywne narzędzie w nauce wielu przedmiotów, w tym także języków obcych.

Szczególną rolę w popularyzacji testów MCQ odgrywa Internet. Można tu znaleźć ogromne ilości wszelkiego rodzaju testów do nauki wielu języków obcych. Uczniowie mogą więc samodzielnie, i najczęściej darmowo, poszerzać i ulepszać swoją wiedzę językową. Internet stanowi zatem ogromną szansę dla osób przedsiębiorczych, osób które nie polegają jedynie na instytucjach edukacji zorganizowanej, ale we własnym zakresie stawiają czoła wyzwaniom współczesności. W dobie ogromnych postępów gospodarczych, wynikających między innymi z bezprecedensowego rozwoju komunikacji elektronicznej, samokształcenie (*self-study*) staje się coraz bardziej popularną formą edukacji ustawicznej.

Tak więc jeśli chodzi o naukę języków obcych, jest wiele przeróżnych metod, a dokonanie właściwego wyboru z pewnością zagwarantuje pozytywne rezultaty. Większość z metod promowanych w chwili obecnej, to metody z ostatnich kilku dekad. To właśnie z końcem ubiegłego stulecia nasiliło się zjawisko migracji, w sposób bezprecedensowy polepszyła się komunikacja, i co za tym idzie pojawiła się ogromna potrzeba poznawania języków obcych. Niemniej jednak, to co jest bardzo ciekawe, podstawy, a raczej podejście do nauki języków obcych zostało najtrafniej określone już z początkiem XVI wieku. Wytbitny czeski pedagog, Jan Amos Komeński, określił w sposób jak najtrafniejszy, zarówno cele jak i metody nauczania języków obcych. Jego klasycystyczne wykształcenie i szacunek jaki posiadał do wiedzy skłonił go do przekonania, iż, między innymi, istotą nauczania języków obcych nie jest ich praktyczne wykorzystywanie, ale dbałość o rozwój kultury

osobistej osób uczących się. Zalecał więc poznawanie, poprzez język obcy, kultury, literatury i historii obszaru języka docelowego. Niemniej, ze względu na potrzeby praktyczne, ponieważ XVI wieczna Europa otwierała się po raz pierwszy na szeroko pojętą wymianę handlową i kulturową, w obrębie wielu stref językowych – wielu uczonych studiowało na zagranicznych uniwersytetach, kupcy prowadzili handel poza obrębem własnych krajów, itp. – Komeński uznawał za słuszną dyscyplinę nauki komunikacyjnych aspektów języków obcych. Co stanowi jednak najciekawszy aspekt też Komeńskiego, to jego uwagi odnośnie stosunku pomiędzy uczniem a nauczycielem. Otóż według Komeńskiego, obopólny szacunek, czyli szacunek ucznia do nauczyciela, oraz nauczyciela do ucznia, i oparta na tej płaszczyźnie współpraca, gwarantuje najbardziej pozytywne i trwałe rezultaty. Poszanowanie w stosunku do innej osoby, innej kultury, innego języka stało się fundamentem filozofii Komeńskiego, czemu zawdzięczał ogromną popularność. Komeński głęboko wierzył, że nauka języków obcych zbliżała kultury, a nawet zapobiegała wojnom. Ze względu na swoje nowatorskie i oryginalne przekonania, Jan Amos Komeński miał stać się pierwszym rektorem tworzącego się w Stanach Zjednoczonych Uniwersytetu Harvard. Chodź nominacja ta nie doszła do skutku, Komeński pozostaje nadal jednym z najważniejszych przedstawicieli nowoczesnego nurtu w zakresie nauczania i kształcenia jednostki oraz społeczności. W dobie coraz to nowych wyzwań procesu „unifikacji” Europy, idee Komeńskiego są nie tylko trafne ale bardzo czasowe. Istotne pozostaje to, że pomimo niewątpliwie pozytywnych aspektów wszystkich omawianych metod, zgodnie z tym co już około trzysta lat temu podkreślał Jan Amos Komeński, najważniejszym ogniwem w procesie nauczania języka obcego jest nauczyciel, który poprzez swój entuzjazm oraz odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, może osiągnąć nawet te cele, które dalece wybiegają poza założenia danej metody.

Nauczyciel, poprzez swoją wiedzę, doświadczenie, często znajomość środowiska – szczególnie w środowiskach wiejskich - decyduje o tym, która z metod, albo które z metod mają optymalne szanse sukcesu. Częstokroć, podstawowym wymogiem będzie fuzja kilku metod, bądź częściowa modyfikacja jednej z nich w celu np. osiągnięcia jak najlepszych rezultatów. Miarą tych rezultatów będą oczywiście efekty, lecz aby ocenić efekty, w gestii nauczyciela będzie nadal określenie specyficznych celów nauczania.

Celami bezwzględnie preferowanymi, oraz pożądanymi, obecnie, są cele komunikacyjne; wszyscy chcemy mówić po angielsku. Presja potrzeby komunikowania się w języku angielskim jest ogromna, a zatem, na dzień dzisiejszy, nauczanie uczniów relatywnie swobodnego posługiwania się językiem obcym stało się kluczowym wyzwaniem szkół i nauczycieli. Aby sprostać temu właśnie wyzwaniu, szkoły i nauczyciele zobowiązani są tak dobierać metody, zmieniać je i łączyć z innymi, aby ich wysiłki, oraz wysiłki ich podopiecznych, znalazły odzwierciedlenie w praktyce, i aby języki obce stały się pomostem łączącym, a nie barierą dzielącą kultury. Zastosowanie zaprezentowanego powyżej podejścia komunikacyjnego wydaje się być jednym z najskuteczniejszych sposobów nauczania języka i rozwijania kompetencji komunikacyjnej jako jednej z kompetencji kluczowych.

2.3.4. Procedury osiągnięcia celów.

W przypadku, kiedy twórca autorskiego programu nauczania uzna, że wiele metod prowadzi do realizacji postawionych w programie celów, nie będzie narzucał ani nauczycielom ani uczniom metod pracy. Program ten ograniczał się będzie wówczas do wykazu celów, treści nauczania (w postaci haseł programowych) oraz ustaleń dotyczących kolejności realizacji danych treści. Warto w takiej sytuacji uwzględnić w programie, jak przykładowe hasło może być realizowane, stosując zróżnicowane metody oraz techniki pracy.

Cele edukacyjne w nauczaniu języków obcych będą łatwiej osiągalne, jeżeli uczniowie będą mogli brać aktywny udział w lekcji. Niezbędne okazuje się tutaj zastosowanie np. metody komunikacyjnej.

Niezależnie od doboru metody przez autora, ważny jest dobór podręcznika. Podręcznik do nauki języka obcego powinien umożliwić wszystkim uczniom skuteczną naukę. Należy zwrócić szczególną uwagę na poziom trudności, ponieważ nawet najlepiej skonstruowany podręcznik może okazać się nieodpowiedni jeśli poziom jego trudności okaże się zbyt wysoki dla uczniów.

Przy **doborze podręcznika** autor powinien wziąć pod uwagę *cechy grupy uczniowskiej*, a mianowicie:

- wiek uczniów;
- poziom językowy jakim dysponują;
- cechy osobowościowe wiążące się ze sposobem uczenia się (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy);
- ich potrzeby językowe;
- wielkość grupy;
- poziom intelektualny;
- motywacje oraz zainteresowania.

Kolejną cechą, na którą należy zwrócić uwagę przy doborze podręcznika jest *stopień zaawansowania językowego uczniów*. Najbardziej typowy podział podręczników odnoszący się do poziomu językowego ich użytkowników według H. Komorowskiej (2005) to:

- poziom zerowy, czyli tzw. autentyczni początkujący;
- poziom fałszywych początkujących, czyli tych, którzy już wcześniej uczyli się języka, ale z różnych powodów zaczynają od początku;
- poziom niższy średni;
- poziom średni;

- poziom wyższy średni;
- poziom zaawansowany (s. 50).

Najważniejsze jednak okazują się **trzy cechy doboru podręcznika**:

- musi on *sprzyjać opanowaniu podstawowych umiejętności i sprawności językowych* jakie uczniowie zdobywają podczas trwania kursu. Podręcznik powinien również sprzyjać rozwojowi sprawności językowych, takich jak: mówienie, rozumienie ze słuchu, pisanie i czytanie; umożliwiać rozwój poprawnej wymowy, pisowni, słownictwa oraz gramatyki. Niezwykle ważnym elementem jest, aby książka posiadała tzw. *revision* (powtórkę), co umożliwi powtórzenie materiału, oraz wykaże ewentualne braki, nad którymi uczniowie powinni popracować;
- musi *umożliwiać uczniom samodzielną naukę* oraz powinien być przejrzysty – umożliwić samodzielne odrobienie zadania domowego, czy nadrobienie zaległości spowodowanych nieobecnością w szkole, bądź niesystematycznością; podręcznik powinien również posiadać jasne i czytelne objaśnienia oraz instrukcje;
- powinien *ułatwiać pracę nauczyciela* – ważną rolę odgrywa tutaj przejrzystość (klarowny spis treści, wyraźne podziały na sekcje), co ułatwia przygotowanie się do lekcji.

Przydatna przy doborze podręcznika może okazać się **lista pytań kontrolnych**, które warto sobie zadać przed dokonaniem wyboru:

Pytania dotyczące zgodności z podstawą programową:

- czy podręcznik jest zgodny z programem nauczania?
- czy podręcznik został zatwierdzony do użytku szkolnego?
- czy podręcznik wprowadza materiał o zróżnicowanym stopniu trudności, tak aby zaspokoić potrzeby lepszych uczniów?
- czy podręcznik wspomaga pracę nauczyciela z grupą o zróżnicowanym poziomie językowym?

Pytania dotyczące budowy podręcznika:

- czy w podręczniku znajdują się ćwiczenia rozwijające wszystkie sprawności językowe: mówienie, czytanie, pisanie oraz słuchanie?
- czy ćwiczenia są zróżnicowane?

Pytania dotyczące przydatności podręcznika z punktu widzenia nauczyciela:

- czy podręcznik zawiera materiały dodatkowe (książka nauczyciela, nagrania, testy), ułatwiające szybkie przygotowanie się do lekcji?
- czy podręcznik jest łatwy w obsłudze?
- czy podręcznik stanowi kontynuację wcześniejszej nauki uczniów?
- czy po przerobieniu danego podręcznika uczniowie osiągną wystarczającą wiedzę i umiejętności pozwalające na przejście na wyższy poziom?

Pytania dotyczące przydatności podręcznika z punktu widzenia uczniów:

- czy cena podręcznika jest przystępna?
- czy podręcznik jest odpowiedni dla uczniów na danym poziomie językowym i w danym wieku?
- czy podręcznik będzie dla uczniów interesujący a sposób prezentacji przystępny?
- czy układ graficzny podręcznika jest przejrzysty?
- czy materiał wprowadzany nie jest w zbyt dużej ilości?
- czy podręcznik umożliwia uczniowi samodzielną pracę?
- czy podręcznik umożliwia powtórzenie materiału, oraz wykazuje ewentualne braki co pozwala na ich eliminację?
- czy podręcznik posiada czytelne instrukcje?

Pytania dotyczące podręcznika mającego na celu przygotowanie do określonego egzaminu:

- czy podręcznik zawiera informacje o wymaganiach oraz formacie obowiązującym na danym egzaminie?
- czy podręcznik zawiera przykładowe testy, zestawy egzaminacyjne?
- czy podręcznik został napisany z myślą o danym egzaminie? (Komorowska, 2005, s. 53 - 54).

W trakcie realizacji programu nauczania języka obcego nauczyciel nie powinien ograniczać się jedynie do podręcznika; powinien korzystać z różnorodnych środków dydaktycznych, co w znacznym stopniu sprzyja przyswajaniu wiedzy przez uczniów oraz wpływa na atrakcyjność zajęć. Ocena oraz przydatność **środków dydaktycznych** jest znacznie prostsza. Materiały uzupełniające nie są głównym narzędziem pracy na lekcji, powinny jednak uzupełniać ewentualne braki podręcznika i zwiększać atrakcyjność zajęć poprzez dostarczenie dodatkowego materiału stymulującego. Materiały te pełnią zazwyczaj dwie **funkcje**:

- *funkcja motywująca* – spełnia bardzo ważną rolę w procesie nauczania i uczenia się. Należy pamiętać, aby wybrane materiały były atrakcyjne nie tylko dla nauczyciela ale również dla uczniów, którzy powinni być tutaj czynnikiem decydującym. Środki dydaktyczne powinny posiadać różnoraki materiał ilustracyjny (schematy, rysunki, zdjęcia, itp.) oraz gry dydaktyczne, które będą sprzyjały lepszemu oraz szybszemu przyswajaniu wiedzy przez uczniów
- *funkcja kompensacyjna* – funkcja zależy od ewentualnych braków danego podręcznika. Jeśli podręcznik np. nie poświęca wystarczającej uwagi wiedzy lingwistycznej (gramatyce), należy dobrać dodatkowy podręcznik, skupiający się na poszerzaniu tejże wiedzy.

Językowe książki pomocnicze:

- słowniki;
- gramatyki;
- lektury pomocnicze i materiały kulturoznawcze;
- zestawy ćwiczeń językowych.

Inne środki dydaktyczne:

- słuchowe: magnetofon, zestaw kaset, płyt z nagraniami tekstów materiałów dodatkowych;
- wzrokowe: zestaw plansz leksykalnych i gramatycznych, mapy (dotyczące obszarów, na których używa się danego języka obcego), przeźrocza, programy komputerowe;
- wzrokowo-słuchowe: kasety VHS w oryginalnych wersjach językowych, audycje telewizyjne, odtwarzacz wideo wraz z monitorem.

Wybierając pomoce naukowe autor programu musi pamiętać o tym, aby spełniały one **podstawowe funkcje**:

- ułatwiały uczniom naukę – materiały powinny dostarczać dodatkowych bodźców, motywować oraz umożliwiać naukę bez względu na cechy osobowościowe wiążące się ze sposobem uczenia;
- zwiększały atrakcyjność zajęć – czynnikiem decydującym o atrakcyjności pomocy naukowych powinna być opinia uczniów a nie nauczyciela;
- służyły rozwijaniu kompetencji kluczowych;
- umożliwiały uczniom współpracę z nauczycielem;
- nie utrudniały pracy nauczyciela i ucznia.

2.3.5. Opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny

Ostatnią częścią autorskiego programu nauczania jest określenie spodziewanych rezultatów w postaci kompetencji, jakie uczniowie uzyskają w toku nauki, oraz wskazanie sposobów ich pomiaru. Tak zwana funkcja oceniająca, jest podstawową funkcją kontroli, jednakże nie jedyną. Ważnym aspektem jest określenie kryterium oceny uczniów, tak aby jasne było, jakie są wymagania minimum na daną ocenę oraz, aby uczniowie wiedzieli dlaczego w danej sytuacji otrzymali taki, a nie inny stopień. Warto pamiętać, aby wymagania rosły proporcjonalnie dla kolejnych ocen, a wymagania na ocenę dopuszczającą nie były zbyt wygórowane.

Do pomiaru osiągnięć ucznia mogą być wykorzystane:

- a) *kontrola bieżąca* (dotyczy partii materiału i tych umiejętności, które są aktualnie przedmiotem pracy w klasie):
 - wypowiedzi ustne;
 - prace pisemne przygotowane w domu i na lekcji;
 - aktywność ucznia na lekcji;
 - ćwiczenia przygotowane indywidualnie i grupowo na danej lekcji;
- b) *kontrola okresowa* (wykonywana raz lub dwa razy w semestrze, mająca na celu sprawdzenie opanowania całości materiału przerabianego w danym odcinku czasu; podstawowym wymogiem kontroli jest jej zgodność z celami kursu):
 - testy (otwarte, zamknięte, jednokrotnego, bądź wielokrotnego wyboru i inne);
 - opracowanie oraz wygłoszenie referatu, dotyczącego tematu z zakresu programu nauczania, bądź wykraczającego poza niego;
- c) oraz:
 - przygotowane indywidualne projekty;
 - zdobycie wyróżnienia w olimpiadzie językowej (na szczeblu okręgu, udział w finale krajowym).

2.4. ANALIZA I OCENA PROGRAMU NAUCZANIA

Najważniejszą cechą każdego programu jest zgodność z podstawami programowymi. Nie mniej jednak, powinien on zawierać dodatkowe treści, uzupełniające te, które wskazano w podstawie programowej. Należy również zwrócić uwagę na poprawność konstrukcyjną programu, oraz poprawność dydaktyczną z punktu widzenia: dyrektora szkoły, nauczyciela oraz uczniów.

Program powinien również zawierać szczegółowe cele kształcenia, wykaz materiału nauczania związany z tymi celami, procedury ich osiągania oraz propozycje metod ich pomiaru. Program powinien być poprawny merytorycznie, czyli powinien być zgodny z ustaleniami dyscypliny której dotyczy; oraz dydaktycznie, czyli powinien uwzględniać materiał przystępny dla uczniów, na podstawie którego mają możliwość osiągnięcia założonych celów nauczania.

Każdy program nauczania danego przedmiotu powinien zapewniać rozwijanie kompetencji kluczowych, które umożliwią uczniom funkcjonowania zarówno w społeczeństwie jak i na rynku pracy.

W ocenie programu nauczania można również posłużyć się inwentarzem programowym, opracowanym przez Niemierko. Pełna wersja inwentarza zamieszczona jest w pracy: Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1998) *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa: WSiP, s. 402 - 460.

Poniżej przedstawiono **zestaw pytań kontrolnych**, które powinien zadać sobie autor programu:

1. Czy dokument programowy zawiera metryczkę informującą o tym:

- jakiego przedmiotu, bądź bloku przedmiotów dotyczy;
- czy precyzuje etap nauki oraz typ szkoły, dla której jest przeznaczony;
- czy określa wymiar godzin nauki, dla których jest przeznaczony;
- kto jest autorem programu;
- kto jest właścicielem autorskich praw majątkowych do danego programu.

2. Czy program zawiera informacje:

- o podstawach teoretycznych, na których się opiera;
- o tym, co wyróżnia go jako program autorski.

3. Czy program zawiera informacje:

- z myślą o jakich uczniach został opracowany – czy charakteryzuje wiek, poziom zaawansowania, potrzeby uczniów;

- precyzujące niezbędne warunki realizacji programu, np. warunki lokalowe, wyposażenie, pomoce naukowe, kwalifikacje nauczyciela, itp.

4. *Czy program nauczania uwzględnia i określa:*

- wszystkie cele stawiane przez podstawę programową;
- cele ogólne programu;
- cele szczegółowe;
- informacje jak osiągnąć dane cele;
- jakie materiały (podręczniki, pomoce naukowe) wspomogą osiągnięcie założonych celów.

5. *Czy dokument programowy zawiera:*

- treści nauczania wykazane w podstawie programowej;
- wprowadzone treści uzupełniające i czy są one spójne z podstawą i wymienionymi w niej celami.

6. *Czy program zawiera informacje:*

- dotyczące modyfikacji materiału językowego;
- dotyczące gradacji materiału językowego (Komorowska, 1999, s. 67 - 70).

2.5. SPOSOBY MODYFIKACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA

Ze względu na niedoskonałości przedstawionych metod, które wynikają głównie z koncentracji na poszczególnych celach w nauczaniu języka obcego, lub na konkretnej grupie wiekowej, społecznej (zakłada się np. że osoby uczące się języka mają szeroką wiedzę ogólną) lub kulturowo-językowej (uczenie Rosjan, czy Greków, którzy posługują się w pisowni cyrylicą), wymaga oczywiście doboru odpowiednich podręczników, a metody te muszą być stale modyfikowane. Można przyjąć, że nie ma idealnej metody nauczania języków obcych. Wiąże się to z różnorodnością oczekiwań uczniów. To oni decydują w znacznej mierze o charakterze ich faktycznych lub domniemyanych potrzeb. W dobie powszechnego i postępującego „klientyzmu” (tzw. *consumer empowerment*), nauczyciele, a nawet szkoły, mają coraz mniej do powiedzenia w zakresie programów nauczania, a co za tym idzie metod stosowanych w nauczaniu. Rola pedagoga staje się więc bardzo trudna. Bombardowani przez uczniów-klientów oraz przez „agresywne” i na domiar często nieopowiedziane wydawnictwa językowe, nauczyciele nadal pozostają odpowiedzialni za nauczanie swoich podopiecznych. Doświadczeni nauczyciele posługują się zatem kilkoma metodami jednocześnie. W ten sposób równoważą oni mankamenty jednej metody przy pomocy wykorzystywania tych elementów innej (być może równie niedoskonałej) metody, które w pewnej mierze kompensują jej mankamenty. Tak więc, np. Metoda Callana (The

Callan Method – *Direct Method*), która oparta jest na mechanicznym powtarzaniu zdań, odpowiadaniu na pytania, itp. może być wzbogacona o szereg ćwiczeń na rozumienie tekstu czytanego (*reading comprehension*) lub o ćwiczenia redakcyjne, czyli pisanie krótkich wypracowań na temat różnych kwestii poruszanych podczas tradycyjnych zajęć według Metody Callana. Problem jednak polega na prawach autorskich metody, i niemożności jej modyfikowania, co w dużej mierze dyskwalifikuje tę metodę jako metodę skuteczną. Metoda ta jest od lat, pomimo swojej niewątpliwej popularności, ostro krytykowana.

Inne metody, *The Silent Method*, *The Total-Response Method*, itp. z całą pewnością oferują wiele pozytywnych elementów, które można wykorzystać w kompleksowym nauczaniu języka obcego.

Metody muszą być wciąż adaptowane do poszczególnych potrzeb uczniów uwzględniając ich wiek, zainteresowania pochodzenie społeczne i etniczne. Te wszystkie aspekty, winny być brane pod uwagę przy próbach dokonywania zmian metod, a raczej, co zdarza się częściej ich fuzji. Inaczej uczy się języków obcych dzieci, młodzież, a inaczej dorosłych; choć pewne elementy w nauczanie mogą być wspólne dla wszystkich tych grup wiekowych. Inaczej uczy się języków obcych osoby wykształcone, a inaczej osoby z niższym poziomem wykształcenia. W nauczaniu ESL, czyli w nauce języka angielskiego jako drugiego języka w Wielkiej Brytanii, USA czy w Kanadzie, często natrafia się na uczniów, w szczególności z krajów tzw. Trzeciego Świata, którzy migrują tam bez umiejętności pisania i czytania, potrafią porozumiewać się jedynie w dialektach, co wiąże się z brakiem odpowiednich słowników, a których wiedza ogólna jest bardzo ograniczona.

Dobór metody jest w tych przypadkach bardzo istotny, niemniej jednak odpowiedzialność spoczywa na nauczycielu, który zmuszony jest do ciągłej modyfikować wszystkich dostępnych mu metod.

Z uwagą jednak należy analizować cele dydaktyczne danej metody i dopiero wtedy można przystąpić do jej modyfikacji. W celu przeprowadzenia jakiegokolwiek modyfikacji, należy skrupulatnie opracować, czyli przeprowadzić ewaluację danej metody.

Ocena programu nauczania jest niezwykle trudna, ponieważ odbywa się na płaszczyźnie wielowymiarowej. Program powinien być modyfikowany według potrzeb wynikających np. z liczebności grupy, zróżnicowania poziomu zaawansowania językowego uczniów, zwiększonej liczby godzin poświęconych danej tematyce oraz zainteresowań uczniów. Duże znaczenie ma tutaj poziom trudności oraz układ danego materiału, który powinien zostać dostosowany do poziomu trudności poszczególnych klas oraz uczniów. A zatem decyzja wyboru programu zależy także od czynników zewnętrznych i często nie przewidywalnych. Liczba uczniów uczestniczących w zajęciach wpływa także na efektywność programu. Mała liczba uczestników pociąga za sobą intensyfikację zajęć, co może mieć pozytywne, ale także negatywne konsekwencje. Otóż, zajęcia przeznaczone dla liczniejszej grupy uczestników, a z powodu ich słabej frekwencji prowadzone są w grupie o ograniczonej liczbie uczestników, mogą doprowadzić do ich przeciążenia, a co za tym idzie

zniechęcenia. Program oparty na np. metodzie bezpośredniej zakładałby kilka zaledwie pytań skierowanych do każdego z uczestników odbywanych zajęć. Liczba tychże pytań powinna być podzielona równomiernie pośród wszystkich uczestników zajęć. W przypadku małych, bądź zbyt małych grup, liczba ta przekraczała by częstokroć liczbę sugerowaną przez autorów programu i w konsekwencji wpłynęła by negatywnie na jego skuteczność. Ponadto przy doborze programu, istotne jest dokładne dostosowanie poziomu znajomości języka obcego każdego z uczestników. Różnice w poziomie opanowania języka poprzez uczestniczących w zajęciach powoduje najczęściej dwie reakcje: frustrację wśród uczniów mniej zaawansowanych i znużenie wśród uczniów bardziej zaawansowanych. W konsekwencji, poprzez nieodpowiednią klasyfikację i nieumiejętną organizację grup uczestników, na szwank narażony jest cały program. Przy doborze odpowiedniego programu nauczania, bardzo ważny jest także dobór tematów. Dobór ten powinien być dostosowany do wieku, a co za tym idzie zainteresować uczniów. Trudno jest wymagać od osób dorosłych uczenia się języka obcego w oparciu o program przeznaczony dla gimnazjalistów. Równie nie wskazane jest nauczanie gimnazjalistów przy użyciu programu, który stworzony byłby dla dorosłych. Każda grupa wiekowa ma swoje szczególne zainteresowania, które powinny być istotnym czynnikiem przy podejmowaniu decyzji odnośnie doboru tematyki danego programu. W istocie każdy program powinien być stosowany biorąc pod uwagę wiek, a co tym idzie zainteresowania uczniów, ich pochodzenie społeczne, dostęp do narzędzi pracy: bibliotek, Internetu, kwalifikowanej kadry nauczycielskiej, np. native speaker'ów.

2.6. EWALUACJA PROGRAMU NAUCZANIA

„Ewaluacja w edukacji jest zbieraniem informacji o warunkach przebiegu pracy i wynikach kształcenia, dokonywanym w celu jego ulepszenia lub podjęcia decyzji o dalszym stosowaniu” (Niemierko, 2007, s. 167). **Ewaluacja przygotowanego programu nauczania** może odnosić się do kilku jego aspektów, a mianowicie:

- ewaluacji celów programowych;
- ewaluacji szansy realizacji ustanowionych celów;
- spójności treści nauczania;
- efektywności nauczania;
- sprawności nauczania.

Ewaluacja danego programu jest procesem złożonym i odbywa się według ściśle określonych kryteriów. Celem ewaluacji nie jest jak w przypadku np. badania naukowego – eksploracja, lecz ocena (Komorowska 1999, s. 86). Ocena ta ma charakter określenia skuteczności danego metody w zakresie efektywności nauczania. Innymi słowy,

celem oceny ewaluowanego programu jest ocena skuteczności pracy nauczyciela przy konsekwentnym i umiejętnym wykorzystaniu danego programu oraz metody jaką wybrał nauczyciel. Ocena ta pozwoli na określenie zarówno zalet jak i mankamentów programu w celu ich możliwej modyfikacji.

W trakcie umiejętnie przeprowadzonej ewaluacji, uwzględnione muszą być następujące czynniki obiektywne, takie jak:

- wiek uczniów;
- ich status społeczno-ekonomiczny;
- ich pochodzenie etniczne.

oraz czynniki subiektywne, takie jak:

- zainteresowania;
- możliwości (np. motoryczne);
- zdrowie (np. uczniowie niewidomi).

Przy ewaluacji należy posługiwać się ponadto dwoma kryteriami: zasadnością, czyli stosownością (*validity*), oraz niezawodnością (*reliability*) (Wenzel, 2006, s. 13).

Według kryterium zasadności, program powinien być dostosowany do wieku uczniów. Jak już wcześniej wspomniano, inne metody powinny być do uczenia dzieci a inne do uczenia dorosłych. Wiek jest oczywiście istotnym czynnikiem decydującym o doborze tekstów – ich treści oraz wykorzystywanym słownictwie. Status społeczno-ekonomiczny uczniów jest również istotnym czynnikiem przy doborze programu nauczania, gdyż używane metody, które oprócz podręczników zakładają korzystanie z materiałów np. audio-wizualnych (płyty DVD) napotkają na problemy natury organizacyjnej w rejonach lub środowiskach, gdzie dostęp do odpowiedniego sprzętu jest ograniczony. Programy oparte wyłącznie na tekstach, bez wykorzystania, np. ilustracji, okażą się mało skuteczne, gdy w grę wchodzi nauka uczniów o pochodzeniu etnicznym innym od tego gdzie posługujemy się alfabetem łacińskim, tudzież Grecy, Rosjanie, Serbowie, generalnie Azjaci czy osoby pochodzenia arabskiego (Afryka Północna, Bliski Wschód, Półwysep Arabski).

Zainteresowania, a co za tym idzie, treści materiałów wykorzystywanych w danym programie odgrywają również istotną rolę przy ewaluacji. Aspekt ten wiąże się ściśle z przedstawionymi powyżej czynnikami jak wiek pochodzenie społeczno-ekonomiczne, czy etniczne. Uczeń, który uczy się z zainteresowaniem, przyswaja wiedzę nie tylko lepiej (zapamiętuje i wyciąga lepiej wnioski), ale także szybciej.

Następnym ważnym czynnikiem przy określaniu zasadności i skuteczności danego programu są aspekty takie jak możliwości ucznia lub grupy uczniów, które zależą również od ich pochodzenia (Azjaci np. mają problemy czysto motoryczne przy wymawianiu pewnych głosek w języku angielskim) oraz ich stanu zdrowia. Popularna staje się np. nauka języków obcych wśród osób upośledzonych czy niewidomych. Pewne metody mogą być

w tym przypadku nadal skuteczne, niektóre jednak, np. metoda reagowania całym ciałem, z pewnością okaże się nieskuteczna.

Ewaluacja może także dotyczyć efektywności nauczania. Zadaniem osoby przeprowadzającej ewaluację jest określenie celów, które zostały zrealizowane w pełni, wskazanie celów, które w ogólnie nie zostały zrealizowane, oraz procentowe wykazanie celów częściowo zrealizowanych. Osoba przeprowadzająca ewaluację ma również obowiązek określenia, czy uzyskane umiejętności i zdobyta wiedza są rzeczywiście skutkiem oddziaływania programu. Może okazać się bowiem, iż efekty są skutkiem oddziaływań pozaszkolnych, np. udziału w różnorodnych kursach językowych. Zaistnieć może również sytuacja, w której realizatorzy danego programu wywierają na uczniów zbyt dużą presję, w wyniku czego zaczynają oni poszukiwać czynników pomagających w kompensacji braków programu, np. w postaci korepetycji. Wszystkie tego typu zjawiska muszą zostać opisane w projekcie ewaluacyjnym, którego celem jest analiza efektywności nauczania.

Struktura procesu ewaluacji jest wyznaczana przez osobę prowadzącą. **Lista kontrolna obejmuje następujące pytania:**

- kto prowadzi ewaluację;
- dlaczego, dla kogo i w jakim celu jest przeprowadzana ewaluacja;
- jakie są zasady i kryteria ewaluacji;
- jaki jest harmonogram oraz budżet prac;
- jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych;
- od kogo mogą zostać uzyskane informacje;
- kto i w jaki sposób zostanie włączony w sposób ewaluacji;
- jak zostanie zorganizowana ewaluacja;
- jak zostaną wykorzystane zebrane dane;
- jakie są ograniczenia i trudności w zbieraniu danych;
- jakie istnieją możliwości interpretacyjne;
- jak ewaluuje się ewaluację: czy można wykonać ją taniej, szybciej i lepiej (Rea-Dickins & Germain, 1992).

Metody ewaluacji są różne ponieważ występują różne cele programowe. W zależności od charakteru i celu ewaluacji metody muszą zostać dobrane tak, aby odpowiadały na pytania zawarte w analizach ilościowych (w postaci testów) oraz jakościowych (w postaci arkuszy obserwacyjnych, skal szacunkowych oraz wywiadów). Niezależnie od tego jakie cele stawia sobie ewaluacja, ukierunkowana jest się silniej na rezultaty, czyli efekty dydaktyczne.

Można wyróżnić kilka modeli ewaluacji, jednak jednym z najbardziej typowych przykładów projektu ewaluacyjnego jest tzw. **model action research**. Do jego składników należą: *opis, ocena, podjęcie decyzji i próba wpłynięcia na bieg zjawisk*. Projekt składa się



z wielu cykli powtarzających się na coraz wyższych piętrach i jest z istoty spiralny. Każdy cykl składa się z czterech fazy: (1) planowanie pracy, (2) realizacja planu i działanie, (3) obserwacja działania i (4) refleksja. Powyższy model stwarza możliwości badawcze nauczycielom, którzy mogą sprawdzić wartości swoich działań dydaktycznych i odpowiednio do potrzeby modyfikować swoje postępowanie.

SŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ

A

Autorski program nauczania – program kształcenia zawierający świadomy wkład treści ze strony użytkownika (...) Wkład treści, rozumiany jako projekt odpowiednich czynności uczniów, jest jednak niezbędnym i zmiany w porządku ich wprowadzania (...) nie wystarczą, by program nazwać autorskim.

B

Burza mózgów – technika wywodząca się z psychologii społecznej, będąca techniką kreatywnego myślenia. Stosowana jest w celu wspólnego, zespołowego wytworzenia nowych pomysłów lub wariantów rozwiązywania problemu.

C

Cele kształcenia ogólnego – celem kształcenia ogólnego jest zapewnienie wszystkim uczniom – odpowiednio do ich możliwości – optymalnego rozwoju intelektualnego.

Cele kształcenia zawodowego – głównym celem kształcenia zawodowego jest wyposażenie młodzieży w wiedzę i podstawowe umiejętności zawodowe, dotyczące całej grupy zawodów pokrewnych, oraz specjalistyczne, niezbędne w przyszłości do wykonywania konkretnego zawodu.

E

Ekspansywność – wytyczanie sobie ambitnych zadań i celów, których realizacja pozwala na osiągnięcie lepszych niż dotychczas efektów. Jest to dążenie do dorównywania najsilniejszym i najlepszym.

Ewaluacja – proces zbierania danych oraz ich interpretacja po to, by w efekcie tego działania podjąć określoną decyzję. Całość procedury ewaluacyjnej jest podporządkowana określonym posunięciom praktyczno-organizacyjnym, których dotyczą podejmowane decyzje.



I

Innowacyjność – wprowadzanie twórczych ulepszeń – od niewielkich usprawnień do rewolucyjnych zmian w organizacji i technice.

K

Kompetencje komunikacyjne – zdolność do dialogu z innymi oraz z samym sobą, umiejętność różnicowania zachowań w zależności od kontekstu sytuacyjnego oraz przekonania o konieczności posiadania i rozwijania efektywnych sposobów porozumiewania się z innymi. Nie jest to umiejętność komunikowania wiadomości, którą da się technicznie opanować. *Struktura kompetencji komunikacyjnych:* (1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby; (2) postawa niedyrektywna nakazująca przedstawić własny punkt widzenia, jako ofertę myślową, jedną z możliwych odpowiedzi; (3) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz poszukiwanie ukrytych cudzych i własnych poglądów, zachowań, przekonań.

Komunikacja – (z łac.: *communicatio* - współdziałanie, rozmowa) nieustannie zachodzący proces przekazywania określonych informacji między jej uczestnikami za pomocą postawy ciała, mimiki, gestykulacji oraz słów.

Komunikacja interpersonalna – wymiana informacji pomiędzy osobami pozostającymi w bezpośrednim kontakcie ze sobą.

Komunikacja niewerbalna – tzw. mowa ciała.

Komunikacja werbalna – proces porozumiewania się wykorzystujący słowa jako nośnik informacji. Jest to podstawowy sposób komunikacji międzyludzkiej.

Kreatywność – umiejętność wykorzystywania wiedzy z różnych dziedzin do tworzenia nowych, oryginalnych pomysłów.

M

Metoda konwencjonalna – inaczej metoda tradycyjna.

Metoda nauczania – systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiąganie celów kształcenia, inaczej mówiąc, jest to wypróbowany układ czynności nauczycieli i uczniów realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów.

Metoda niekonwencjonalna – podstawową cechą metod niekonwencjonalnych jest skupienie uwagi na osobie uczącego się. Metody zwracają uwagę nie tylko na to czego się uczy, ale również jak to robić.

Motywowanie – czynniki wywołujące, wskazujące i podtrzymujące zachowania pracowników pożądane ze względu na cel wytyczony przez przedsiębiorstwo.

Mowa ciała – inaczej komunikacja niewerbalna, polega na przekazywaniu informacji za pomocą postawy ciała, gestów, mimiki, głosu (wysokość, ton głosu, intonacja i tempo mówienia).

O

Osobowość – zespół cech oraz właściwości psychicznych i fizycznych, a także mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie charakterystycznych dla każdego człowieka.

P

Podstawa programowa - akt prawny regulujący działania edukacyjne zatwierdzany do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej.

Potrzeba – stan niepokoju wywołany brakiem czegoś, skłaniający jednostkę do działania w celu zaspokojenia tego braku.

Praca indywidualna – zadania i czynności związane z określonym stanowiskiem pracy wykonywane przez osobę o określonych kwalifikacjach i predyspozycjach do samodzielnego działania i podejmowania decyzji.

Praca zbiorowa (zespołowa) – współpraca wielu wykonawców w celu zrealizowania określonego zadania, osiągnięcia wspólnego celu.

Program kształcenia – inaczej „program szkolny”, „dokumentacja programowa”, „program nauczania”. Jest to ogół dokumentów wyznaczających treści kształcenia. Dokumenty rozumiane jako wszelkie (nie tylko w formie zapisu) przedmioty, które mogą być źródłem potrzebnej informacji, obok broszury programowej obejmują podręczniki dla uczniów i nauczycieli, środki dydaktyczne i materiały pomocnicze, zbiory zadań i testy osiągnięć szkolnych, materiały metodyczne.

Ś

Środki dydaktyczne – są to przedmioty, które, dostarczając uczniom określonych bodźców zmysłowych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp. ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości.

T

Test osiągnięć szkolnych – zbiór zadań przeznaczonych do rozwiązywania w toku jednego zajęcia szkolnego, przedstawiających wybrany zakres treści kształcenia w taki sposób, by z ich wyników można było wnioskować o poziomie opanowania tych tre-

ści; jest narzędziem pomiaru dydaktycznego, służącym do sprawdzania i oceny osiągnięć szkolnych.

Treści kształcenia – całokształt podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki społecznej, przewidziany do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki, F. (2001) *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.
- Celarek B. i in. (1999) *Projektowanie. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Program Nowa Szkoła.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Hrehovčik, T. Uberman, A. (2003) *English Language Teaching Methodology*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Komorowska, H. (1995) *Program nauczania – konstrukcja, realizacja, ewaluacja*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H. (1999) *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. Z o.o.
- Kupisiewicz Cz. (1988) *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz. (2002) *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt.
- Niemierko B. (2007) *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń W. (1992) *Słownik pedagogiczny*. Wyd. 5. Warszawa: PWN.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P (1998) *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Palka, S. (1977) *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*. Warszawa: WSiP.
- Rea-Dickins, P. & Germain, P. (1992) *Evaluation*. London: OUP
- Ur, Penny (1996) *A course in Language Teaching*. New York: CUP.
- Wenzel, R. (1994) *A General Theory of Language Education*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.



- Węglińska M. (2005) *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wenzel, R. (2006) *On the Art of Teaching English*, Częstochowa: Educator.
- Wragg E. C. (1999) *Trzy wymiary programu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

AKTY PRAWNE

- Rozporządzenie MENiS z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, DzU RP 2002, Nr 15, poz. 142.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU RP 2002, nr 51.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, DzU 2002, nr 15, poz. 142.

ANEKS

ZAŁĄCZNIK NR 1

Tabela 2. Arkusz oceny programu nauczania z uwzględnieniem potrzeb szkoły i podstaw programowych

I	Podstawy programowe:	1	2	3	4	5
	1. czy uwzględniono wszystkie treści? 2. czy uwzględniono zadania? 3. czy uwzględniono umiejętności?					
II	Potrzeby szkoły: 1. czy jest zgodny z celami i zadaniami ogólnymi szkoły? 2. czy zapewnia kontynuację kształcenia? 3. czy jego struktura zapewnia równomierność kształcenia? 4. czy uwzględnia zasadę stopniowania trudności? 5. na ile program nauczania pozwala na korelację z treściami innych przedmiotów? 6. czy struktura programu jest czytelna i umożliwia pracę twórczą? 7. czy program uwzględnia uwarunkowania lokalne? a) kulturowe, etos środowiska, b) rynek pracy; 8. czy program nauczania jest zgodny z możliwościami, kwalifikacjami i umiejętnościami nauczyciela? 9. na ile obudowa dydaktyczna programu jest realna do wprowadzenia w naszej szkole, biorąc pod uwagę jej zasoby? a) dostępność podręczników, b) koszt i dostępność pomocy dydaktycznych, c) infrastrukturę szkoły, d) inne					
III	Opinie ekspertów środowiskowych: 1. czy program jest zgodny z oczekiwaniami środowiska: a) odnośnie do sylwetki absolwenta, b) uwzględnia etos środowiska, c) uwzględnia możliwości sponsorowania					

Źródło: Celarek i in. 1999, s. 139.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Legenda:

- 1 – zupełnie nie uwzględnia
- 2 – prawie nie uwzględnia
- 3 – częściowo uwzględnia
- 4. – prawie całkowicie uwzględnia
- 5 – całkowicie uwzględnia

ZAŁĄCZNIK NR 2

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ¹⁾

z dnia 6 stycznia 2009 r.

w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia

Na podstawie art. 22a ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.²⁾) zarządza się, co następuje:

§ 1. 1. Rozporządzenie określa:

- 1) szczegółowe warunki, jakie muszą spełniać dopuszczane do użytku szkolnego:
 - a) programy wychowania przedszkolnego dla przedszkola, w tym przedszkola specjalnego, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej oraz innych form wychowania przedszkolnego,
 - b) programy nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, w tym szkół specjalnych, z zastrzeżeniem ust. 2,
 - c) programy nauczania dla zawodów i programy nauczania dla profili kształcenia ogólnozawodowego dla szkół ponadgimnazjalnych, w tym szkół specjalnych, z zastrzeżeniem ust. 2,
 - d) podręczniki przeznaczone do kształcenia ogólnego, kształcenia w zawodach oraz w profilach kształcenia ogólnozawodowego, w tym do kształcenia specjalnego,
 - e) podręczniki wspomagające edukację przeznaczone do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym i do kształcenia specjalnego;
- 2) warunki tworzenia przez nauczycieli własnych programów, o których mowa w pkt 1 lit. a-c;
- 3) szczegółowe warunki i tryb dopuszczania do użytku szkolnego programów i podręczników, o których mowa w pkt 1, oraz cofania dopuszczenia;
- 4) warunki, jakie muszą spełnić osoby wpisywane na listę rzeczoznawców, oraz warunki i tryb skreślenia z listy rzeczoznawców;
- 5) wysokość i tryb wnoszenia opłat w postępowaniu o dopuszczenie do użytku szkolnego programu lub podręcznika, o których mowa w pkt 1, a także warunki wynagradzania rzeczoznawców.

2. Rozporządzenie nie dotyczy indywidualnych programów edukacyjnych dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, opracowywanych przez zespoły nauczycieli i specjalistów pracujących z tymi uczniami.

3. Dopuszczanie do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników dla szkół artystycznych określają przepisy w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników dla szkół artystycznych.

§ 2. 1. Program wychowania przedszkolnego stanowi opis sposobu realizacji zadań ustalonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, określonej w przepisach w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych

typach szkół, lub zadań, które mogą być realizowane w ramach zajęć dodatkowych, określonych w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.

2. Program wychowania przedszkolnego zawiera:

- 1) szczegółowe cele edukacyjne;
- 2) tematykę materiału edukacyjnego;
- 3) wskazówki metodyczne dotyczące realizacji programu;
- 4) w przypadku publikacji programu - nazwiska rzeczoznawców, którzy opiniowali program.

3. Program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, zwany dalej „programem nauczania ogólnego”, stanowi opis sposobu realizacji zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w przepisach w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części.

4. Program nauczania ogólnego zawiera:

- 1) szczegółowe cele edukacyjne - kształcenia i wychowania;
- 2) materiał nauczania związany ze szczegółowymi celami edukacyjnymi, uwzględniający treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego;
- 3) procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych;
- 4) opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny, z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, określonych w przepisach w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów;
- 5) omówienie założeń dydaktycznych i wychowawczych, na jakich została oparta koncepcja programu, relacji do zakresu podstawy programowej kształcenia ogólnego, a także ewentualnych specjalnych warunków dotyczących realizacji programu;
- 6) w przypadku publikacji programu - nazwiska rzeczoznawców, którzy opiniowali program.

5. Program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu kształcenia ogólnozawodowego, zwany dalej „programem nauczania dla profilu”, stanowi zbiór usystematyzowanych, celowych układów umiejętności i treści nauczania, ujętych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie albo w podstawie programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego, określonych odpowiednio w przepisach w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach oraz w przepisach w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, wraz ze wskazówkami dotyczącymi realizacji procesu kształcenia i oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia.

6. Program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu zawiera:

- 1) propozycje planu lub planów nauczania dla zawodu albo profilu kształcenia ogólnozawodowego opracowane na podstawie ramowych planów nauczania, określonych w przepisach w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych;
- 2) programy nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych, bloków tematycznych, modułów lub innych układów treści, obejmujące:

- a) szczegółowe cele kształcenia określające wiedzę i umiejętności, które powinny być opanowane przez ucznia,
 - b) materiał nauczania w formie haseł programowych, związany ze szczegółowymi celami kształcenia,
 - c) wskazówki metodyczne dotyczące realizacji programu,
 - d) propozycje metod sprawdzania i oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia;
- 3) nazwiska rzeczoznawców, którzy opiniowali program.

7. Program nauczania dla zawodu może uwzględniać umiejętności i treści specjalizacji w zawodzie, jeżeli podstawa programowa kształcenia w zawodzie przewiduje możliwość wprowadzenia specjalizacji.

8. Program wychowania przedszkolnego, program nauczania ogólnego, program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu:

- 1) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, w szczególności uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej;
- 2) zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi;
- 3) nie zawiera materiałów reklamowych innych niż informacje o publikacjach edukacyjnych.

§ 3. 1. Podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego zawiera systematyczną prezentację wszystkich lub wybranych treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym, ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, opisanych w szczególności jako przedmiot, ścieżka edukacyjna, blok przedmiotowy lub moduł, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3.

2. Podręcznik przeznaczony do kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej) zawiera systematyczną prezentację wszystkich lub wybranych treści nauczania, w szczególności z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej, ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

3. Podręcznik do nauczania historii i geografii przeznaczony dla mniejszości narodowej lub etnicznej oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym zawiera systematyczną prezentację treści nauczania z zakresu danego przedmiotu, wykraczających poza zakres określony w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

4. Podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego:

- 1) jest poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, wychowawczym i językowym, w szczególności:
 - a) uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej,
 - b) jest przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania,
 - c) zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania,
 - d) ma logiczną i spójną konstrukcję;
- 2) zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na kształcenie zintegrowane (edukację wczesnoszkolną) lub nauczanie danego przedmiotu;
- 3) zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów;

- 4) umożliwia uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego;
- 5) w przypadku podręczników przeznaczonych dla szkół ponadgimnazjalnych - określa zakres kształcenia: podstawowy lub rozszerzony;
- 6) zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi;
- 7) ma estetyczną szatę graficzną;
- 8) nie zawiera materiałów reklamowych innych niż informacje o publikacjach edukacyjnych.

5. Podręcznik do nauczania historii i geografii uwzględnia ponadto zalecenia dwustronnych komisji podręcznikowych oraz innych komisji i zespołów do spraw podręczników, działających na podstawie międzypaństwowych umów dotyczących współpracy w zakresie edukacji lub porozumień komitetów narodowych UNESCO.

6. Podręcznik do nauczania języka obcego nowożytnego jest ponadto przeznaczony do realizacji określonego w podstawie programowej kształcenia ogólnego poziomu zaawansowania znajomości języka obcego.

§ 4. 1. Podręcznik przeznaczony do kształcenia w zawodzie albo w profilu kształcenia ogólnozawodowego zawiera systematyczną prezentację wybranych, powiązanych tematycznie, treści nauczania, zawartych w blokach programowych, ujętych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie albo w blokach tematycznych, ujętych w podstawie programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego.

2. Podręcznik przeznaczony do kształcenia w zawodzie albo w profilu kształcenia ogólnozawodowego spełnia warunki określone w § 3 ust. 4 pkt 1, 3 i 6-8, a ponadto umożliwia uczniom nabycie umiejętności zawodowych, określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie albo nabycie umiejętności ogólnozawodowych, określonych w podstawie programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego.

§ 5. Podręcznik wspomagający edukację, zwany dalej „podręcznikiem pomocniczym”, spełnia warunki określone w § 3 ust. 4 pkt 1-3 i 6-8, a ponadto w przypadku, gdy jest przeznaczony:

- 1) dla mniejszości narodowej lub etnicznej oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym - poszerza wiedzę z wybranego zakresu kształcenia, a w przypadku podręcznika przeznaczonego dla mniejszości narodowej - spełnia także warunek określony w § 3 ust. 5;
- 2) do kształcenia specjalnego – jest przydatny do ćwiczenia określonych umiejętności.

§ 6. 1. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego programu wychowania przedszkolnego jest uzyskanie dwóch pozytywnych opinii merytoryczno-dydaktycznych, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa w § 15 ust. 1, zawierających szczegółową ocenę zgodności programu z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz spełnienia przez program warunków określonych w § 2 ust. 1, 2 i 8.

2. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego programu nauczania ogólnego jest uzyskanie dwóch pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa w § 15 ust. 1, w tym:

- 1) jednej opinii merytorycznej, zawierającej szczegółową ocenę poprawności programu pod względem merytorycznym oraz szczegółową ocenę zgodności materiału nauczania z zakresem treści nauczania wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego,

2) jednej opinii dydaktycznej, zawierającej szczegółową ocenę przydatności metodycznej programu oraz szczegółową ocenę spójności programu z zadaniami wychowawczymi szkoły określonymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego, z tym że w przypadku programu nauczania ogólnego dla szkoły specjalnej opinię tę sporządza rzeczoznawca spełniający warunki, o których mowa w § 15 ust. 2 i 7 - z uwzględnieniem warunków określonych odpowiednio w § 2 ust. 3, 4 i 8.

3. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego programu nauczania dla zawodu, z zastrzeżeniem § 8, oraz programu nauczania dla profilu jest uzyskanie dwóch pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa w § 15 ust. 3, zawierających szczegółową ocenę zgodności materiału nauczania z zakresem treści nauczania wskazanych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie albo w podstawie programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego oraz spełnienia przez program warunków określonych odpowiednio w § 2 ust. 5-8.

§ 7. 1. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika przeznaczanego do kształcenia ogólnego - do jednego przedmiotu lub ścieżki edukacyjnej, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3, podręcznika przeznaczanego do kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), podręcznika przeznaczanego do kształcenia w zawodzie, z zastrzeżeniem § 8, albo w profilu kształcenia ogólnozawodowego oraz podręcznika pomocniczego jest uzyskanie trzech pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa odpowiednio w § 15 ust. 3 i 5, w tym:

- 1) dwóch opinii merytoryczno-dydaktycznych, zawierających szczegółową ocenę poprawności pod względem merytorycznym i szczegółową ocenę przydatności dydaktycznej, w tym ocenę materiału ilustracyjnego, z tym że w przypadku podręcznika przeznaczanego do kształcenia specjalnego jedną opinię sporządza rzeczoznawca spełniający warunki, o których mowa w § 15 ust. 4, 6 i 7,
- 2) jednej opinii językowej, zawierającej szczegółową ocenę poprawności pod względem językowym, w tym ocenę tekstów zamieszczonych w materiale ilustracyjnym, oraz ocenę komunikatywności tekstu podręcznika - z uwzględnieniem warunków określonych odpowiednio w § 3 - 5.

2. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika do przedmiotu przyroda jest uzyskanie pięciu pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa w § 15 ust. 5, w tym:

- 1) czterech opinii merytoryczno-dydaktycznych, po jednej z zakresu biologii, geografii, fizyki i chemii, zawierających szczegółową ocenę poprawności pod względem merytorycznym i szczegółową ocenę przydatności dydaktycznej, w tym ocenę materiału ilustracyjnego, z tym że w przypadku podręcznika przeznaczanego do kształcenia specjalnego co najmniej jedną opinię sporządza rzeczoznawca spełniający warunki, o których mowa w § 15 ust. 6 i 7,
- 2) jednej opinii językowej, zawierającej szczegółową ocenę poprawności pod względem językowym, w tym ocenę tekstów zamieszczonych w materiale ilustracyjnym, oraz ocenę komunikatywności tekstu podręcznika - z uwzględnieniem warunków określonych odpowiednio w § 3.

3. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika do przedmiotu historia i społeczeństwo jest uzyskanie trzech pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa w § 15 ust. 5, w tym:

- 1) dwóch opinii merytoryczno-dydaktycznych, po jednej z zakresu historii oraz wiedzy o społeczeństwie, zawierających szczegółową ocenę poprawności pod względem merytorycznym i szczegółową ocenę przydatności dydaktycznej, w tym ocenę materiału ilustracyjnego, z tym że

w przypadku podręcznika przeznaczanego do kształcenia specjalnego co najmniej jedną opinię sporządza rzeczoznawca spełniający warunki, o których mowa w § 15 ust. 6 i 7,

- 2) jednej opinii językowej, zawierającej szczegółową ocenę poprawności pod względem językowym, w tym ocenę tekstów zamieszczonych w materiale ilustracyjnym, oraz ocenę komunikatywności tekstu podręcznika - z uwzględnieniem warunków określonych odpowiednio w § 3.

4. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika przeznaczanego do bloku przedmiotowego jest uzyskanie pozytywnych opinii, sporządzonych przez rzeczoznawców, o których mowa w § 15 ust. 5, w tym:

- 1) po jednej opinii merytoryczno-dydaktycznej z zakresu każdego przedmiotu wchodzącego w skład bloku przedmiotowego, zawierającej szczegółową ocenę poprawności pod względem merytorycznym i szczegółową ocenę przydatności dydaktycznej, w tym ocenę materiału ilustracyjnego,
- 2) jednej opinii językowej, zawierającej szczegółową ocenę poprawności pod względem językowym, w tym ocenę tekstów zamieszczonych w materiale ilustracyjnym, oraz ocenę komunikatywności tekstu podręcznika - z uwzględnieniem warunków określonych odpowiednio w § 3.

5. Warunek uzyskania opinii językowej nie dotyczy podręczników przeznaczonych do nauczania języków obcych, które nie zawierają tekstów w języku polskim.

6. Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego tłumaczenia na język obcy podręcznika wpisanego do wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego jest uzyskanie jednej pozytywnej opinii, sporządzonej przez rzeczoznawcę, o którym mowa w § 15 ust. 5, zawierającej szczegółową ocenę poprawności pod względem językowym przekładu i jego zgodności z wydaniem w języku polskim.

7. W przypadku podręcznika przeznaczanego do kształcenia ogólnego, który zawiera wybrane treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym, ujęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, opinia merytoryczno-dydaktyczna zawiera ponadto ocenę koncepcji podręcznika albo podręczników, o której mowa w § 9 ust. 7, w szczególności rozkładu i uwzględnienia pozostałych treści nauczania.

8. W przypadku podręcznika przeznaczanego do kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), który zawiera wybrane treści nauczania z zakresu kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), opinia merytoryczno-dydaktyczna zawiera ponadto ocenę koncepcji podręcznika albo podręczników, o której mowa w § 9 ust. 8, w szczególności rozkładu i uwzględnienia pozostałych treści nauczania.

§ 8. Dopuszczenie do użytku szkolnego programów nauczania oraz podręczników dla zawodów podstawowych dla żegluga morskiej i śródlądowej może nastąpić po pozytywnym zaopiniowaniu przez odpowiednio ministra właściwego do spraw gospodarki morskiej i ministra właściwego do spraw transportu, w zakresie zgodności z Międzynarodową konwencją o wymaganiach w zakresie wyszkolenia marynarzy, wydawania im świadectw oraz pełnienia wacht, 1978, sporządzoną w Londynie dnia 7 lipca 1978 r. (Dz. U. z 1984 r. Nr 39, poz. 201 oraz z 1999 r. Nr 30, poz. 286).

§ 9. 1. Program wychowania przedszkolnego, program nauczania ogólnego, program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu, zwane dalej „programami”, oraz podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego, podręcznik przeznaczony do kształcenia w zawodzie albo w profilu kształcenia ogólnozawodowego i podręcznik pomocniczy, zwane dalej „podręcznikami”, dopuszcza do użytku szkolnego minister właściwy do spraw oświaty i wychowania na wniosek

osoby fizycznej, osoby prawnej lub jednostki organizacyjnej nieposiadającej osobowości prawnej, zwanych dalej „wnioskodawcą”.

2. Wniosek o dopuszczenie do użytku szkolnego programu wychowania przedszkolnego określa w szczególności tytuł programu lub rodzaj zajęć dodatkowych, jeżeli dla takich zajęć program jest przeznaczony, autora (autorów) programu, a w przypadku programu przeznaczonego dla przedszkola specjalnego - także rodzaj niepełnosprawności, w tym stopień upośledzenia umysłowego dzieci, oraz zawiera informację o wydawcy - w przypadku zamiaru publikacji programu.

3. Wniosek o dopuszczenie do użytku szkolnego programu nauczania ogólnego określa w szczególności typ szkoły, etap edukacyjny (etapy edukacyjne), przedmiot (w tym zakres kształcenia), blok przedmiotowy lub inny rodzaj zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony, autora (autorów) programu oraz zawiera informację o wydawcy - w przypadku zamiaru publikacji programu.

4. Wniosek o dopuszczenie do użytku szkolnego programu nauczania dla zawodu albo programu nauczania dla profilu określa w szczególności nazwę zawodu albo profilu kształcenia ogólnozawodowego, dla którego program jest przeznaczony, typ szkoły (typy szkół), autora (autorów) programu oraz zawiera informację o wydawcy - w przypadku zamiaru publikacji programu.

5. Wniosek o dopuszczenie do użytku szkolnego podręcznika określa w szczególności odpowiednio etap edukacyjny, zajęcia edukacyjne (w tym zakres kształcenia), typ szkoły, nazwę zawodu albo profilu kształcenia ogólnozawodowego, dla których podręcznik jest przeznaczony, autora (autorów) podręcznika, tytuł podręcznika, a także rok wydania.

6. Do wniosków, o których mowa w ust. 2-5, dołącza się:

- 1) egzemplarz programu albo egzemplarz kompletnego opracowania podręcznika zawierający materiał ilustracyjny wraz z projektem okładki;
- 2) oświadczenie wnioskodawcy, że nie narusza on praw osób trzecich, w szczególności praw autorskich;
- 3) dowód wniesienia opłaty, o której mowa w § 27 ust. 2.

7. W przypadku gdy wniosek, o którym mowa w ust. 5, dotyczy podręcznika do kształcenia ogólnego, który zawiera wybrane treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym, ujęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, do wniosku dołącza się również informację o koncepcji podręcznika albo podręczników obejmujących pozostałe treści nauczania z zakresu tych zajęć edukacyjnych na tym etapie edukacyjnym, w szczególności o rozkładzie pozostałych treści nauczania.

8. W przypadku gdy wniosek, o którym mowa w ust. 5, dotyczy podręcznika przeznaczonego do kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), który zawiera wybrane treści nauczania z zakresu kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), do wniosku dołącza się również informację o koncepcji podręcznika albo podręczników obejmujących pozostałe treści nauczania z danego zakresu kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), w szczególności o rozkładzie pozostałych treści nauczania.

9. Wniosek o dopuszczenie do użytku szkolnego nowego wydania podręcznika wpisanego do wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, zmienionego w części stanowiącej nie więcej niż 20% objętości, zawiera ponadto szczegółową informację o zakresie wprowadzonych zmian.

§ 10. 1. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania wskazuje rzeczoznawców właściwych do sporządzenia opinii, o których mowa odpowiednio w § 6 i 7, oraz informuje o tym wnioskodawcę.

2. Wnioskodawca przekazuje każdemu ze wskazanych rzeczoznawców egzemplarz programu albo egzemplarz kompletnego opracowania podręcznika zawierający materiał ilustracyjny wraz z projektem okładki.

3. W przypadku gdy podręcznik do kształcenia ogólnego zawiera wybrane treści nauczania z zakresu danych zajęć edukacyjnych na danym etapie edukacyjnym, ujęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, wnioskodawca przekazuje ponadto każdemu z rzeczoznawców wskazanych do sporządzenia opinii merytoryczno-dydaktycznej, informację o koncepcji podręcznika albo podręczników, o której mowa w § 9 ust. 7, a w przypadku gdy podręcznik lub podręczniki obejmujące wybrane treści nauczania zostały już dopuszczone do użytku szkolnego – egzemplarz tych podręczników.

4. W przypadku gdy podręcznik do kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej) zawiera wybrane treści nauczania z zakresu kształcenia zintegrowanego (edukacji wczesnoszkolnej), wnioskodawca przekazuje ponadto każdemu z rzeczoznawców wskazanych do sporządzenia opinii merytoryczno-dydaktycznej, informację o koncepcji podręcznika albo podręczników, o której mowa w § 9 ust. 8, a w przypadku gdy podręcznik lub podręczniki obejmujące wybrane treści nauczania zostały już dopuszczone do użytku szkolnego – egzemplarz tych podręczników.

5. Rzeczoznawca sporządza opinię dotyczącą:

- 1) programu - w terminie 21 dni,
- 2) podręcznika - w terminie 30 dni - od dnia, w którym otrzymał egzemplarz programu lub podręcznika.

6. Rzeczoznawca stwierdza w opinii, czy program lub podręcznik spełnia warunki określone odpowiednio w § 2 - 5 oraz wskazuje w opinii wszystkie uchybienia programu lub podręcznika i konieczne do wprowadzenia poprawki.

§ 11. 1. Opinia rzeczoznawcy kończy się stwierdzeniem o pozytywnym albo negatywnym zaopiniowaniu programu lub podręcznika albo stwierdzeniem o pozytywnym zaopiniowaniu programu lub podręcznika pod warunkiem dokonania wskazanych przez rzeczoznawcę poprawek, z zastrzeżeniem § 12.

2. W przypadku gdy opinia rzeczoznawcy kończy się stwierdzeniem o pozytywnym zaopiniowaniu programu lub podręcznika pod warunkiem dokonania wskazanych przez rzeczoznawcę poprawek, rzeczoznawca, po przedstawieniu mu poprawionego egzemplarza programu lub podręcznika, sporządza opinię końcową, stwierdzającą dokonanie wskazanych przez niego poprawek.

3. Rzeczoznawca sporządza opinię końcową dotyczącą:

- 1) programu - w terminie 7 dni,
- 2) podręcznika - w terminie 14 dni - od dnia, w którym otrzymał poprawiony egzemplarz programu lub podręcznika.

4. Opinię o programie lub podręczniku, w tym opinię końcową, rzeczoznawca przekazuje ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania oraz wnioskodawcy.

§ 12. 1. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może zwrócić się do rzeczoznawcy właściwego ze względu na rodzaj programu lub podręcznika, o którym mowa odpowiednio w §

15 ust. 1, 3, 5 i 7, o sporządzenie dodatkowej opinii, w szczególności gdy w stosunku do programu lub podręcznika wydano:

- 1) opinie dotyczące tego samego zakresu zakończone różniącymi się stwierdzeniami;
- 2) negatywną opinię - w przypadku gdy warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego jest uzyskanie jednej opinii w danym zakresie.

2. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania przekazuje rzeczoznawcy opinie, o których mowa odpowiednio w ust. 1 pkt 1 lub 2.

3. Dodatkowa opinia rzeczoznawcy kończy się stwierdzeniem o pozytywnym albo negatywnym zaopiniowaniu programu lub podręcznika. Przepis § 10 ust. 5 stosuje się odpowiednio.

§ 13. 1. Rzeczoznawca nie może opiniować programu i podręcznika, jeżeli:

- 1) jest autorem lub współautorem programu lub podręcznika, który jest przeznaczony dla tych samych zajęć edukacyjnych na tym samym etapie edukacyjnym;
- 2) jest małżonkiem, krewnym lub powinowatym wnioskodawcy;
- 3) pozostaje z wnioskodawcą w takim stosunku prawnym lub faktycznym, że może to budzić uzasadnione wątpliwości co do jego bezstronności.

2. Przed sporządzeniem opinii o programie lub podręczniku, rzeczoznawca składa ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania oświadczenie, że nie zachodzą przesłanki, o których mowa w ust. 1.

§ 14. 1. Wysokość wynagrodzenia rzeczoznawcy jest uzależniona od:

- 1) rodzaju opiniowanego programu lub podręcznika;
- 2) etapu edukacyjnego, dla którego jest przeznaczony program lub podręcznik;
- 3) rodzaju i zakresu opinii;
- 4) objętości opiniowanego programu lub podręcznika.

2. Wysokość wynagrodzenia rzeczoznawcy ustala minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

§ 15. 1. Opinie dotyczące programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania ogólnego sporządzają rzeczoznawcy wpisani na prowadzoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania listę rzeczoznawców do spraw programów wychowania przedszkolnego albo listę rzeczoznawców do spraw programów nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego.

2. Na listę rzeczoznawców, o której mowa w ust. 1, mogą być wpisane osoby posiadające wykształcenie wyższe magisterskie, z zastrzeżeniem ust. 7, doświadczenie i osiągnięcia w pracy naukowej lub dydaktycznej oraz opinię zawierającą rekomendację instytucji naukowej, stowarzyszenia naukowego lub ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, z zastrzeżeniem ust. 8.

3. Opinie dotyczące programów nauczania dla zawodów albo programów nauczania dla profili oraz opinie dotyczące podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach albo w profilach kształcenia ogólnozawodowego sporządzają rzeczoznawcy wpisani na prowadzoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania listę rzeczoznawców do spraw programów nauczania dla zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego oraz podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach i w profilach kształcenia ogólnozawodowego.

4. Na listę rzeczoznawców, o której mowa w ust. 3, mogą być wpisane osoby posiadające wykształcenie wyższe magisterskie, z zastrzeżeniem ust. 7, doświadczenie i osiągnięcia w pracy

naukowej, dydaktycznej lub w pracy w danym zawodzie oraz opinię zawierającą rekomendację szkoły wyższej, instytucji naukowej, stowarzyszenia zawodowego, samorządu gospodarczego, innych organizacji gospodarczych, kuratora oświaty, ministra właściwego dla zawodu lub ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, z zastrzeżeniem ust. 8.

5. Opinie dotyczące podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego i podręczników pomocniczych sporządzają rzeczoznawcy wpisani na prowadzoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania listę rzeczoznawców do spraw podręczników, w tym podręczników pomocniczych, przeznaczonych do kształcenia ogólnego.

6. Na listę rzeczoznawców, o której mowa w ust. 5, mogą być wpisane osoby posiadające wykształcenie wyższe magisterskie, z zastrzeżeniem ust. 7, doświadczenie i osiągnięcia w pracy naukowej lub dydaktycznej oraz opinię zawierającą rekomendację stowarzyszenia naukowego, jednostki badawczo-rozwojowej, placówki naukowej Polskiej Akademii Nauk, Polskiej Akademii Umiejętności, szkoły wyższej, nauczycielskiego kolegium języków obcych lub komitetu głównego olimpiady przedmiotowej, z zastrzeżeniem ust. 8.

7. Rzeczoznawca do spraw programów dla szkół specjalnych oraz podręczników przeznaczonych do kształcenia specjalnego posiada wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie specjalności odpowiedniej dla danej niepełnosprawności lub kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole specjalnej.

8. Na listę rzeczoznawców nie może być wpisana osoba, która:

- 1) była ukarana karą dyscyplinarną;
- 2) była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślnie popełnione przestępstwo albo umyślnie popełnione przestępstwo skarbowe.

9. Listy rzeczoznawców są podawane do publicznej wiadomości na stronie internetowej urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

§ 16. 1. Osoba ubiegająca się o wpisanie na listę rzeczoznawców składa do ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania wnioski o wpisanie na odpowiednią listę rzeczoznawców.

2. Do wniosku należy dołączyć:

- 1) kopie dokumentów poświadczających posiadane wykształcenie;
- 2) opinię, o której mowa odpowiednio w § 15 ust. 2, 4 i 6;
- 3) informację o posiadanym odpowiednio doświadczeniu i osiągnięciach w pracy naukowej, dydaktycznej lub w pracy w danym zawodzie;
- 4) oświadczenie rzeczoznawcy, że nie był ukarany karą dyscyplinarną;
- 5) oświadczenie rzeczoznawcy, że nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślnie popełnione przestępstwo albo umyślnie popełnione przestępstwo skarbowe.

§ 17. 1. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania skreśla rzeczoznawcę z listy rzeczoznawców:

- 1) na wniosek rzeczoznawcy;
- 2) w przypadku ukarania rzeczoznawcy karą dyscyplinarną albo skazania rzeczoznawcy prawomocnym wyrokiem za umyślnie popełnione przestępstwo albo umyślnie popełnione przestępstwo skarbowe.

2. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może skreślić rzeczoznawcę z listy rzeczoznawców, jeżeli:

- 1) rzeczoznawca trzykrotnie, bez uzasadnienia, odmówił sporządzenia opinii;
- 2) rzeczoznawca dwukrotnie, bez uzasadnienia, przekroczył termin wyznaczony na sporządzenie opinii;
- 3) opinia sporządzona przez rzeczoznawcę jest niezgodna z wymaganiami określonymi w rozporządzeniu.

§ 18. 1. Programy wychowania przedszkolnego dopuszczone do użytku szkolnego są wpisywane do wykazu programów wychowania przedszkolnego, ze wskazaniem:

- 1) autora (autorów) programu, tytułu programu, a w przypadku publikacji programu - także wydawcy;
- 2) rodzaju zajęć dodatkowych, jeżeli dla takich zajęć program jest przeznaczony, a w przypadku programu przeznaczonego dla przedszkola specjalnego - także rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia upośledzenia umysłowego dzieci;
- 3) numeru dopuszczenia.

2. Programy nauczania ogólnego dopuszczone do użytku szkolnego są wpisywane do wykazu programów nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, ze wskazaniem:

- 1) autora (autorów) programu, tytułu programu, a w przypadku publikacji programu - także wydawcy;
- 2) typu szkoły, etapu edukacyjnego oraz rodzaju zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony;
- 3) numeru dopuszczenia.

3. Programy nauczania dla zawodów oraz programy nauczania dla profili dopuszczone do użytku szkolnego są wpisywane do wykazu programów nauczania dla zawodów albo do wykazu programów nauczania dla profili kształcenia ogólnozawodowego, ze wskazaniem:

- 1) nazwy zawodu i jego symbolu cyfrowego albo nazwy profilu kształcenia ogólnozawodowego;
- 2) wydawcy - w przypadku publikacji programu;
- 3) numeru dopuszczenia.

4. Wykazy są podawane do publicznej wiadomości na stronie internetowej urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

§ 19. 1. Podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego są wpisywane do wykazu:

- 1) podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego;
- 2) podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach;
- 3) podręczników przeznaczonych do kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego;
- 4) podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym;
- 5) podręczników przeznaczonych do kształcenia specjalnego;
- 6) podręczników pomocniczych przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym;
- 7) podręczników pomocniczych przeznaczonych do kształcenia specjalnego.

2. Wykazy, o których mowa w ust. 1 pkt 1 i 4-7, sporządza się odrębnie dla dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego, określoną w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie

podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr..., poz...), oraz dla dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników uwzględniających dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego.

3. Wykazy są podawane do publicznej wiadomości na stronie internetowej urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

§ 20. 1. Wydawca podręcznika wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 1, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

2. Wydawca podręcznika wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 2, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

3. Wydawca podręcznika wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 3, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

4. Wydawca podręcznika wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 4, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

5. Wydawca podręcznika wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 5, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra

właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia specjalnego

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

6. Wydawca podręcznika pomocniczego wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 6, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników pomocniczych przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

7. Wydawca podręcznika pomocniczego wpisanego do wykazu, o którym mowa w § 19 ust. 1 pkt 7, zamieszcza w podręczniku adnotację: „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników pomocniczych przeznaczonych do kształcenia specjalnego

do nauczania

na poziomie

na podstawie opinii rzeczoznawców:

Rok dopuszczenia

§ 21. Dopuszczenie do użytku szkolnego podręcznika dotyczy danego wydania oraz kolejnych niezmienionych wydań, z zastrzeżeniem § 22.

§ 22. Podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego przeznaczone do kształcenia w zawodach albo w profilach kształcenia ogólnozawodowego mogą być aktualizowane w kolejnych wydaniach, jeżeli aktualizacja jest konieczna ze względu na postęp techniczno-technologiczny.

§ 23. Wnioskodawca przekazuje ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania jeden egzemplarz podręcznika niezwłocznie po jego wydaniu.

§ 24. 1. Cofnięcie dopuszczenia do użytku szkolnego programu lub podręcznika może nastąpić w przypadkach określonych w art. 22a ust. 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

2. W przypadku utraty aktualności lub przydatności dydaktycznej programu lub podręcznika cofnięcie dopuszczenia do użytku szkolnego następuje na podstawie dwóch opinii rzeczoznawców, właściwych ze względu na rodzaj programu lub podręcznika, o których mowa odpowiednio w § 15 ust. 1, 3 i 5, zawierających szczegółową ocenę przyczyn, dla których program lub podręcznik utracił aktualność lub przydatność dydaktyczną.

3. W przypadku cofnięcia dopuszczenia do użytku szkolnego na wniosek podmiotu posiadającego tytuł prawny do programu lub podręcznika, wniosek ten powinien zawierać oświadczenie tego podmiotu o prawach do danego programu lub podręcznika, ze wskazaniem jego autora (autorów), tytułu programu lub podręcznika i numeru dopuszczenia.

4. Rzecznawców, o których mowa w ust. 2, wskazuje minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

5. W przypadku cofnięcia dopuszczenia do użytku szkolnego, minister właściwy do spraw oświaty i wychowania skreśla program lub podręcznik z wykazów, o których mowa odpowiednio w § 18 i 19.

6. Podmiot posiadający tytuł prawny do podręcznika informuje ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania o wyczerpaniu nakładu podręcznika, w przypadku gdy nie przewiduje on wznowienia wydania.

§ 25. 1. Własny program wychowania przedszkolnego, program nauczania ogólnego, program nauczania dla zawodu albo program nauczania dla profilu nauczyciele mogą opracować samodzielnie lub z wykorzystaniem programów wpisanych do wykazów, o których mowa odpowiednio w § 18.

2. Program wychowania przedszkolnego opracowany przez nauczyciela powinien uzyskać pozytywną opinię nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje do pracy w przedszkolu.

3. Program nauczania ogólnego opracowany przez nauczyciela powinien uzyskać pozytywną opinię nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe w zakresie zgodnym z zakresem treści nauczania, które program obejmuje.

4. Program nauczania dla zawodu albo program nauczania dla profilu opracowany przez nauczyciela powinien uzyskać pozytywną opinię kuratora oświaty, a w przypadku programów nauczania dla zawodów podstawowych dla żeglugi morskiej i śródlądowej - także pozytywną opinię odpowiednio ministra właściwego do spraw gospodarki morskiej i ministra właściwego do spraw transportu, o której mowa w § 8. Program nauczania wybranej specjalizacji w zawodzie opracowany przez nauczyciela powinien uzyskać pozytywną opinię szkolnego zespołu przedmiotowego właściwego dla danego zawodu.

§ 26. Programy nauczania dla zawodów oraz programy nauczania dla profili mogą być aktualizowane przez nauczycieli w celu uwzględnienia zmian wynikających z postępu techniczno-technologicznego, jeżeli aktualizacja nie zmieni celów kształcenia wskazanych w programach nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych, bloków tematycznych, modułów lub innych układów treści.

§ 27. 1. Wnioskodawca ubiegający się o dopuszczenie do użytku szkolnego programu lub podręcznika wnosi opłatę na rachunek wskazany przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

2. Wysokość opłaty, o której mowa w ust. 1, wynosi:

- 1) w przypadku programu - 800 zł;
- 2) w przypadku podręcznika - 4.800 zł, z zastrzeżeniem pkt 3-5;
- 3) w przypadku podręcznika przeznaczanego do nauczania języka obcego niezawierającego tekstów w języku polskim - 3.600 zł;
- 4) w przypadku podręcznika stanowiącego tłumaczenie na język obcy podręcznika wpisanego do wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego - 1.600 zł;
- 5) w przypadku nowego wydania podręcznika dopuszczonego do użytku szkolnego, zmienionego w części stanowiącej nie więcej niż 20 % objętości - 3.000 zł.

§ 28. W szkole mogą być stosowane podręczniki niewpisane do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach albo wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, jeżeli w wykazie brak jest podręcznika do nauczania danego zawodu albo profilu kształcenia ogólnozawodowego.

§ 29. Programy i podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego na podstawie dotychczasowych przepisów podlegają z urzędu wpisowi do odpowiednich wykazów, o których mowa w § 18 i 19.

§ 30. Rzecznawcy wpisani na listy rzeczoznawców na podstawie dotychczasowych przepisów podlegają z urzędu wpisowi na odpowiednie listy, o których mowa w § 15 ust. 1, 3 i 5, z wyjątkiem rzeczoznawców w zakresie podręczników pomocniczych przeznaczonych do wychowania przedszkolnego dzieci sześciolletnich.

§ 31. 1. Do wniosków o dopuszczenie do użytku szkolnego programów i podręczników, złożonych i nierozpatrzone przed dniem wejścia w życie niniejszego rozporządzenia, stosuje się dotychczasowe przepisy.

2. Do wniosków o wpisanie na listę rzeczoznawców, złożonych i nierozpatrzone przed dniem wejścia w życie niniejszego rozporządzenia, stosuje się dotychczasowe przepisy.

§ 32. Traci moc rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz. U. Nr 25, poz. 220).

§ 33. Rozporządzenie wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

MINISTER
EDUKACJI NARODOWEJ

- *Katarzyna Hall* -

Przypisy

¹⁾ Minister Edukacji Narodowej kieruje działem administracji rządowej - oświata i wychowanie, na podstawie § 1 ust. 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2007 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. Nr 216, poz. 1591).

²⁾ Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2004 r. Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 2781, z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 94, poz. 788, Nr 122, poz. 1020, Nr 131, poz. 1091, Nr 167, poz. 1400 i Nr 249, poz. 2104, z 2006 r. Nr 144, poz. 1043, Nr 208, poz. 1532 i Nr 227, poz. 1658, z 2007 r. Nr 42, poz. 273, Nr 80, poz. 542, Nr 115, poz. 791, Nr 120, poz. 818, Nr 180, poz. 1280 i Nr 181, poz. 1292 oraz z 2008 r. Nr 70, poz. 416, Nr 145, poz. 917, Nr 216, poz. 1370 i Nr 235, poz. 1618.

ZAŁĄCZNIK NR 3**ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY****z dnia 18 grudnia 2006 r.****w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie**

(2006/962/WE)

PARLAMENT EUROPEJSKI I RADA UNII EUROPEJSKIEJ,

uwzględniając Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, w szczególności jego art. 149 ust. 4 i art. 150 ust. 4, uwzględniając wniosek Komisji, uwzględniając opinię Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego¹, uwzględniając opinię Komitetu Regionów², stanowiąc zgodnie z procedurą określoną w art. 251 Traktatu³, a także mając na uwadze, co następuje:

- (1) Rada Europejska (23-24 marzec 2000 r.) w Lizbonie ustaliła, że konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Podkreślono również, że ludzie są podstawową wartością Europy. Od tego czasu wnioski te były regularnie formułowane ponownie, m. in. podczas Rad Europejskich w Brukseli (20-21 marzec 2003 r. i 22-23 marzec 2005 r.), a także w odnowionej strategii lizbońskiej, zatwierdzonej w 2005 r.
- (2) Rady Europejskie w Sztokholmie (23-24 marca 2001 r.) i w Barcelonie (15-16 marca 2002 r.) zaaprobały konkretne przyszłe cele europejskich systemów edukacji i szkolenia oraz program roboczy (pod nazwą „Edukacja i Szkolenia 2010”), do realizacji do 2010 r. Cele te obejmują rozwijanie umiejętności przydatnych w społeczeństwie wiedzy oraz konkretne cele w zakresie promowania uczenia się języków, rozwijania przedsiębiorczości, a także uwzględniają ogólną potrzebę zwiększenia europejskiego wymiaru edukacji.
- (3) W komunikacie Komisji „Urzeczywistnianie europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie” oraz w przyjętej następnie rezolucji Rady z 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie⁴ określono „nowe umiejętności podstawowe” o priorytetowym znaczeniu oraz podkreślono, że uczenie się przez całe życie musi obejmować okres od wieku przedszkolnego do wieku emerytalnego.
- (4) W zakresie poprawy sytuacji Wspólnoty w dziedzinie zatrudnienia, Rady Europejskie w Brukseli (marzec 2003 r. i grudzień 2003 r.) podkreśliły potrzebę rozwinięcia uczenia się przez całe życie ze szczególnym uwzględnieniem środków czynnych i zapobiegawczych w odniesieniu do osób bezrobotnych i nieaktywnych. Podstawą było w tym przypadku sprawozdanie grupy specjalnej ds. zatrudnienia, w którym podkreślono, jak potrzebna jest ludziom umiejętność przystosowywania się do zmian, jak istotne jest włączanie ludzi w rynek pracy i jak kluczową rolę ma do odegrania uczenie się przez całe życie.
- (5) W maju 2003 r. Rada przyjęła europejskie poziomy odniesienia, wykazując zaangażowanie na rzecz mierzalnego wzrostu średnich wyników europejskich. Te poziomy odniesienia obejmują sprawność czytania, przedwczesne zakończenie nauki szkolnej, ukończenie szkoły średniej drugiego stopnia oraz uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie, i są ściśle powiązane z rozwijaniem kompetencji kluczowych.

- (6) W przyjętym w listopadzie 2004 r. sprawozdaniu Rady na temat szerszej roli edukacji podkreślono, że edukacja przyczynia się do zachowywania i odnawiania wspólnego tła kulturowego społeczeństwa oraz do poznawania najważniejszych wartości społecznych i obywatelskich, takich jak postawa obywatelska, równość, tolerancja czy szacunek, a także jest szczególnie ważna w sytuacji, kiedy wszystkie państwa członkowskie stoją przed wyzwaniem poradzenia sobie z rosnącą różnorodnością społeczną i kulturową. Ponadto umożliwienie ludziom trwałego włączenia się w życie zawodowe jest istotną częścią roli, jaką edukacja odgrywa we wzmacnianiu spójności społecznej.
- (7) Przyjęte przez Komisję w 2005 r. sprawozdanie na temat postępu w realizacji celów lizbońskich w zakresie edukacji i szkolenia pokazało, że nie poczyniono postępu w zmniejszaniu odsetka osób osiągających słabe wyniki w sprawności czytania w wieku 15 lat ani w zwiększaniu proporcji osób kończących szkołę średnią drugiego stopnia. Widoczny był pewien postęp w zmniejszaniu wskaźnika przedwczesnego zakańczania nauki szkolnej, jednak przy obecnym tempie niemożliwe jest osiągnięcie europejskich poziomów odniesienia dla roku 2010, przyjętych przez Radę w maju 2003 r. Stopień uczestnictwa dorosłych w uczeniu się nie rośnie wystarczająco szybko, aby osiągnąć poziom odniesienia przewidziany dla 2010 r., a dane wskazują, że prawdopodobieństwo uczestnictwa w dalszym szkoleniu jest mniejsze wśród osób o niższych umiejętnościach.
- (8) „Ramy działań na rzecz rozwijania kompetencji i kwalifikacji przez całe życie”, przyjęte przez europejskich partnerów społecznych w marcu 2002 r., podkreślają konieczność coraz szybszego przystosowywania przez przedsiębiorstwa swoich struktur dla utrzymania konkurencyjności. Praca zespołowa, spłaszczenie struktury hierarchicznej, decentralizacja odpowiedzialności i większa potrzeba wielozadaniowości prowadzą do rozwoju instytucji edukacyjnych. W tym kontekście zdolność organizacji do określania kompetencji, do mobilizacji i uznawania ich oraz do zachęcania wszystkich pracowników do ich rozwijania stanowi podstawę nowych strategii na rzecz konkurencyjności.
- (9) Badanie z Maastricht dotyczące edukacji i szkolenia z 2004 r. ujawnia znaczną lukę pomiędzy poziomami wykształcenia wymaganymi w nowych miejscach pracy a poziomami osiąganymi przez europejskich pracowników. Z badania tego wynika, iż ponad jedną trzecią pracowników w Europie (80 mln ludzi) stanowią osoby o niskich umiejętnościach, tymczasem według szacunków do 2010 r. prawie 50 % nowych miejsc pracy będzie wymagało wykształcenia wyższego, niewiele poniżej 40 % – wykształcenia średniego drugiego stopnia, zaś tylko 15 % będzie odpowiednie dla osób z wykształceniem podstawowym.
- (10) We wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji na temat programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010 zaakcentowano potrzebę zapewnienia wszystkim obywatelom możliwości nabycia potrzebnych im kompetencji w ramach strategii państw członkowskich w dziedzinie uczenia się przez całe życie. W celu promowania i ułatwienia reform sprawozdanie proponuje opracowanie wspólnych europejskich punktów odniesienia i zasad oraz przyznaje priorytet Ramom Kompetencji Kluczowych.
- (11) W Europejskim Pakcie na rzecz Młodzieży, dołączonym do wniosków ze szczytu Rady Europejskiej w Brukseli (22 – 23 marca 2005 r.), podkreślono, że należy dążyć do opracowania wspólnego zestawu podstawowych umiejętności.
- (12) Potrzeba wyposażenia młodych ludzi w niezbędne kompetencje kluczowe oraz poprawy poziomów osiągnięć edukacyjnych jest zasadniczą częścią Zintegrowanych Wytycznych na rzecz Wzrostu Gospodarczego i Zatrudnienia na lata 2005-2008, przyjętych przez Radę Europejską w czerwcu 2005 r. W szczególności, w wytycznych dotyczących zatrudnienia apeluje się o przystosowanie systemów edukacji i szkolenia do nowych wymagań co do kompetencji poprzez lepsze określanie potrzeb zawodowych i kompetencji kluczowych

w ramach programów reform państw członkowskich. Wytyczne dotyczące zatrudnienia zawierają ponadto wezwanie do zapewnienia, aby włączanie równouprawnienia płci w główny nurt polityki oraz równość płci zostały uwzględnione we wszystkich działaniach oraz wezwanie do osiągnięcia średniego zatrudnienia ogółem na poziomie 70 % w UE, w tym co najmniej 60 % w przypadku kobiet.

- (13) Niniejsze zalecenie przyczyni się do rozwoju zorientowanej na przyszłość, wysokiej jakości edukacji i szkolenia dostosowanych do potrzeb europejskiego społeczeństwa, poprzez wspieranie i uzupełnianie działań państw członkowskich w tworzeniu systemów kształcenia i szkolenia zapewniających wszystkim młodym ludziom środki do rozwinięcia kompetencji kluczowych na poziomie przygotowującym ich do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, a także zapewniających dorosłym możliwość rozwijania i aktualizowania zdobytych kompetencji kluczowych poprzez korzystanie ze spójnej i kompleksowej oferty uczenia się przez całe życie. Niniejsze zalecenie powinno także zapewnić wspólne europejskie ramy odniesienia kompetencji kluczowych, przeznaczone dla twórców polityki, instytucji oferujących edukację i szkolenia, partnerów społecznych oraz samych osób uczących się, aby ułatwić reformy krajowe oraz wymianę informacji między państwami członkowskimi a Komisją w ramach programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010 w celu osiągnięcia uzgodnionych europejskich poziomów odniesienia. Ponadto zalecenie powinno stanowić wsparcie dla innych powiązanych polityk, np. w dziedzinie zatrudnienia i spraw społecznych oraz innych polityk dotyczących spraw młodzieży.
- (14) Ponieważ cele niniejszego zalecenia, to jest wsparcie i uzupełnienie działań państw członkowskich poprzez ustanowienie wspólnego punktu odniesienia, promującego i ułatwiającego reformy krajowe i dalszą współpracę pomiędzy państwami członkowskimi, nie mogą być osiągnięte w sposób wystarczający przez państwa członkowskie działające oddzielnie, natomiast możliwe jest lepsze ich osiągnięcie na poziomie Wspólnoty, Wspólnota może podjąć działania zgodnie z zasadą pomocniczości określoną w art. 5 Traktatu. Zgodnie z zasadą proporcjonalności określoną w tym samym artykule, niniejsze zalecenie nie wykracza poza to, co jest niezbędne dla osiągnięcia realizowanych celów, pozostawiając wykonanie zalecenia państwom członkowskim,

NINIEJSZYM ZALECAJĄ PAŃSTWOM CZŁONKOWSKIM:

rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji, a także wykorzystanie dokumentu „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie - Europejskie ramy odniesienia” (zwanego dalej „ramami odniesienia”), znajdującego się w załączniku, jako narzędzia odniesienia, w celu zapewnienia, by:

1. kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego;
2. dostępna była właściwa oferta dla tych młodych ludzi, którzy z powodu trudności edukacyjnych wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swojego potencjału edukacyjnego;
3. osoby dorosłe miały możliwość rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie, a także szczególnie skoncentrowano się na grupach określonych jako priorytetowe w kontekście krajowym, regionalnym lub lokalnym, takich jak osoby, które muszą uaktualnić posiadane umiejętności;
4. istniała odpowiednia infrastruktura dla kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe, co obejmuje dostępność nauczycieli i osób szkolących, istnienie procedur zatwierdzania

i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu zarówno do uczenia się przez całe życie, jak i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się, w sposób uwzględniający różnorodne potrzeby i kompetencje osób dorosłych;

5. skierowana do osób dorosłych oferta edukacyjna i szkoleniowa przeznaczona dla poszczególnych obywateli była spójna poprzez ścisłe powiązanie z polityką zatrudnienia i polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami.

NINIEJSZYM PRZYJMUJĄ DO WIADOMOŚCI ZAMIAR PODJĘCIA PRZEZ KOMISJĘ NASTĘPUJĄCYCH DZIAŁAŃ:

1. pomoc w działaniach państw członkowskich na rzecz rozwijania ich systemów edukacji i szkolenia oraz na rzecz wdrożenia i rozpowszechnienia niniejszego zalecenia, m. in. poprzez wykorzystanie ram odniesienia jako punktu odniesienia dla ułatwienia wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, a także poprzez śledzenie rozwoju i informowanie o postępach w dwuletnich sprawozdaniach na temat programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010;
2. wykorzystanie ram odniesienia we wdrażaniu wspólnotowych programów edukacji i szkolenia oraz zapewnianie, że promują one nabywanie kompetencji kluczowych;
3. promowanie szerszego wykorzystywania ram odniesienia w powiązanych politykach Wspólnoty, a szczególnie we wdrażaniu polityki zatrudnienia, polityki ds. młodzieży i polityki społecznej i kulturalnej, oraz tworzenie dalszych powiązań z partnerami społecznymi i innymi organizacjami działającymi w tej dziedzinie;
4. przegląd wpływu ram odniesienia w kontekście programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010 oraz sporządzenie, w terminie do 18 grudnia 2010, sprawozdania dla Parlamentu Europejskiego i Rady na temat uzyskanych doświadczeń oraz konsekwencji na przyszłość.

Sporządzono w Brukseli, 18 grudnia 2006 r.

W imieniu Rady
Przewodniczący
J.-E. ENESTAM

W imieniu Parlamentu Europejskiego
Przewodniczący
J. BORRELL FONTELLES

Przypisy

¹ Dz.U. C 95 z 18.8.2006, str. 109.

² Dz.U. C 229 z 22.9.2006, str. 21.

³ Opinia Parlamentu Europejskiego z dnia 26 września 2006 r. (dotychczas nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym) i decyzja Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.

⁴ Dz.U. C 163 z 9.7.2002, str. 1.

Załącznik

KOMPETENCJE KLUCZOWE W UCZENIU SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE – EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA

Tło i cele

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania.

Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian.

W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne.

W tym kontekście głównymi celami ram odniesienia są:

- 1) określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy;
- 2) wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia;
- 3) dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim;
- 4) określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia.

Kompetencje kluczowe

Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym ⁵

Definicja:

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Obejmuje ona świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

Osoby powinny posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.

pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

2. Porozumiewanie się w językach obcych ⁶

Definicja:

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.

Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisania tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

Definicja:

- A. Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).
- B. Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

- A. Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.

Osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy.

Pozytywna postawa w matematyce opiera się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności.

- B. W przypadku nauki i techniki, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).

Umiejętności obejmują zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo – technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

4. Kompetencje informatyczne

Definicja:

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach: w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad prawnych i etycznych mających zastosowanie przy interaktywnym korzystaniu z TSI.

Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedności, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia,

prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

Korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych.

5. Umiejętność uczenia się

Definicja:

„Umiejętność uczenia się” to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach - w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

W sytuacji, kiedy uczenie się skierowane jest na osiągnięcie konkretnych celów pracy lub kariery, osoba powinna posiadać znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. We wszystkich przypadkach umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia oraz dostępnej pomocy lub wsparcia.

Umiejętność uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności, osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiągnięciu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy.

5. Kompetencje społeczne i obywatelskie

Definicja:

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

- A. Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy). Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości płci i niedyskryminacji, społeczeństwa i kultury. Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej.

Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej.

Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. Osoby powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, a także być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiągnięcie kompromisu.

- B. Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmują one również znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Ponadto, należy zwiększyć świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne. Niezbędna jest również znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, jak i świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.

Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstrukttywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

6. Inicjatywność i przedsiębiorczość

Definicja:

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.

Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.

7. Świadomość i ekspresja kulturalna

Definicja:

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych.

Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.

Przypisy

¹ Dz.U. C 95 z 18.8.2006, str. 109.

² Dz.U. C 229 z 22.9.2006, str. 21.

³ Opinia Parlamentu Europejskiego z dnia 26 września 2006 r. (dotychczas nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym) i decyzja Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.

⁴ Dz.U. C 163 z 9.7.2002, str. 1.

⁵ W kontekście wielokulturowych i wielojęzycznych społeczeństw Europy uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. W niektórych państwach członkowskich językiem ojczystym może być jeden z kilku języków urzędowych. Środki stosowane w takich przypadkach, oraz odpowiednie stosowanie definicji, należą do kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

⁶ Ważne jest uznanie faktu, że liczni Europejczycy żyją w rodzinach i społecznościach dwujęzycznych lub wielojęzycznych oraz że język urzędowy kraju, w którym mieszkają, może nie być ich językiem ojczystym. Dla tych grup wspomniana wyżej umiejętność może dotyczyć raczej języka urzędowego niż języka obcego. Ich potrzeby, motywacja oraz społeczne lub ekonomiczne powody rozwijania tej umiejętności jako wsparcia dla integracji będą inne niż na przykład w przypadku osób, które uczą się języka obcego z myślą o podróżach lub pracy. Środki stosowane w takich przypadkach, oraz odpowiednie stosowanie definicji, podlegają kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

ZAŁĄCZNIK NR 4

PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA LICEÓW OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH, LICEÓW PROFILOWANYCH, TECHNIKÓW, UZUPEŁNIAJĄCYCH LICEÓW OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH I TECHNIKÓW UZUPEŁNIAJĄCYCH

Ze względu na konieczność zachowania ciągłości i spójności między poszczególnymi etapami kształcenia należy stosować odpowiednio zasady ogólne kształcenia i wychowania przyjęte dla szkoły podstawowej i gimnazjum, a w przypadku uzupełniającego liceum ogólnokształcącego i technikum uzupełniającego - dla zasadniczej szkoły zawodowej. Nauczanie i wychowanie na kolejnym etapie kształcenia stanowią naturalną konsekwencję nauczania i wychowania na poprzednim etapie kształcenia.

Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej każdego nauczyciela jest dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia. Konieczna jest harmonijna realizacja zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela.

Szkoła w zakresie nauczania, co stanowi jej zadanie specyficzne, zapewnia uczniom w szczególności:

- 1) naukę poprawnego i swobodnego wypowiedzania się w mowie i w piśmie w języku ojczystym oraz w językach obcych z wykorzystaniem różnorodnych środków wyrazu,
- 2) poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy w zakresie umożliwiającym podjęcie studiów wyższych bądź ułatwiającym zdobycie zawodu,
- 3) dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści,
- 4) rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych),
- 5) rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego,
- 6) traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość poznawczą samą w sobie, w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie,
- 7) poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego,
- 8) poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej i światowej.

W liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym, technikum, uzupełniającym liceum ogólnokształcącym i technikum uzupełniającym uczniowie kształcą swoje umiejętności w celu wykorzystania zdobytej wiedzy we współczesnym świecie. Szczególnie istotnym zadaniem jest odpowiednie przygotowanie uczniów do podjęcia pracy.

Nauczyciele tworzą uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią odpowiedzialności,
- 2) skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, językami obcymi oraz przygotowywania do publicznych wystąpień,
- 3) efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm,
- 4) rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
- 5) poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, efektywnego posługiwania się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi,
- 6) odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- 7) rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,
- 8) przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

W swojej pracy wychowawczej nauczyciele wspierają rodziców w realizacji ich zadań wychowawczych, tak aby umożliwiać uczniom przejmowanie odpowiedzialności za własne życie i rozwój osobowy. Nauczyciele tworzą w szkole środowisko sprzyjające zarówno wszechstronnemu rozwojowi osobowemu uczniów (w wymiarze fizycznym - w tym zdrowotnym, psychicznym, intelektualnym, moralnym i duchowym), jak i ich rozwojowi społecznemu, wspierając przy tym:

- 1) rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,
- 2) poczucie użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i całej edukacji na danym etapie,
- 3) dążenie do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętne godzenie dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialności za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolności własnej z wolnością innych,
- 4) poszukiwanie, odkrywanie i dążenie na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie,
- 5) przygotowywanie się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie,
- 6) dążenie do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości,
- 7) kształtowanie w sobie postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów.

Uczniowie liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, a także uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających są przygotowywani w szczególności do podejmowania wyzwań współczesnego świata, takich jak: integracja, globalizacja, wymiana informacji, postęp naukowo - techniczny.

Wszechstronny rozwój ucznia oraz zrównoważony rozwój kraju wymagają, aby osnowę programów nauczania i programów wychowania w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, uzupełniających liceach ogólnokształcących i technikach uzupełniających stanowiły równocześnie: otwartość na świat, ale i tożsamość oparta na dziedzictwie kultury własnej ojczyzny; wiedza ogólna i umiejętność jej praktycznego wykorzystywania, ale także zdolność rozumienia i definiowania zmiennej rzeczywistości; śmiałość poszukiwania wśród tego, co nowe i nieznanne, ale i wierność zasadom etycznym.

Nauczyciele w pracy wychowawczej wskazują ideał, zgodnie z którym uczeń dojrzały, dobrze przygotowany do życia w społeczeństwie, to człowiek uczciwy, umiejący żyć z innymi i dla innych.

Ścieżki edukacyjne

W liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, obok przedmiotów, wprowadza się następujące ścieżki edukacyjne:

- 1) edukacja czytelnicza i medialna,
- 2) edukacja ekologiczna,
- 3) edukacja europejska,
- 4) edukacja filozoficzna,
- 5) edukacja prozdrowotna,
- 6) edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie,
- 7) wychowanie do życia w rodzinie.

W uzupełniającym liceum ogólnokształcącym i technikum uzupełniającym, obok przedmiotów, wprowadza się następujące ścieżki edukacyjne:

- 1) edukacja czytelnicza i medialna,
- 2) edukacja ekologiczna,
- 3) edukacja europejska,
- 4) edukacja filozoficzna,
- 5) edukacja prozdrowotna,
- 6) edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie.

Dyrektor szkoły zapewnia uwzględnienie problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania. Realizację ścieżek edukacyjnych zapewniają nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączają odpowiednie treści danej ścieżki.

Częściowej realizacji treści ścieżek edukacyjnych można dokonać w czasie odrębnych, modułowych, kilkugodzinnych zajęć.

Działalność edukacyjna liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, uzupełniającego liceum ogólnokształcącego i technikum uzupełniającego jest określona przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania, który, uwzględniając wymiar wychowawczy, obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego,
- 2) program wychowawczy szkoły, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów, realizowany przez nauczycieli,
- 3) program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

Szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki tworzą spójną całość. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

Podstawa programowa zakłada kształcenie w zakresie podstawowym. Przewiduje również w wypadku wybranych, zgodnie z odrębnymi przepisami, przedmiotów dodatkowo kształcenie w zakresie rozszerzonym.

JĘZYKI OBCE

A. Dotyczy nauki języka obcego nowożytnego jako pierwszego, stanowiącej kontynuację nauczania tego języka w gimnazjum albo gimnazjum i zasadniczej szkole zawodowej

Cele edukacyjne

1. Osiągnięcie umiejętności językowych na poziomie zaawansowanym, zapewniających swobodne posługiwanie się w kraju nauczanego języka lub w kontaktach z dość wymagającymi użytkownikami, a także w przyszłej nauce i pracy.
2. Przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie rozszerzonym.

Zadania szkoły

1. Pomoc uczniom w rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości, między innymi przez pozytywną informację zwrotną, dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych.

2. Zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, w tym, w miarę możliwości, multimedialnych, których wybór odpowiada obowiązującym normom wychowawczym.
3. Dążenie do zapewnienia uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym, w szczególności poprzez wymianę ze szkołami z innych krajów lub uczestnictwo w programach międzynarodowych.
4. Wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.
5. Zapewnienie uczniom możliwości wykorzystywania znajomości języka przy wykonywaniu zespołowych, zwłaszcza interdyscyplinarnych, projektów.
6. Wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Treści nauczania

1. Ugruntowanie wiadomości i umiejętności nabytych na poprzednich etapach nauki.
2. Rozwijanie integracji sprawności językowych.
3. Uzyskanie szerokich umiejętności językowych, pozwalających na swobodne operowanie językiem w bogatym repertuarze sytuacyjno-tematycznym, z uwzględnieniem tematyki kraju ojczystego.
4. Uzyskanie umiejętności językowych poprzez kontakt z autentycznymi wypowiedziami ustnymi i pisemnymi, z uwzględnieniem różnych rejestrów językowych, stylu formalnego i nieformalnego, fragmentów tekstów literackich obszaru języka nauczanego.
5. Zapoznanie z głównymi odmianami nauczanego języka.
6. Poszerzenie komponentu kulturowego obszaru języka nauczanego, z uwzględnieniem tematyki integracji europejskiej.
7. Korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innego języka obcego oraz pozostałych przedmiotów.
8. Zapoznanie z elementami języka i normami socjokulturowymi, które pozwalają funkcjonować na rynku pracy.

Osiągnięcia

1. Praktyczne posługiwanie się językiem na poziomie zaawansowanym.
2. Ogólne rozumienie autentycznych przekazów słownych, odbieranych za pośrednictwem mediów (audycja radiowa, telewizyjna, film) oraz tekstowych (prasa, opracowania popularnonaukowe, fragmenty tekstów literackich, wybrane przekazy internetowe).
3. Umiejętność wyszukiwania, selekcji, porządkowania szczegółowych informacji w autentycznych przekazach słownych oraz tekstowych.
4. Umiejętność uczestniczenia w dyskusji, w tym argumentowanie, wyrażanie opinii, uzasadnianie i obrona własnych sądów.

5. Rozumienie i stosowanie środków językowych, służących wyrażaniu różnorodnych intencji oraz stanów emocjonalnych (na przykład hipoteza, wątpliwość, zakłopotanie).
6. Posługiwanie się wybranymi środkami stylistycznymi dla wyrażania ironii, żartobliwego charakteru wypowiedzi.
7. Dokonywanie kompozycji tekstów usłyszanych i przeczytanych.
8. Przetwarzanie przeczytanych lub usłyszanych informacji, z uwzględnieniem zmiany rejestru, stylu lub formy.
9. Rozumienie i umiejętność skomentowania faktów socjokulturowych, typowych dla obszaru języka nauczanego, w tym zwyczajów, tradycji i literatury.
10. Pisanie typowych sformalizowanych tekstów (w szczególności curriculum vitae, podanie o pracę czy stypendium). Umiejętność wykorzystywania Europejskiego Portfolio Językowego i EUROPASS.
11. Pisanie wybranych tekstów niesformalizowanych (w szczególności list, komentarz, esej).
12. Stosowanie odpowiednich dla języka pisanego środków leksykalnych i morfosyntaktycznych w zakresie określonego typu wypowiedzi pisemnych.
13. Rozpoznawanie standardowych odmian języka nauczanego.
14. Dostrzeganie błędów oraz dokonywanie autokorekty.
15. Opanowanie indywidualnych strategii uczenia się, korzystanie z różnych źródeł informacji (między innymi leksykonów, encyklopedii, słowników specjalistycznych oraz źródeł elektronicznych).

B. Dotyczy nauki języka obcego nowożytnego jako pierwszego, rozpoczynającej się od poziomu zerowego, lub jako drugiego, gdy nauczanie tego języka stanowi kontynuację nauczania w gimnazjum albo gimnazjum i zasadniczej szkole zawodowej

C e l e e d u k a c y j n e

1. Opanowanie języka na poziomie zapewniającym w miarę sprawną komunikację w odniesieniu do spraw życia codziennego.
2. Przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie podstawowym.

Z a d a n i a s z k o ł y

1. Pomoc uczniom w rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych kompetencji językowych.

2. Zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, których wybór odpowiada zadaniom wychowawczym.
3. Zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym oraz możliwość aktywnego używania języka mówionego i pisanego.
4. Wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.
5. Umożliwienie uczniom wykorzystywania znajomości języka przy wykonywaniu różnorodnych projektów, w tym pozajęzykowych.
6. Wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.

Treści nauczania

1. Struktury morfosyntaktyczne umożliwiające formułowanie prostych wypowiedzi w odniesieniu do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych.
2. Funkcje językowe umożliwiające posługiwanie się językiem w sytuacjach życia codziennego.
3. Słownictwo dotyczące życia codziennego, uwzględniające realia kraju/ obszaru języka nauczanego oraz kraju ojczystego.
4. Ogólne wiadomości kulturowo-cywilizacyjne na temat kraju/ obszaru języka nauczanego.
5. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, opanowanie zasad wymowy.
6. Rozwijanie sprawności czytania i pisania, opanowanie zasad ortografii.
7. Rozwijanie integracji sprawności językowych.
8. Nabywanie umiejętności językowych poprzez kontakt z autentycznymi wypowiedziami ustnymi i pisemnymi.
9. Rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu języka.
10. Korzystanie z technik kompensacyjnych.
11. Korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innego języka obcego oraz pozostałych przedmiotów.
12. Rozwijanie indywidualnych strategii uczenia się, korzystanie z różnych źródeł informacji.

Osiągnięcia

1. W zakresie słuchania:

- 1) rozumienie ogólnego sensu oraz intencji prostych wypowiedzi osób posługujących się tym językiem jako macierzystym,

- 2) rozumienie sensu prostych, autentycznych wypowiedzi w różnych warunkach odbioru (na przykład rozmowa przez telefon, komunikat na dworcu),
- 3) wyszukiwanie informacji szczegółowych w nieskomplikowanych wypowiedziach i dialogach,
- 4) rozumienie ogólnego sensu prostych wypowiedzi zawierających niezrozumiałe elementy, których znaczenia uczeń może domyślić się (na przykład z kontekstu).

2. W zakresie mówienia:

- 1) uzyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących życia codziennego,
- 2) formułowanie w miarę płynnych, krótkich i spójnych wypowiedzi na określone tematy, z zastosowaniem form gramatycznych odpowiednich do wyrażania teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych,
- 3) posługiwanie się odpowiednimi środkami językowymi dla wyrażenia intencji, uczuć, emocji w sytuacjach życia codziennego,
- 4) poprawne językowo i logiczne wyrażanie myśli i opinii na określone tematy,
- 5) relacjonowanie wypowiedzi innych osób,
- 6) właściwa reakcja językowa na wypowiedź rozmówcy oraz stosowanie rutynowych zachowań językowych,
- 7) inicjowanie i podtrzymywanie prostej rozmowy,
- 8) prowadzenie prostych negocjacji w sytuacjach życia codziennego,
- 9) opanowanie wymowy w stopniu zapewniającym zrozumiałość wypowiedzi osób posługujących się tym językiem jako macierzystym.

3. W zakresie czytania:

- 1) rozumienie powszechnie spotykanych dokumentów i tekstów autentycznych, takich jak: rozkłady jazdy, ogłoszenia, reklamy, menu, listy i instrukcje,
- 2) rozumienie prostego tekstu narracyjnego,
- 3) rozumienie ogólnego sensu prostego tekstu przy czytaniu pobieżnym,
- 4) rozumienie ogólnego sensu tekstu, który zawiera fragmenty niezrozumiałe,
- 5) wyszukiwanie konkretnych informacji z częściowo niezrozumiałego tekstu.

4. W zakresie pisania:

- 1) sformułowanie i zapisanie własnego oraz otrzymanego prostego komunikatu,
- 2) napisanie prostego tekstu użytkowego (w szczególności zaproszenia, rezerwacji, podania, curriculum vitae, ogłoszenia) oraz wypełnianie formularzy,
- 3) napisanie streszczenia prostego tekstu,
- 4) stosowanie właściwego słownictwa, struktur morfosyntaktycznych i zasad ortografii w prostych tekstach.

5. Inne umiejętności – korzystanie ze słownika jedno- i dwujęzycznego oraz innych źródeł informacji, w tym również elektronicznych. Umiejętność wykorzystywania Europejskiego Portfolio Językowego i EUROPASS.

C. Dotyczy nauki języka obcego nowożytnego jako drugiego, rozpoczynającej się od poziomu zerowego.

Cele edukacyjne

Opanowanie języka na poziomie zapewniającym minimum komunikacji językowej.

Zadania szkoły

1. Pomoc uczniom w rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości, między innymi przez pozytywną informację zwrotną, dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych.
2. Zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, których wybór odpowiada zadaniom wychowawczym.
3. Zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym oraz możliwości aktywnego używania języka mówionego i pisanego.
4. Stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.
5. Wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Treści nauczania

1. Podstawowe struktury morfosyntaktyczne umożliwiające formułowanie wypowiedzi w odniesieniu do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych.
2. Podstawowe funkcje językowe umożliwiające posługiwanie się językiem w prostych sytuacjach życia codziennego.
3. Podstawowe wiadomości oraz słownictwo dotyczące życia codziennego uwzględniające realia kraju ojczystego oraz kraju/obszaru nauczanego języka.
4. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, zaznajomienie z zasadami wymowy.
5. Rozwijanie sprawności czytania i pisanie, zaznajomienie z zasadami ortografii.
6. Korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innych języków obcych oraz pozostałych przedmiotów nauczania.

Osiągnięcia

1. W zakresie słuchania:

- 1) rozumienie prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy,
- 2) rozumienie instrukcji nauczyciela,
- 3) rozumienie ogólnego sensu oraz wyszukiwanie szczegółowych informacji w nieskomplikowanych wypowiedziach i dialogach.

2. W zakresie mówienia:

- 1) zadawanie prostych pytań oraz udzielanie odpowiedzi,
- 2) uzyskiwanie i udzielanie informacji w typowych sytuacjach życia codziennego,
- 3) formułowanie krótkich wypowiedzi o sobie, swoim otoczeniu, regionie, kraju,
- 4) inicjowanie i podtrzymywanie prostej rozmowy dotyczącej typowych sytuacji życia codziennego,
- 5) opanowanie wymowy w stopniu zapewniającym zrozumiałość wypowiedzi.

3. W zakresie czytania:

- 1) rozumienie powszechnie spotykanych dokumentów i tekstów autentycznych, takich jak: rozkłady jazdy, ogłoszenia, reklamy, menu, listy i instrukcje,
- 2) wyszukiwanie szczegółowych informacji w prostych tekstach,
- 3) rozumienie ogólnego sensu prostych, adaptowanych tekstów.

4. W zakresie pisania:

- 1) wypełnianie typowych formularzy, przekazanie prostej informacji, napisanie krótkiego listu,
- 2) stosowanie zasad ortografii w zakresie poznanego materiału.

5. Inne umiejętności – korzystanie ze słownika dwujęzycznego i innych źródeł informacji, w tym również elektronicznych. Umiejętność wykorzystywania Europejskiego Portfolio Językowego i EUROPASS.

D. Dotyczy nauki j języka łacińskiego i kultury antycznej jako drugiego języka obcego

Cele edukacyjne

1. Znajomość języka na poziomie pozwalającym na rozumienie i samodzielne tłumaczenie (z wykorzystaniem słownika) oryginalnych tekstów łacińskich.
2. Poznanie roli i miejsca kultury śródziemnomorskiej w życiu współczesnym i różnych dziedzinach wiedzy z odwołaniem się do wiedzy uzyskanej na wcześniejszych etapach kształcenia.

Zadania szkoły

1. Zapoznanie uczniów z językiem łacińskim w zakresie umożliwiającym tłumaczenie tekstów oryginalnych i preparowanych.
2. Rozwijanie w uczniach poczucia przynależności do kręgu kultury śródziemnomorskiej; zapoznanie z przekazaną przez starożytność tradycją życia obywatelskiego.
3. Nauczanie posługiwania się poprawną polszczyzną i rozumienia terminologii współczesnej opartej na językach klasycznych; rozwijanie wrażliwości językowej i kształtowanie kultury języka.
4. Doskonalenie ogólnej sprawności językowej; doskonalenie umiejętności jasnego i precyzyjnego formułowania myśli.
5. Kształcenie samodzielności intelektualnej oraz sprawności w porządkowaniu pracy umysłowej.

Treści nauczania

1. Gramatyka, leksyka i frazeologia w zakresie umożliwiającym tłumaczenie i analizę fragmentów dzieł oryginalnych.
2. Wybrane fragmenty dzieł autorów starożytnych i autorów polsko-łacińskich w oryginale.
3. Łacina jako język literatury, środek komunikacji językowej, język sakralny, język tekstów naukowych.
4. Wpływ łaciny i greki na strukturę i zasoby leksykalne współczesnych języków europejskich: łacina jako wspólny język Europejczyków.
5. Kontynuacja kształcenia w zakresie kultury i cywilizacji śródziemnomorskiej, z uwzględnieniem następujących treści:
 - 1) kanon topiki antycznej w literaturze i sztuce (jak odczytywać mity, pojęcia, symbole),
 - 2) elementy wiedzy o językach klasycznych w zakresie pozwalającym zrozumieć podstawowe terminy, pojęcia, powiedzenia i przysłowia oraz etymologię niektórych wyrazów stale obecnych w języku polskim i innych językach nowożytnych,
 - 3) znaczenie dziedzictwa antyku dla kultury polskiej,
 - 4) wybrane fragmenty dzieł autorów greckich i rzymskich w przekładzie -w zakresie istotnym dla zrozumienia kanonu lektur z literatury polskiej i światowej,
 - 5) historia gatunków literackich, przykłady najwybitniejszych dzieł: epos, liryka, sie-lanka, dramat attycki, komedia stara i nowa, historiografia, retoryka grecka i rzym-ska, początki piśmiennictwa chrześcijańskiego,
 - 6) inne elementy wiedzy o starożytności niezbędne do przekładu, analizy i interpretacji tekstów.

Osiągnięcia

1. Rozumienie i tłumaczenie (z wykorzystaniem słownika) oryginalnych tekstów łacińskich.
2. Analizowanie, interpretowanie i komentowanie tekstów oryginalnych i w przekładach.
3. Operatywna znajomość gramatyki łacińskiej.
4. Poprawne stosowanie w wypowiedziach wyrażzeń i terminów pochodzących z języków klasycznych.
5. Wykorzystywanie znajomości języka łacińskiego do lepszego zrozumienia zjawisk językowych zachodzących w języku polskim i innych językach nowożytnych.
6. Poprawne formułowanie myśli i sądów.
7. Dostrzeganie ponadczasowych wartości w dziełach z odległych epok i rozumienie ich znaczenia dla współczesnej kultury polskiej i światowej.

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY

Nauczanie języka obcego nowożytnego polega na pogłębionym nauczaniu danego języka w stosunku do poziomu określonego dla kształcenia w zakresie podstawowym.

JĘZYK ŁACIŃSKI I KULTURA ANTYCZNA

Nauczanie jest prowadzone w zakresie podstawy programowej dla języka łacińskiego i kultury antycznej, jako drugiego języka obcego, dla uczniów poznających język łaciński jako trzeci język obcy. Dla uczniów poznających język łaciński jako drugi język obcy, zwiększa się zakres lektur oryginalnych i zwraca się szczególną uwagę, obok tłumaczenia tekstu, na jego analizowanie, interpretowanie i komentowanie.

JĘZYK GRECKI I KULTURA ANTYCZNA

Cele edukacyjne

1. Zaznajomienie się z językiem greckim w stopniu umożliwiającym rozumienie i samodzielne tłumaczenie z wykorzystaniem słownika prostych, oryginalnych i preparowanych tekstów greckich.
2. Poznanie podstawowej współczesnej terminologii wywodzącej się z greki.
3. Poznanie dorobku antyku greckiego i rzymskiego - roli i miejsca kultury i tradycji antycznej w wielu dziedzinach życia współczesnego (z odwołaniem się do wiedzy zdobytej na wcześniejszych etapach kształcenia).

Zadania szkoły

1. Zapoznanie uczniów z językiem greckim w zakresie umożliwiającym tłumaczenie tekstów oryginalnych i preparowanych.
2. Ukazanie związków antyku greckiego i rzymskiego z kulturą i językami współczesnymi, a przede wszystkim z kulturą i językiem polskim.
3. Ułatwienie rozumienia terminologii powstałej na bazie języka greckiego.
4. Kształcenie umiejętności analizy tekstu.
5. Rozwijanie wrażliwości językowej oraz umiejętności jasnego i precyzyjnego formułowania myśli.
6. Zapewnienie dostępu do odpowiednich materiałów umożliwiających naukę języka i rozwijanie zainteresowań humanistycznych.
7. Przygotowanie uczniów do samodzielnego poszukiwania źródeł konkretnych zjawisk, przede wszystkim współczesnej cywilizacji.

Treści nauczania

1. Gramatyka, leksyka, frazeologia języka greckiego w zakresie umożliwiającym tłumaczenie i analizę tekstów oryginalnych, sentencji, zwrotów i terminów.
2. Wybrane fragmenty dzieł autorów greckich woryginalie.
3. Wpływ greki na zasoby leksykalne współczesnych języków europejskich.
4. Język starożytnej Grecji jako język tekstów naukowych.
5. Kontynuacja kształcenia w zakresie kultury i cywilizacji śródziemnomorskiej, z uwzględnieniem następujących treści:
 - 1) kanon topiki antycznej w literaturze i sztuce (jak odczytywać mity, pojęcia, symbole),

- 2) elementy wiedzy o językach klasycznych w zakresie pozwalającym zrozumieć podstawowe terminy, pojęcia, powiedzenia i przysłowia oraz etymologię niektórych wyrazów stale obecnych w języku polskim i innych językach nowożytnych,
- 3) znaczenie dziedzictwa antyku dla kultury polskiej,
- 4) wybrane fragmenty dzieł autorów greckich i rzymskich w przekładzie - w zakresie istotnym dla zrozumienia kanonu lektur z literatury polskiej i światowej,
- 5) historia gatunków literackich,
- 6) inne elementy wiedzy o starożytności niezbędne do przekładu, analizy i interpretacji tekstów.

O s i ą g n i ę c i a

1. Operatywna znajomość gramatyki greckiej.
2. Tłumaczenie i komentowanie z pomocą słownika preparowanych i oryginalnych tekstów greckich.
3. Wykorzystywanie znajomości leksyki greckiej do rozumienia i poprawnego stosowania wyrażań i terminów wywodzących się z greki.
4. Wykorzystywanie znajomości podstaw języka greckiego w dalszych etapach edukacji.
5. Poprawne formułowanie myśli i sądów.
6. Dostrzeganie ponadczasowych wartości w dziełach z odległych epok i rozumienie ich znaczenia dla współczesnej kultury polskiej i światowej.

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY, BĘDĄCY DRUGIM JĘZYKIEM NAUCZANIA W ODDZIAŁACH DWUJĘZYCZNYCH

C e l e e d u k a c y j n e

1. Doskonalenie umiejętności językowych do stopnia umożliwiającego swobodne posługiwanie się językiem obcym w różnych sytuacjach oraz w procesie samodzielnego i krytycznego korzystania z tekstów kultury danego obszaru językowego.
2. Rozbudzenie zainteresowania dorobkiem kulturowym i cywilizacyjnym danego obszaru językowego w kontekście dorobku kraju ojczystego.
3. Budowanie poczucia tożsamości narodowej z wykorzystaniem kontekstu interkulturowego.
4. Rozwijanie postaw ciekawości, tolerancji i otwartości wobec różnych kultur.

Zadania szkoły

1. Wprowadzenie ucznia w dziedzictwo kulturowe danego obszaru językowego.
2. Używanie języka obcego do kształtowania aktywnej i twórczej postawy ucznia wobec dorobku innych kultur.
3. Zapewnienie uczniowi możliwości aktywnego wykorzystywania kompetencji językowych oraz wiedzy o kulturze danego obszaru językowego poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju projektach i programach, w tym interdyscyplinarnych i międzynarodowych.
4. Umożliwienie uczniowi osiągnięcia kompetencji językowych pozwalających rozumieć treści przedmiotów wykładanych dwujęzycznie.
5. Umożliwienie kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka oraz zapewnienie stałego dostępu do materiałów i środków dydaktycznych pozwalających na bierny i czynny kontakt z językiem obcym.
6. Pomoc uczniowi w rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości poprzez pozytywną informację zwrotną dotyczącą jego kompetencji językowych i wiedzy o kulturze, innego niż ojczysty, obszaru językowego.
7. Wspieranie ucznia w rozwijaniu postawy tolerancji, ciekawości i otwartości wobec innej kultury.
8. Wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się, jako przygotowania do egzaminu maturalnego, do studiów wyższych i dalszego kształcenia.

Treści nauczania

1. Środki językowe umożliwiające swobodne operowanie językiem, poprawne pod względem fonetycznym, ortograficznym, morfosyntaktycznym i leksykalnym, stosowane w bogatym repertuarze sytuacyjno-tematycznym.
2. Odmiany języka: język literacki, język potoczny, żargon, pozawerbalne środki komunikacji typowe dla danego obszaru językowego, główne odmiany języka danego obszaru kulturowego.
3. Różnorodne formy wypowiedzi ustnych i pisemnych, z uwzględnieniem rozmaitych typów tekstów i form przekazu.
4. Tradycje i realia cywilizacyjno-kulturowe danego obszaru językowego, z uwzględnieniem elementów literatury, historii, geografii, historii sztuki, socjologii, ekonomii i polityki.

Osiągnięcia

1. Sprawne, świadome i poprawne posługiwanie się językiem obcym w zakresie:
 - 1) recepcji:
 - a) dogłębne rozumienie słuchanych i czytanych tekstów literackich, tekstów użytkowych oraz prostych tekstów specjalistycznych (naukowych),
 - b) spostrzeganie w tekście cech swoistych oraz zjawisk powodujących niejednoznaczność wypowiedzi,
 - c) odróżnianie cech i rozumienie funkcji gatunków literackich, publicystycznych, popularnonaukowych, tekstów użytkowych i prasowych,
 - 2) produkcji:
 - a) wypowiedzianie się w mowie i w piśmie ze świadomością intencji i zachowaniem stosownej formy,
 - b) praca redakcyjna nad tekstem własnym: planowanie wypowiedzi, poprawianie, podział na części składowe (wstęp, rozdziały, paragrafy, akapity), wyróżnienia w tekście,
 - 3) interakcji:
 - a) skuteczne uczestniczenie w dialogu lub dyskusji,
 - b) formułowanie wypowiedzi ustnej lub pisemnej, będącej reakcją na usłyszany lub przeczytany tekst,
 - 4) mediacji: przekształcanie tekstu własnego i cudzego (tłumaczenie, streszczanie, skracanie, rozwijanie, cytowanie, interpretowanie).
2. Umiejętność odbioru tekstów kultury danego obszaru językowego:
 - 1) rozpoznawanie odniesień do kontekstu cywilizacyjno - kulturowego,
 - 2) rozpoznawanie znaczeń metaforycznych, aluzji i symboli kulturowych,
 - 3) interpretowanie dzieł w konwencjach gatunkowych i w konwencjach prądów artystycznych epoki,
 - 4) wskazywanie w literaturze i sztuce wartości aprobowanych przez siebie.

Samokształcenie:

- 1) opanowanie indywidualnych strategii uczenia się; korzystanie z różnych źródeł informacji (słowników jednojęzycznych, specjalistycznych, leksykonów i encyklopedii, prasy, radia, telewizji, Internetu),
- 2) gromadzenie, klasyfikowanie i przekazywanie informacji.

CZĘŚĆ II

AGNIESZKA UBERMAN

METODYKA REALIZACJI PROGRAMU KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH. JĘZYKI OBCE

SPIS TREŚCI

WSTĘP	109
1. JĘZYK OBCY A KOMPETENCJE KLUCZOWE	111
2. JĘZYK I JEGO CECHY. KOMUNIKACJA JĘZYKOWA	113
3. KOMPETENCJA JĘZYKOWA	115
4. CELE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH	119
5. METODY I TECHNIKI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH	121
5.1. TYPowe ĆWICZENIA I TECHNIKI	127
5.2. ŚRODKI DYDAKTYCZNE	131
6. UMIEJĘTNOŚCI I ZASOBY JĘZYKOWE	133
6.1. NAUCZANIE WYMOWY	133
6.2. NAUCZANIE SŁOWNICTWA	136
6.3. NAUCZANIE GRAMATYKI	144
6.4. NAUCZANIE ROZUMIENIA ZE SŁUCHU	150
6.4.1. ĆWICZENIA POPRZEDZAJĄCE SŁUCHANIE	151
6.4.2. ĆWICZENIA WYKONYWANE W TRAKCIE SŁUCHANIA	152
6.4.3. ĆWICZENIA PO WYSŁUCHANIU TEKSTU	153
6.5. NAUCZANIE CZYTANIA	155
6.5.1. ĆWICZENIA WYKONYWANE PRZED CZYTANIEM	156
6.5.2. ĆWICZENIA WYKONYWANE W TRAKCIE CZYTANIA	157
6.5.3. ĆWICZENIA WYKONYWANE PO ZAKOŃCZENIU CZYTANIA TEKSTU	157
6.6. NAUCZANIE MÓWIENIA	159
6.7. NAUCZANIE PISANIA	162
PODSUMOWANIE	165
BIBLIOGRAFIA	167



WSTĘP

Nauka języków obcych w obecnej dobie globalizacji i integracji europejskiej staje się niezbędnym elementem edukacji każdego ucznia. Umiejętność porozumiewania się z obcokrajowcami daje użytkownikowi języka swobodę zachowania i przekracza swoiste bariery kulturowo – lingwistyczne. W celu osiągnięcia zdolności spontanicznej wypowiedzi należy kształcić kompetencję komunikacyjną (językową) będącą jedną z **kompetencji kluczowych**.

Niniejsza publikacja ma na celu pomoc nauczycielom w dobraniu odpowiedniego zestawu ćwiczeń przedkomunikacyjnych oraz komunikacyjnych aby zapewnić uczniom prawidłowy rozwój językowy oraz kulturowy w obrębie danego języka obcego. Zaprezentowane są najważniejsze aspekty nauczania języków obcych, komunikacji w języku obcym, cele oraz metody i techniki stosowane w procesie nauczania języka obcego. Materiały praktyczne obejmują szczegółowy opis kluczowych cech zarówno zasobów językowych (wymowa, słownictwo, gramatyka) jak i sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie). Szczególnie polecanym podejściem do nauki języka obcego jest podejście komunikacyjne, mające na celu wykształcenie kompetencji komunikacyjnej u uczącego się języka obcego. Przykładowo podane ćwiczenia mogą być wykorzystane przez nauczycieli na lekcjach języka obcego. Powinny być odpowiednio dobrane aby stanowiły spójną całość i występowały we właściwej kolejności. Stanowią one różnorodne przykłady ułatwiające pracę z **kluczowymi kompetencjami** zdobywanymi przez uczących się w procesie nauki języka obcego. Można je komponować w wielorakie, różnorodne zestawy w zależności od podstawowego celu poszczególnych jednostek lekcyjnych czy też sekwencji takich zajęć. Publikacja niniejsza nie przedstawia zatem scenariuszy lekcji gdyż możliwe kombinacje ćwiczeń są nieograniczone, a nauczyciel odpowiednio dobierając tematykę lekcji bez problemu potrafi samodzielnie zaprojektować jednostkę lekcyjną z wykorzystaniem adekwatnych technik pracy. Przedstawione w sekcjach 6.1. – 6.7. przykładowe ćwiczenia stanowią zatem bogaty wachlarz propozycji do wyboru i adaptacji zarówno przez wieloletnich praktyków jak i adeptów sztuki rozwijania kompetencji językowej, ogromnie ważnej części składowej zbioru **kompetencji kluczowych** w procesie kształcenia ustawicznego.



ROZDZIAŁ 1

JĘZYK OBCY A KOMPETENCJE KLUCZOWE

Jednym z najważniejszych celów stawianych systemom edukacji w Europie jest przygotowanie młodego pokolenia do skutecznego radzenia sobie z wyzwaniami jakie stawia społeczeństwo informacyjne oraz umożliwienie korzystania z dorobku i możliwości stwarzanych przez takie społeczeństwo.

Szkoła jako miejsce, które kształtuje osobowość młodych ludzi obowiązana jest do rozwijania kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W dokumencie podpisanym 18 grudnia 2006 r. przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) sprecyzowano cele, którym służyć ma ów proces. Zmiany zachodzące na skalę globalną wymagają umiejętności dostosowania się do zmieniających się sytuacji i wyzwań, które niesie ze sobą życie we współczesnym świecie. Stąd, „każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania. Edukacja [...] ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian”. Kompetencje rozumiane są tutaj jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” zaś kompetencje kluczowe to takie, których „wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”. Jako podstawowe kompetencje kluczowe określono:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywa i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Wszystkie z podanych powyżej kompetencji są równoważne w procesie adaptacji i współzycia w ramach społeczeństwa wiedzy. Zakres wielu kompetencji pokrywa się za



sobą oraz wzajemnie dopełnia. Porozumiewanie się w językach obcych obejmuje zdolności do „rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby”. W umiejętność porozumiewania się w obcych językach nierozzerwalnie włączony jest także aspekt kulturowy, tj. mediacja i rozumienie różnic istniejących pomiędzy kulturą rodzimą a kulturą krajów obcojęzycznych. Kompetencja porozumiewania się w językach obcych obejmuje znajomość zasobu leksykalnego i strukturalnego języków obcych (tj. słownictwo i gramatyka), umiejętność zastosowania i zrozumienia różnorodnych rejestrów języka i typów interakcji słownych jak również zdolność płynnego posługiwania się sprawnościami receptywnymi i produktywnymi. Nie wolno także zapominać o odpowiedniej znajomości konwencji społecznych i aspektów kulturowych a pozytywna postawa przejawia się w świadomości różnorodności kulturowej oraz zainteresowaniu wielorakimi elementami komunikacji międzykulturowej. Opanowanie języków obcych zezwala na swobodne zachowanie oraz komunikowanie się w zróżnicowanych sytuacjach w wielorakich społecznościach językowo-kulturowych nie tylko w Europie ale również poza nią.

ROZDZIAŁ 2

JĘZYK I JEGO CECHY. KOMUNIKACJA JĘZYKOWA

„Jest jak powietrze: niezauważalny, używany najczęściej bezrefleksyjnie, ale jednocześnie niezbędny do wszelkiego głębszego kontaktowania się ludzi między sobą, a także wewnętrznego życia i rozwoju człowieka. Niezbędny do tworzenia kultury” (Grzegorzewska, 2007: 12).

Spośród wielu istniejących sposobów komunikacji pomiędzy organizmami żywymi¹, język ludzki, jako zjawisko lingwistyczne jest najbardziej skomplikowaną i zarazem precyzyjną formą przekazywania informacji. Jest on charakteryzowany jako:

1. wysoce złożony system porozumiewania się (Graddol, et al., 1987);
2. system komunikacji międzyludzkiej wykorzystujący dźwięki lub inne media (pismo, druk, znaki fizyczne) do przekazu treści (McArthur, 1992: 571);
3. systematyczne i konwencjonalne użycie dźwięków, znaków i symboli pisanych w społeczności ludzkiej do komunikowania i wyrażania się (Crystal, 2003: 464);
4. system znaków (prymarnie dźwiękowych, wtórnie pisanych i in.) służący do porozumiewania się w obrębie danej społeczności (Polański, 2003: 269).

Wiele innych źródeł można by dalej cytować, ale wszystkie uwypuklą charakterystyczne i wspólne cechy języka jako systemu komunikacji międzyludzkiej za pomocą słów jako dźwięków lub znaków pisanych.

Język spełnia wielorakie funkcje. Cytując za Polańskim (2003: 190), role jakie mogą spełniać wyrażenia językowe w stosunku do nadawcy, odbiorcy, fragmentu rzeczywistości, do którego donosi się treść wyrażenia, do systemu językowego i innych jego aspektów podzielono na następujące:

1. funkcja przedstawieniowa – polegająca na odsyłaniu świadomości użytkowników języka do określonych przedmiotów i zjawisk świata pozajęzykowego poprzez przyporządkowanie owym przedmiotom lub zjawiskom odpowiednich, określonych wyrażen językowych,
2. funkcja ekspresywna – polegająca na wyrażaniu za pomocą wypowiedzi językowych pewnych cech nadawcy; cechy które odpowiedzialne są za uwypuklenie pewnych właściwości nadawcy to barwa głosu, jego ton, wysokość i siła, sposób wymawiania poszczególnych dźwięków, itp.,



3. funkcja impresywna – polegająca na oddziaływaniu na zachowanie odbiorcy za pomocą odpowiednich wyrażen językowych,
4. funkcja fatyczna – polegająca na użyciu środków językowych w celu ustalenia i podtrzymania komunikatu językowego pomiędzy nadawcą i odbiorcą,
5. funkcja poetycka – charakteryzująca się zwróceniem uwagi mówiącego/słuchającego na tekst i właściwości jego budowy, owa funkcja najczęściej przejawia się w postaci ‘gry słów’,
6. funkcja metalingwistyczna – polegająca na skoncentrowaniu się na problemie języka jako systemu,
7. funkcja komunikatywna – podstawowa, zasadnicza rola języka, który służy przede wszystkim do komunikacji, porozumiewania się między ludźmi².

Komunikacja językowa, oprócz przekazywania informacji za pomocą dźwięków, często wykorzystuje dodatkowe środki niewerbalnych, które potęgują bądź uzupełniają znaczenie i treści wyrażone za pomocą słów. Dakowska (2001) charakteryzuje komunikację językową jako szczególny rodzaj „przetwarzania informacji przez człowieka, który ma swoją specyfikę, przebieg i tylko sobie właściwe rodzaje. Jest zjawiskiem naturalnym i kulturowym, dostępnym naszej obserwacji i refleksji w rzeczywistości empirycznej” (2001: 57). Komunikacja językowa jest zatem w konsekwencji rozumiana jako forma interakcji z otoczeniem o charakterze woluntarnym, jest zorientowana na realizację celu zarówno uwarunkowanego społecznie jak i z motywacji podmiotu poznawczego. Ponadto, sprowadza się do działania konstruktywnego i planowego, uwarunkowanego „bogatą i różnorodną wiedzą reprezentowaną mentalnie” (2001: 58), przedstawiając charakter dynamiczny i strategiczny uzależniony od konieczności dokonywania wielorakich wyborów. Kluczową cechą komunikacji jest także sprzężenie zwrotne i transakcja informacyjna – przekazywanie i zdobywanie nowych treści, informacji i elementów wiedzy.

ROZDZIAŁ 3

KOMPETENCJA JĘZYKOWA

Konieczność uczenia się języka ojczystego jest potrzebą naturalną wynikającą ze współżycia i istnienia jednostki w grupie społecznej a co za tym idzie, potrzeby kontaktu z innymi jej członkami. Przedmiotem zainteresowania, w poniższej publikacji, jest jednak proces uczenia się języka obcego. Wielokrotnie zadawane pytanie „co to znaczy znać język obcy?” znajduje odpowiedź dopiero po określeniu celu w jakim ów język obcy będzie wykorzystywany. Niemniej jednak, znajomość języka obcego możemy określać na podstawie porównania z umiejętnościami posiadanymi przez rodowitych użytkowników owego języka, posługujących się nim jako językiem ojczystym. Kompetentny użytkownik języka posiada zarówno wiedzę dotyczącą samego języka, jak i sposobów jego właściwego użycia, rozróżnimy zatem pomiędzy **kompetencją lingwistyczną** a **komunikacyjną** (Komorowska, 2002: 9).

Kompetencja lingwistyczna rozumiana jest jako zdolność zrozumienia jak również zbudowania nieskończonej ilości poprawnych zdań, wliczając te, których wcześniej użytkownik języka nie słyszał ani nie skonstruował. Kompetencja ta obejmuje znajomość podsystemów językowych: fonicznego, leksykalnego, graficznego i gramatycznego.

Kompetencja komunikacyjna odnosi się do umiejętności skutecznego zdobycia i przekazania informacji w mowie i piśmie stosownie do sytuacji oraz opracowanej we właściwą formę. Jest to zdolność efektywnego komunikowania się.

W literaturze przedmiotu³ szeroko omawia się rozwijanie kompetencji komunikacyjnej jako podstawowego celu w procesie nauczania języka obcego. Richards et al. (1992) opisuje kompetencję komunikacyjną jako zdolność nie tylko do zastosowania gramatycznych reguł języka w celu stworzenia gramatycznie poprawnych zdań, ale również wiedzę na temat kiedy i gdzie użyć tych zdań i do kogo je skierować. Kompetencja komunikacyjna obejmuje zatem:

- znajomość gramatyki i leksyki danego języka,
- znajomość zasad budowania wypowiedzi ustnej (jak rozpocząć i zakończyć rozmowę, znajomość tematyki, która może być podejmowana w różnych typach wypowiedzi, znajomość sposobu adresowania wypowiedzi do różnych osób w różnych sytuacjach),
- znajomość użycia i sposobów odpowiedzi na różnorodne akty mowy, np. prośba, przeprosiny, podziękowanie, zaproszenie, itp.,



– wiedzę na temat prawidłowego użycia języka.

W celu rozwijania kompetencji komunikacyjnej w metodyce nauczania języków obcych przyjęto podejście funkcjonalne. Łączy ono ze sobą teorię komunikacji, uwagę zwraca się na gramatykę, semantykę, sytuacje użycia oraz psychologię humanistyczną (Hrehovčik, Uberman, 2003). Podejście komunikacyjne koncentruje się na użyciu języka z życia codziennego i zachęca użytkownika języka do wykorzystania go jako narzędzia komunikacji umożliwiającego funkcjonowanie w danej społeczności językowej. Proces nauczania języka obcego zgodnie z zasadami podejścia komunikacyjnego wykorzystuje układ treści zgodnie ze znaczeniem, które uczący się potrzebuje wypowiedzieć i przekazać za pomocą języka oraz funkcji w których będzie on wykorzystany. Podejście komunikacyjne podkreśla zatem, iż celem nauki języka obcego jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej (użycie języka stosownie do sytuacji, w określonym kontekście, z wykorzystaniem różnych środków nauczania urealnijających zastosowanie języka obcego do celów praktycznych). Dakowska (2005) podsumowuje podejście komunikacyjne do nauki języka obcego jako dydaktycznie ‘rozwojowe’ jako że podkreśla ono rolę uczącego się, rolę znaczenia oraz centralną pozycję kompetencji komunikacyjnej, a jako główny cel nauczania języka obcego przedstawia przygotowanie uczącego się do rzeczywistej komunikacji językowej.

Rozwijanie kompetencji kluczowych obejmuje kształcenie kompetencji językowej bądź komunikacyjnej. Kompetencja językowa, będąca celem nadrzędnym procesu nauczania języka obcego składa się z pewnych niezbędnych elementów. Cytując za Komorowską (2002), komponentami kompetencji komunikacyjnej są podsystemy językowe obejmujące zarówno receptywne jak i produktywne⁴ aspekty języka pisanego i mówionego, słownictwa i składni.

Można stwierdzić, iż kompetentny użytkownik języka opanował **podsystem foniczny**, jeśli:

- potrafi rozróżnić dźwięki w języku obcym,
- potrafi zrozumiale produkować dźwięki w języku obcym,
- potrafi rozpoznać różnorakie typy akcentów wyrazowych i zdaniowych,
- potrafi posługiwać się różnorakimi typami akcentów,
- potrafi rozróżnić schematy intonacyjne i rytmiczne,
- rozumie znaczenie różnorodnych wzorców intonacyjnych i rytmicznych,
- potrafi wyprodukować samodzielnie różne schematy intonacyjne i rytmiczne oraz użyć je właściwie do intencji znaczeniowych.

Kompetentny użytkownik języka opanował **podsystem graficzny** języka obcego, jeśli:

- potrafi rozróżnić znaki graficzne,
- potrafi wskazać wyrazy błędnie zapisane w języku obcym i rozróżnić je od tych, które zostały zapisane poprawnie,

- potrafi zapisać poprawnie wyrazy występujące w języku obcym,
- potrafi właściwie posługiwać się znakami interpunkcyjnymi.

Kompetentny użytkownik języka opanował **podsystem leksykalny** języka obcego, jeśli:

- rozpoznaje znaczenie jednostek leksykalnych języka obcego,
- potrafi właściwie użyć wyrazy będące elementem leksykonu języka obcego,
- zna i potrafi wykorzystać zasady dotyczące budowy słów.

Można stwierdzić, iż kompetentny użytkownik języka opanował **podsystem gramatyczny**, jeśli:

- potrafi rozróżnić pomiędzy znaczeniami przekazywanymi za pomocą różnorodnych konstrukcji gramatycznych,
- potrafi samodzielnie zbudować i właściwie użyć oraz zrozumieć zdania w języku obcym,
- potrafi właściwie zastosować zasady gramatyczne, nie koniecznie umiając je nazywać zgodnie z fachową terminologią.

Osoba kompetentnie posługująca się językiem obcym potrafi należycie połączyć swą wiedzę na temat języka z właściwym jego wykorzystaniem do przekazywania zamierzonych treści i intencji przy zastosowaniu różnorodnych aktów mowy do osiągnięcia planowanych funkcji komunikacyjnych, takich jak np. proszenie, odmawianie, itp. Potrafi także należycie rozpoznać i odpowiednio zareagować na intencje przekazywane mu w wypowiedzi mówiącego lub tekście pisanym oraz samodzielnie okazywać własne intencje i/lub funkcje w tworzonych przez siebie wypowiedziach. Kompetentny użytkownik języka obcego potrafi wypowiadać się w sposób poprawny i płynny oraz adekwatnie i biegle wykorzystuje zasoby oraz sprawności językowe (zarówno receptywne: czytanie i słuchanie jak i produktywne: mówienie i pisanie) odpowiednio je integrując.

ROZDZIAŁ 4

CELE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Nauczanie języków obcych przystosowane jest do celów i zadań najczęściej rozróżnianych jako trzy podstawowe, tj: cele praktyczne, edukacyjne oraz kulturowe.

Języki obce różnią się od innych przedmiotów w programie nauczania. Podczas gdy historia przykładowo koncentruje się na poznawaniu faktów historycznych i relacji pomiędzy nimi a nauka języka ojczystego ma na celu opanowanie języka jako systemu, nauczanie języka obcego powinno poskutkować rozwinięciem u uczniów dodatkowego systemu pomagającego odbierać i przekazywać informacje. Z jednej strony celem jest zdobycie wiedzy o języku, z drugiej zaś umiejętności posługiwania się nim. Celami praktycznymi przyjętymi przez szkołę jest wykształcenie u uczniów podstawowych zdolności w obrębie przedmiotu, tj.: rozwijanie zdolności słuchania, mówienia, czytania i pisania w ramach starannie wyselekcjonowanego materiału językowego. Nabycie wyżej wymienionych zdolności prowadzić powinno do zdobycia i ugruntowania kompetencji komunikacyjnej – jednej z kompetencji kluczowych.

Do celów edukacyjnych nauczania języków obcych zaliczamy:

- a. rozwinięcie technik uczenia się języków obcych,
- b. rozwinięcie wiedzy o języku i kulturze,
- c. rozwinięcie ogólnej pozytywnej postawy wobec języka, kultury i edukacji językowej.

Poprzez zdobywanie ogólnej wiedzy językowej w obrębie języków obcych, uczący się rozwijają także zdolności komunikowania się, formułowania wypowiedzi czy klarownego przekazywania informacji, myśli i osądów a w konsekwencji następuje ogólny rozwój intelektualny. Poprzez uczenie się słownictwa, zwrotów i różnorodnych struktur gramatycznych uczniowie rozwijają także swoją pamięć, zdolności twórcze oraz myślenie abstrakcyjne.

Cele kulturowe nauki języków obcych prowadzą do zapoznania się uczniów z tradycjami, zwyczajami, wierzeniami, zachowaniami, postawami społecznymi oraz stylem życia mieszkańców obszarów i krajów obcojęzycznych. Nauczanie języka obcego ma zatem na celu promowanie ogólnego wzrostu edukacyjnego i kulturowego uczniów poprzez rozwijanie ich wiedzy o krajach obcojęzycznych. Kolejnym celem nauczania języków obcych jest rozwijanie świadomości międzykulturowej młodego pokolenia. Kompetencja kulturowa zakłada znajomość norm społecznych, niepisanych zasad zachowania oraz war-



tości, które składają się na kulturową strukturę ramową danego społeczeństwa. Wlicza się tu także zdolność rozpoznania kulturowo ważnych faktów i parametrów w obrębie których pewne zachowania są (lub nie są) akceptowane. Kompetencja kulturowa łączy się zatem i przenika z kompetencją komunikacyjną.

Cele i priorytety różnią się między krajami, w zależności od sytuacji czy też okresu występowania, ale niezależnie od tych zmiennych każdy z poniższych celów pojawi się w programie nauczania bezpośrednio lub pośrednio:

- rozwijanie u uczących się zdolności intelektualnych poprzez naukę języka obcego,
- rozwijanie kultury osobistej poprzez obcowanie z literaturą piękną i filozofii danego obszaru językowego,
- rozwijanie u uczących się zrozumienia sposobów funkcjonowania języka jako systemu komunikacji oraz języka obcego,
- rozwijanie zdolności czytania w języku obcym aby być na bieżąco z rozwijającymi się dziedzinami życia,
- zapewnienie uczącym się doświadczenia i możliwości wyrażania się w obrębie innego systemu za pomocą środków językowych, kinetycznych i kulturowych,
- umożliwienie uczącym się głębszego zrozumienia przedstawicieli narodów obcojęzycznych poprzez zapoznanie z ich stylem życia,
- wyposażenie uczących się w umiejętności językowe, które umożliwią im komunikację ustną i pisemną z użytkownikami języka obcego.

ROZDZIAŁ 5

METODY I TECHNIKI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Przez stulecia metody techniki stosowane w procesie nauczania języków obcych ulegały modyfikacji i ewolucji. Począwszy od czasów antycznych najczęściej stosowaną metodą była **gramatyczno-tłumaczeniowa**, która zgodnie z nazwą opierała się za opanowywaniu zasad gramatyki i tłumaczenia tekstów pisanych. Podstawowym celem nauki jest opanowanie słownictwa obcojęzycznego i zasad gramatycznych umożliwiające samodzielnie czytanie i rozumienie tekstów. Osiąganie tego celu następuje poprzez czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język rodzimy oraz analizowanie, eksplikację i omawianie struktur gramatycznych, które są użyte w tekstach nieautentycznych a przygotowanych przez nauczyciela bądź zaadoptowane z literatury. Podstawowymi formami sprawdzania wiedzy są testy gramatyczne oraz tłumaczenie pisemne zdań/tekstów. Rozwijana jest zatem bierna znajomość języka, nie kładzie się nacisku na zdolność mówienia i rozumienia ze słuchu.

Cechy charakterystyczne omawianej metody są następujące:

- lekcje prowadzone są w języku ojczystym z niewielką ilością użycia języka docelowego,
- duża ilość słownictwa wprowadzana jest w postaci list słów pozbawionych kontekstu,
- podawane są długie, szczegółowe opisy zasad gramatycznych,
- gramatyka podaje opis zasad użycia języka, uwaga poświęcona jest głównie formie i odmianie wyrazów,
- wcześniej rozpoczyna się czytanie długich, klasycznych tekstów,
- niewiele uwagi poświęca się zawartości tekstów, które traktowane są jako ćwiczenia do analizy gramatycznej,
- ćwiczenia utrwalające najczęściej mają formę tłumaczenia pojedynczych, niepowiązanych zdań z języka obcego na język ojczysty,
- niewiele uwagi poświęca się wymowie.

Kolejną spośród metod konwencjonalnych jest **metoda bezpośrednia**. Podobnie jak poprzednio opisywana metoda, ta również była stosowana od czasów antycznych. Zgodnie z nazwą opisującą ową metodę, polega ona na bezpośrednim kontakcie ucznia i nauczy-



ciela w toku prowadzenia rozmowy w trakcie przebywania ze sobą. Cytując za Komorowską (2002: 21) zasadniczym sposobem nauczania jest aktywizowanie ucznia do czynnego udziału w naturalnych rozmowach odbywających się w języku obcym. Nauka nie przebiega w sposób systematyczny, brak gradacji struktur gramatycznych czy też słownictwa. „Nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie i naturalnych sytuacjach, a jedyną pomocą w zrozumieniu jego wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa”. Błędy popełniane przez ucznia w wypowiedzi są w głównej mierze ignorowane w celu zachęcenia spontanicznej wypowiedzi i rozwijania płynności.

Za cechy charakterystyczne metody uznaje się:

- lekcje rozpoczynają się od anegdoty lub dialogu zaprezentowanego w języku obcym w stylu rozmowy, używane są typowe, codzienne formy gramatyczne i słownictwo,
- nowy materiał wprowadzany jest ustnie za pomocą ruchu i pomocy wizualnych,
- język ojczysty nie jest używany, nie stosuje się tłumaczenia,
- rozwija się ustne umiejętności językowe za pomocą stopniowanego materiału w formie sekwencji pytanie – odpowiedź w małych grupach w trybie intensywnego kursu, pytania oparte są na anegdocie lub dialogu a odpowiedzi udzielane są w języku obcym,
- konkretne słownictwo jest wprowadzane za pomocą demonstracji, przedmiotów i obrazków, słownictwo abstrakcyjne uczy się za pomocą skojarzeń,
- gramatyki uczy się indukcyjnie, ogólne zasady gramatyczne podawane są po utrwaleniu w ćwiczeniach,
- dużo uwagi poświęca się zarówno umiejętności mówienia jak i rozumienia ze słuchu,
- podkreślane są zarówno poprawna wymowa jak i poprawność gramatyczna,
- uczący się na poziomie zaawansowanym czytają literaturę dla przyjemności oraz zrozumienia tekstu, natomiast teksty literackie nie są analizowane pod kątem gramatyki,
- elementy kultury krajów obcojęzycznych są przedstawiane metodą indukcyjną.

Metoda audiolingwalna została opracowana podczas II wojny światowej w USA do nauki żołnierzy walczących poza granicami kraju. Uznano ją za najskuteczniejszą i najszybszą metodę opierającą się na kształceniu nawyków językowych. Jednym z głównych założeń tej metody było uznanie nauki języka jako nabywanie nowych form zachowania, które miały stać się automatycznymi nawykami. Stąd nauczanie języka było traktowane jako rozwijanie takich automatycznych zachowań (nawyków) w uczących się. W rezultacie, wiele uwagi kładziono na formowaniu nawyków i automatycznej kontroli. Rozwijano zatem język za pomocą powtórzeń, imitacji, pamięciowego opanowywania i ćwiczenia schematów. „Nawyk językowy wyrabia się mechanicznie, bezrefleksyjnie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału” (Komorowska, 2002: 22). Wielorazowe powtarzanie, utrwalanie zdań ma na celu wywołanie odpowiedniej reakcji na bodziec (językowy bądź wizualny) i wyeliminowanie popełniania błędów. Język ojczysty nie jest używany, nie stosuje się objaśnień, komentarzy gramatycznych ani

analizy materiału językowego. Z czasem zauważono, iż język nie jest naprawdę nabywany w procesie tworzenia nawyków, a popełniane błędy nie stanowią bariery przed dalszym uczeniem się więc nie trzeba ich unikać za wszelką cenę. Wpływ teorii behawioralnej zaowocował zbyt mechanicznym podejściem do procesu uczenia się. Mechaniczny trening stereotypowych struktur nie pozwalał na, bądź wręcz wstrzymywał, rozwój prawdziwej komunikacji, zatem kreatywność językowa nie miała szansy zaistnieć i rozwinąć się.

Podstawowe cechy metody audiolingwalnej są następujące:

- nowy materiał prezentowany jest najczęściej w formie dialogu,
- ponieważ uważa się, że nauka języka jest tworzeniem nawyków, dużo pracy opiera się na zapamiętywaniu utartych zwrotów i przeuczaniu pewnych form,
- struktury gramatyczne wprowadzane są w pewnej sekwencji, pojedynczo,
- konstrukcje gramatyczne są uczone za pomocą dryli powtórzeniowych,
- gramatyki nie tłumaczy się prawie wcale, uczy się jej za pomocą analogii a nie wyjaśniania struktur,
- umiejętności językowe wprowadza i ćwiczy się według kolejności: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie,
- słownictwo jest ograniczone i podawane w kontekście,
- materiał do nauczania określany i dobierany jest na zasadzie analizy kontrastywnej,
- w pracy wykorzystuje się dużo materiałów wizualnych oraz taśm i laboratorium językowego,
- szczególną uwagę zwraca się na poprawność wymowy i intonację,
- podkreśla się podłoże kulturowe języka docelowego,
- niewielkie użycie języka ojczystego przez nauczyciela jest dopuszczalne,
- poprawne i właściwe wypowiedzi są natychmiast wzmacniane w celu utrwalenia i wyrobienia odpowiedniego nawyku,
- duży nacisk jest kładziony na zapobieganie popełniania błędów przez uczących się, błędy są eliminowane i unikane za wszelką cenę,
- dużą wagę przywiązuje się do manipulowania językiem a nie do zawartości wypowiedzi.

W latach 70 XX wieku powstała **metoda kognitywna**. Była ona wynikiem rozwoju między innymi w badaniach językoznawczych prowadzonych przez N. Chomsky'ego. Nastąpiło pewne rozczarowanie metodą audiolingwalną działającą na podstawie utrwalania nabytych nawyków językowych w procesie mechanicznego powtarzania, której efektywność okazała się mniejsza niż początkowo zakładano i przypuszczano. Na podstawie badań w psychologii kognitywnej oraz nad specyfiką języka wywnioskowano, iż ma on charakter kreatywny. Podstawą takiego stwierdzenia jest obserwacja dotycząca możliwości budowania nieograniczonej ilości nowych zdań z wyrażen obecnych w języku za pomo-

całą skończoną (ograniczoną) ilością zasad gramatycznych. Uznano iż język ma charakter innowacyjny i jest wrodzoną zdolnością każdej jednostki ludzkiej. Celem kształcenia językowego w metodzie kognitywnej jest rozwinięcie kompetencji językowej, a zatem tworzenia poprawnych zdań z zastosowaniem określonych reguł językowych. Błędy powstałe w procesie uczenia się języka są postrzegane jako naturalny etap w drodze do osiągnięcia kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz oznaka przebiegającego procesu uczenia się w ogóle. Różne formy pracy są wykorzystywane w klasie, większość czasu poświęcona jest pracy samodzielnej jako podstawowej formie oraz praca w grupach w przypadku dyskusji i debat. Techniki pracy obejmują:

- prezentację i utrwalanie gramatyki,
- międzyjęzykowe porównania zdań ilustrujących odpowiednie formy gramatyczne,
- ćwiczenia transformacyjne (zmiana zdań twierdzących na pytające, strony czynnej na bierną, itp.),
- ćwiczenia polegające na rozwiązywaniu problemów (tzw. *problem solving*),
- ciche czytanie ze zrozumieniem,
- uczenie się słownictwa ze szczegółową analizą i wyjaśnieniami,
- kompozycje pisemne i ustne,
- dyskusje i debaty.

W historii nauczania języków obcych istniało jeszcze wiele metod, bardziej lub mniej konwencjonalnych, które w niniejszej publikacji nie będą omawiane⁵. Więcej uwagi poświęcimy natomiast **podejściu komunikacyjnemu** do nauki języka obcego. Podkreśla ono rolę ucznia, rolę znaczenia a centralne miejsce zarezerwowane jest dla jednej z kompetencji kluczowych, tj. kompetencji komunikacyjnej. Celem nauczania jest zatem przygotowanie uczącego się do komunikacji językowej oraz skuteczne porozumiewanie się w języku obcym. Od lat 80. poprzedniego stulecia jest to najbardziej powszechnie stosowane podejście do nauki języków obcych. Komorowska (2002: 27) twierdzi iż „w najnowszych postaciach ma postać silnie eklektyczną – łączy w sobie wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych wykorzystując w obrębie swej koncepcji metodycznej liczne techniki wypracowane przez wcześniejsze metody”. Podejście komunikacyjne kładzie szczególny nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, czyli możliwości użycia języka adekwatnie do sytuacji celem efektywnego zakomunikowania odpowiednich treści. Zwrócenie uwagi na znaczenie wypowiedzi wyposażało uczących się w różnorodne spektrum zachowań, opcji językowych oraz paralingwistycznych (np. gesty, dźwięki, postawa ciała) do przekazywania wiadomości. Komunikacyjne nauczanie języka obcego skupia się na praktycznych sytuacjach życia codziennego, gdzie języka używa się jako narzędzia komunikacji, które umożliwia istnienie w danym środowisku językowym. Podejście komunikacyjne jest widoczne głównie w procesie nauczania i materiałach do nauczania. Sylabus przyjęty w pracy w podejściu komunikacyjnym jest głównie pojęciowo-funkcjonalny lub pojęciowy. Materiał językowy jest dobrany zgodnie z treściami i znaczeniami jaki chce

przekazać uczący się za pomocą języka oraz funkcjami w jakich język będzie użyty. Materiały do nauczania języka w ramach podejścia komunikacyjnego często podają formy językowe potrzebne do wyrażenia i zrozumienia różnych funkcji językowych, np. proszenie, opisywanie, wyrażanie preferencji, itp. Ponadto, materiały te opierają się na sylabusie pojęciowym lub innym, który ma charakter komunikacyjny, oraz podkreślają proces komunikacji czyli właściwe użycie języka w różnorodnych typach sytuacji i do wykonania różnych zadań, np. rozwiązanie zagadki, zdobycie informacji, użycie języka do interakcji społecznej z innymi użytkownikami języka. Stosowanie podejścia komunikacyjnego rozwija kompetencję komunikacyjną uczącego się pozwalając mu na swobodne funkcjonowanie w społeczności obcojęzycznej, wyposażając go w umiejętności komunikowania się w języku obcym co stanowi jego kompetencję kluczową.

Candlin (1983) określa podstawowe cechy i zasady podejścia komunikacyjnego w następujący sposób:

- uczący się rozpoznają i znają cele wszystkich ćwiczeń w których biorą udział,
- praca w klasie jest skierowana na sytuacyjne i osadzone w kontekście użycie konkretnych form języka
- zgodnie ze swoimi możliwościami, umiejętnościami i wiedzą wszyscy uczący się są aktywnie zaangażowani,
- zawartość wymyślonych ćwiczeń jest przedstawiona i urealniona za pomocą obrazków, diagramów, szkiców, itp. środków wizualnych,
- materiał i metodyka pracy są uzależnione od uprzedniej wiedzy uczących się,
- proces nauczania charakteryzuje się różnorodnością wykorzystywanych środków,
- uczenie komunikacyjne nacechowane jest atmosferą użycia i pracy z docelowym językiem i jego kulturą.

Dodatkowo, Dakowska (2005: 103-104) stwierdza, iż podejście komunikacyjne można uznać za znak rozwoju w filozofii nauczania, gdyż kieruje się ono następującymi zasadami:

- nauczanie koncentruje się na osobie uczącego się, ważne jest przede wszystkim doświadczenie i zaangażowanie uczącego podczas lekcji języka obcego, rola nauczyciela jest podporządkowana tym przesłankom i może przyjąć formę partnera w komunikacji, doradcy lub organizatora pracy w klasie; preferowane formy pracy to praca w grupach i w parach gdzie interakcja między uczącymi się ma szansę się rozwinąć tym samym maksymalizując czas przeznaczony na mówienie,
- ponieważ komunikacja jest drogą do nauki języka, materiały i ćwiczenia używane do pracy w klasie muszą być znaczące, konkretne i autentyczne aby rozwijać rozumienie, a co za tym idzie, zapamiętywanie; preferuje się ćwiczenia, których zakończenie nie jest wyraźnie określone lub całkowicie przewidywalne, zasada luki informacyjnej ma duże znaczenie - prawdziwa komunikacja zachodzi wtedy gdy istnieje rzeczywista potrzeba wymiany, przekazania bądź zdobycia informacji; tej zasadzie podporządkowa-

ne są ćwiczenia wykorzystujące konieczność interakcji, np. czytanie bądź słuchanie różnych fragmentów tekstu przez różne osoby, różne fragmenty tekstu udostępnione różnym osobom, wynajdowanie różnic pomiędzy zestawami obrazków, odgrywanie ról przypisanych różnym osobom, itp.,

- komunikacja i kultura są ze sobą ściśle związane stąd materiał wprowadzany w klasie powinien być bogaty w komunikacyjne treści kulturowe, zachodzi zatem potrzeba wykorzystywania prawdziwych materiałów oraz różnorodnych map, plakatów, fotografii w celu wzbogacenia procesu nauczania języka i kultury, w której jest osadzony,
- komunikacja jest zależna od kontekstu, co oznacza między innymi, iż w procesie komunikacji użytkownicy języka polegają nie tylko na słowach ale także na elementach niewerbalnych wypowiedzi aby zrozumieć intencję komunikacyjną rozmówcy. W komunikacji bezpośredniej (twarzą w twarz) elementy kontekstowe pochodzą zarówno od ludzi, którzy się komunikują jak i od środowiska w którym się znajdują, dlatego ważnym aspektem pracy jest wykorzystywanie materiałów wideo. Rozmówcy pokazani są w swoim środowisku komunikując się werbalnie oraz za pomocą języka ciała, gestów, mimiki twarzy czy innych wskazówek dźwiękowych i wizualnych. Źródła pisane są zaopatrzone w informacje graficzne (obrazki, rysunki, fotografie, mapy, grafy) które wspomagają znaczenie wyrażone kodem językowym i ułatwiają ogólne zrozumienie znaczenia przekazywanych treści,
- jednostka materiału jest oparta na kryteriach komunikacyjnych takich jak tekst i zadanie/ćwiczenie. Zadanie jest wykonywane poprzez interakcję słowną a jego wykonanie obejmuje więcej niż tylko manipulację gramatyczną, pomimo iż formy językowe muszą być użyte skutecznie, są stosowane aby osiągnąć wyższe cele powiązane z komunikatywnym użyciem języka, czyli wypełnieniem jakiejś funkcji bądź aktu komunikacyjnego. Zadanie może przyjąć formę rozwiązywania problemu gdzie dane są pewne informacje wstępne a rozwiązanie osiąga się w wyniku interakcji i negocjacji w grupie uczących się,
- podręczniki komunikacyjne, które są w istocie zbiorem kilku wyspecjalizowanych książek i nagrań, odzwierciedlają zasady podejścia poprzez zastosowanie wielorakich kryteriów wyboru i układu materiału do nauczania, głównym kryterium doboru treści jest temat oraz ćwiczenia rozwijające poszczególne umiejętności językowe a następnie wymowę, gramatykę i słownictwo obcojęzyczne. Tematy dotyczą spraw codziennych, zainteresowań oraz kultury masowej i popularnej. Układ graficzny podręcznika jest równie ważny w nauczaniu języka jak jego zawartość. Podręcznik ucznia jest więc bogato ilustrowany i zawiera wiele dodatkowych pomocy wizualnych. Teksty do czytania przypominają te ze źródeł autentycznych (czasopisma, gazety) i również są opatrzone materiałami graficznymi ułatwiającymi zrozumienie. Ilustracje owe, które celowo uwytklają elementy kultury docelowej, mają na celu objąć środowisko naturalne języka obcego,

- najcenniejszą formą pracy w klasie jest praca w parach i grupach, ilość pracy z nauczycielem⁶ w roli głównej jest zredukowana do minimum i ograniczona do maksymalizowania interakcji pomiędzy uczącymi się oraz wzrostu ilości czasu poświęconego na ich mówienie; uczący się nie są już ‘publicznością’ ale uczestnikami interakcji, a pary czy też grupy utworzone do wykonywania pewnych zadań/ćwiczeń są zmienne po to aby uczący się mieli możliwość współpracy z różnymi osobami.

Należy także dodać iż zgodnie z założeniami omawianego podejścia wszystkie umiejętności językowe są rozwijane w integracji ze sobą, gdyż w procesie komunikacji rzadko kiedy są one używane samodzielnie, pojedynczo. Ćwiczenia językowe są dobierane tak aby jak najbardziej przypominać sytuacje standardowe w procesie komunikacji i aby były jak najbardziej autentyczne. Niezbędny jest taki format ćwiczeń, który przypisuje cel komunikacyjny do rozwijania poszczególnych umiejętności językowych. Rola gramatyki jest mniej znacząca niż sam udział w akcie komunikacji i interakcja językowa, podstawowym założeniem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Większą wagę przykładają się do płynności i efektywności komunikacyjnej aniżeli do poprawności gramatycznej wypowiedzi. Ważnym elementem w podręcznikach jest aspekt kulturowy przejawiający się głównie w doborze tematów i tekstów, które mogą zapoznać uczących się ze znaczącymi osobami, miejscami, wydarzeniami czy dziełami stworzonymi w obrębie danej kultury obcojęzycznej ale także innych odległych kultur.

Z przedstawionej powyżej charakterystyki jasno można odczytać wagę podejścia komunikacyjnego w procesie kształcenia kompetencji językowej jako jednej z kompetencji kluczowych. Wyposażenie uczącego się w narzędzie niezbędne do efektywnego komunikowania się w społeczności obcojęzycznej, tj. wiedzę dotyczącą doboru formy i treści wypowiedzi adekwatnych do sytuacji i miejsca przy użyciu właściwych jednostek leksykalno-gramatycznych (kompetencja komunikacyjna) zapewnione będzie poprzez zastosowanie podejścia komunikacyjnego w procesie nauczania języków obcych.

5.1. TYPOWE ĆWICZENIA I TECHNIKI

Ćwiczenia i techniki stosowane w pracy z zastosowaniem podejścia komunikacyjnego obejmują szerokie spektrum. Dakowska (2005: 107-115) informuje, iż charakteryzują się one bogatą formą, która pozwala uczącym się rozpoznać i identyfikować się z przedstawioną sytuacją komunikacyjną oraz odegrać w niej pewną konkretną rolę. Dane wstępne muszą być dobrze zrozumiane aby właściwie wykonać ćwiczenie lub zadanie językowe zgodnie z ograniczeniem narzuconym przez sytuację, rolę i cel ćwiczenia. Często uczący się jest zaangażowany w integrowanie informacji pochodzących z różnych źródeł aby utworzyć wypowiedź, która jest adekwatna do sytuacji oraz zmuszony jest do manipulacji

wania rodzajem informacji, tj. zachodzi konieczność przekształcenia formy obrazkowej w wypowiedź słowną itp. Tak rozwijana jest kompetencja językowa jako **kompetencja kluczowa**.

Bardzo popularną formą ćwiczeń są **gry językowe**, które umożliwiają uczącym się praktyczne użycie języka w atmosferze relaksu i zabawy. Gry językowe mają oprócz swego szczególnego charakteru wartość edukacyjną (Uberman, 1998: 20-27). Jak utrzymują różnorodnie źródła (Lee, 1979; Wright et. al., 1983; Richard-Amato, 1988; Hansen, 1994; Zdybiewska, 1994; Siek-Piskozub, 1994; czy ostatnio Chrzanowska-Kluczevska, 2004) podczas zaangażowania w grę językową uczniowie nie myślą iż się uczą ale używają języka do określonego celu, ponadto obniżają one poziom zdenerwowania tym samym wspomagając uczenie się języka. Są bardzo motywujące i wprowadzają urozmaicenie do procesu kształcenia językowego tym samym pokazując iż nauka języka nie jest tylko monotonną ciężką pracą ale może być przyjemnością i zabawą. Gry mogą być stosowane w różnych etapach lekcji i nie należy ich taktować jako ćwiczeń, które jedynie wypełniają pozostały czas niewykorzystany przez pracę na lekcji. Dobór gry musi być dokładnie przemyślany aby miała ona spełnić oczekiwane zamierzenia, musi zatem odpowiadać wiekowi, poziomowi językowemu uczniów oraz materiałowi językowemu, który ma być zaprezentowany lub utrwalany. Gry można stosować:

- na etapie wprowadzania materiału jako model jasno przedstawiający znaczenie,
- podczas ćwiczeń typu ‘controlled practice’ aby wydobyć od uczących się prawidłowe formy i właściwe reakcje na bodźce językowe,
- w trakcie ćwiczeń komunikacyjnych aby zapewnić uczniom możliwość użycia języka w praktyce,
- podczas powtarzania i utrwalania materiału – gry ułatwiają przypomnienie właściwego materiału w przyjemny sposób.

Wiele badań potwierdza skuteczność gier językowych jako techniki pracy na lekcjach języka obcego, zarówno w przypadku nauczania jak i utrwalania słownictwa, gramatyki, fonetyki czy też poszczególnych sprawności językowych.

Spośród dostępnych różnorodnych typów ćwiczeń omówimy (za Dakowska, 2005) kilka podstawowych rodzajów, bez wyszczególniania sprawności i zasobów językowych - tym aspektem poświęcony będzie kolejny podrozdział.

Dialog jest jedną z form ćwiczeń często stosowanych w podejściu komunikacyjnym. Uczniowie otrzymują pewne wskazówki dotyczące opisu sytuacji, roli oraz instrukcje sugerujące najważniejsze idee, pomysły czy funkcje, które mają być rozwijane w danym ćwiczeniu. Przykładowo, wizyta u lekarza może przebiegać następująco:

Pacjent: przywitać się z lekarzem

Lekarz: przywitać się z pacjentem, zapytać o objawy choroby

P: wyjaśnić objawy

L: zadać dodatkowe szczegółowe pytania

P: odpowiedzieć

L: postawić diagnozę, wyjaśnić leczenie, wypisać receptę

P: dopytać o leki

L: wyjaśnić, pożegnać się

P: podziękować i pożegnać się

Taka forma i struktura określa co należałoby zawrzeć, ale jak ten dialog ująć w słowa decydują uczyący się dobierając odpowiednie słownictwo i struktury dla wyrażenia określonej funkcji językowej.

Kolejną popularną techniką pracy jest **sluchanie** bądź **czytanie fragmentów tekstu** (ćwiczenie typu **jigsaw**), które zgodnie ze swoją nazwą przypomina pracę z różnymi elementami układanki. Uczniowie otrzymują do czytania lub słuchają różnych fragmentów tekstu a następnie w innych grupach muszą opowiedzieć zawartość ‘swojego’ fragmentu aby odtworzyć treść całego tekstu. Tekst musi być tak podzielony aby poszczególne fragmenty miały pewne własne znaczenie i stanowiły swego rodzaju spójną całość. Uczniowie pracują w grupach i każda grupa otrzymuje inny fragment tekstu do przeczytania, wysłuchania (Stern, 1991). Po zakończeniu tego etapu pracy, przedstawiciel każdej grupy przedstawia streszczenie informacji z opracowanego fragmentu tekstu tak aby wszyscy zapoznali się z całością tekstu lub tworzy się nowe grupy tak aby w każdej był przedstawiciel różnych grup opracowujących inny fragmentu tekstu. W tak przygotowanym ćwiczeniu występuje zasada luki informacyjnej, którą się wypełnia za pomocą interakcji rozwijając tym samym kompetencję komunikacyjną.

Odgrywanie ról to kolejny typ ćwiczenia będący zasadniczą częścią pracy w podejściu komunikacyjnym. Na podstawie opisu danej roli uczyący się biorą udział w interakcji słownej z partnerami aby osiągnąć cel komunikacyjny. Jest to także ćwiczenie językowe oparte na zasadzie luki informacyjnej i wspomaga ono rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i przygotowanie uczących się do brania udziału w komunikacji społecznej i użytecznych sytuacjach życia codziennego poza klasą językową. Dodatkowym atutem tego typu ćwiczenia jest możliwość ‘wcielenia się w cudzą rolę’ co daje osobom nieśmiałym możliwość bardziej swobodnego wypowiedzania się bez konieczności ujawniania własnych myśli, osądów czy opinii (Porter Ladousse, 1997). Odgrywanie różnych ról pociąga za sobą ćwiczenie wielu funkcji językowych, np. zapraszanie, przekonywanie, przeproszanie, itp. które są umieszczone w odpowiednim kontekście sytuacyjnym w określonych sytuacjach. Każdy uczestnik scenki otrzymuje zapisaną dla siebie rolę do odegrania wraz z opisem celu który należy osiągnąć. Poszczególni uczestnicy muszą nawiązać rozmowę aby osiągnąć cel komunikacyjny. Ten typ ćwiczenia nadaje się dla par oraz grup. Wszyscy uczestnicy scenki muszą zapoznać się z ograniczeniami narzuconymi przez opisaną sytuację, własną rolę oraz celem, który ma zostać osiągnięty po to aby przekazać treść dobierając właściwe sło-

wa. Techniki **dramy** stanowią przykład ćwiczenia komunikacyjnego wykorzystywanego najczęściej w odgrywaniu ról.

Symulacje to kolejny rodzaj ćwiczenia komunikacyjnego i stanowi w pewnym sensie dłuższą i bardziej skomplikowaną formę odgrywania scenek. W symulacjach użytkownicy języka angażują się w wymyślony konflikt społeczny, który przypomina sytuacje z życia codziennego. Jest to ćwiczenie rozwijające kompetencję komunikacyjną a materiał na nie składa się z opisu sytuacji, zarysu konfliktu lub problemu w tej sytuacji, szczegółowe informacje wstępne obejmujące dodatkowe zdjęcia, rysunki, mapy, itp. opisy ról w postaci indywidualnych kart informacyjnych dla poszczególnych uczestników ćwiczenia oraz sugestie dotyczące możliwych ćwiczeń do wykonania po zakończeniu symulacji. W trakcie symulacji uczący się mogą wzbogacić swój zasób słownictwa, przyjmują określone role z przypisanymi do nich celami komunikacyjnymi oraz ustanawiają własne strategie osiągnięcia celu w konflikcie. Ponadto, używają własnej wiedzy o świecie i relacjach społecznych aby odegrać swe role jak najbardziej realistycznie. Symulacje mają bogaty kontekst sytuacyjny, obfite materiały informacyjne w fazie przygotowawczej, emocjonalne zaangażowanie uczestników w sytuacji konfliktowej, którzy mobilizują swoje zasoby językowe aby osiągnąć cel, a ponadto mają charakter otwarty gdzie zakończenie nie jest do końca przewidywalne.

Kompleksowym ćwiczeniem komunikacyjnym jest także **metoda projektu**. Tematyka projektów może obejmować zarówno treści ogólne jak i szczegółowe. W ramach opracowywania projektu, uczniowie muszą zgromadzić dane i fakty dotyczące określonej tematyki. Projekty są zatem ćwiczeniami o charakterze badawczym gdzie uczniowie poszukują informacji w różnorodnych źródłach w celu poszerzenia swojej wiedzy dotyczącej obranej tematyki. Uczniowie szukają potrzebnych informacji w encyklopediach, broszurach informacyjnych i reklamowych, gazetach, czasopismach, raportach, źródłach internetowych, itp. zarówno podczas pracy w klasie na lekcji języka obcego jak i poza klasą czy szkołą. Praca zakończona jest określonym produktem w postaci artykułu, wywiadu, broszury, gazetki szkolnej, wystawy, biuletynu, i temu podobne. Gotowy produkt jest źródłem ogromnej satysfakcji nie tylko dla uczniów ale i dla nauczyciela ponieważ daje świadomość sukcesu. Cechą pozytywną metody projektu jest połączenie nauczania językowego z treściami między-przedmiotowymi gdzie uczniowie muszą połączyć różnorodne zdolności o charakterze językowym i poza-językowym. Dodatkowo uczniowie są zachęceni do rozwijania umiejętności komunikacyjnych tak jak negocjowanie formy i zawartości treści, planowania, gromadzenia i syntezy informacji, dyskusji grupowej i rozwiązywania problemu oraz relacjonowanie ustne czy pisemne (Hedge, 2000).

W odniesieniu do etapów wprowadzania projektu Fried Booth (2002: 6) stwierdza, iż należy wyróżnić trzy zasadnicze: praca rozpoczyna się w klasie i jest to faza planowania projektu – jego zawartości i zasięgu tematycznego oraz przewidywanie jakie formy językowe będą potrzebne, etap kolejny to praca wykonywania projektu poza klasą – zbieranie informacji i materiałów, trzeci zaś etap to powrót do klasy szkolnej i dyskusje nad zawartością, prace edytorskie, grupowe analizy wykonanej pracy i osiągnięcie finalnej formy.

Ta forma pracy promuje autonomię uczniów, którzy odpowiedzialni są za zgromadzone informacje i sposób ich przedstawienia w projekcie, zobowiązani są także do współpracy w obrębie grupy i wykonywania mniejszych zadań w celu wykonania i przedstawienia końcowego produktu.

Opisane powyżej techniki pracy są charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego, wzbogacają repertuar językowy uczniów i przyczyniają się do rozwijania kompetencji komunikacyjnej będącej jedną z **kompetencji kluczowych**.

5.2. ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Podstawowe środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie nauczania języków obcych obejmują⁷:

- środki pisane: podręczniki, teksty drukowane (czasopisma, magazyny, gazety, reklamy, itp.), tekst zapisany na tablicy,
- środki wizualne: przedmioty naturalne, mapy, wykresy, tablice, fotografie, rysunki, symbole, itp.,
- środki słuchowe: taśmy magnetofonowe, nośniki CD, płyty, (rzadziej) instrumenty muzyczne, itp.,
- środki audiowizualne: filmy video, filmy DVD, projektory filmowe, rzutniki pisma, odbiorniki telewizyjne, itp.,
- środki automatyzujące proces nauczania: komputery, programy multimedialne, itp.

Dobór środków zależy od podstawowego celu przypisanego pracy podczas danej jednostki lekcyjnej. Obejmuje on najczęściej kombinację kilku różnych form i wykorzystanie wielu dostępnych nośników informacji werbalnej bądź niewerbalnej.

ROZDZIAŁ 6

UMIEJĘTNOŚCI I ZASOBY JĘZYKOWE

Jezyk, zarówno ojczysty jak i obcy sklada sie z wielu roznych komponentow. Do umiejetnosci jezykowych zalicza sie sluchanie, mowienie, czytanie i pisanie. Zasobami jezykowymi okresla sie gramatyke, slownictwo oraz fonetyke.

6.1. NAUCZANIE WYMOWY

Wymowa to sposob w jaki jezyk lub poszczegolne wyrazy sa wypowiedane. Jest ona waznym elementem nauki jezyka obcego, gdyz bez wlasciwie wymawianych dzwiekow zaden mowiacy nie bedzie zrozumiany, nalezy zatem cwiczyc i trenowac wymowe uczniow w takim stopniu aby wypowiedzi byly komunikatywne. W odpowiedzi na pytanie 'co uczyc?' nalezy uswiadomic sobie fakt, ze na systemy fonologiczne skladaja sie rozne elementy i ich charakterystyczne cechy. Sa to pojedyncze dzwieki (spolgloski i samogloski), dyftongi (dwudzwieki powstale z polaczenia samoglosek) i zleпки spolgloskowe, kolejnym elementem systemu wymowy jest zjawisko lacznosci, ktore powoduje iz poszczegolne wyrazy nie sa wymawiane oddzielnie. Nalezy tu takze wymienic akcent wyrazowy, akcent zdaniowy oraz intonacje. Wymowa nie w kazdym jezyku jest odzwierciedleniem pisowni (np. jezyk angielski) co stanowi kolejny dodatkowy problem dla uczacych sie jezyka obcego. W konsekwencji, jeden dzwiek jest reprezentowany przez kilka kombinacji zapisu literowego, dla przykladu kombinacja literowa 'ough' w jezyku angielskim jest wymawiana w sposob nastepujacy:

- *though* – rymuje sie z wyrazem: *slow*,
- *through* – *true*,
- *thought* – *taut*,
- *thorough* – *colour*,
- *cough* – *off*,
- *tough* – *staff*,
- *bough* – *now*,
- *hough* – *lock*.



Doff (1988: 114) radzi aby uczyć wymowy trudnych bądź często mylonych dźwięków:

- wymówić dany dźwięk pojedynczo, wyraźnie aby uczniowie mogli go rozpoznać,
- wymówić dany dźwięk w jednym lub dwu wyrazach,
- uczniowie powtarzają dźwięk chórem i indywidualnie,
- jeśli podobne dźwięki są mylone nauczyciel powinien przeciwstawić je w dwóch różnych wyrazach aby jasno określić i usłyszeć różnice,
- nie zapisywać formy pisanej aby uczniowie nie koncentrowali się na pisowni, zwłaszcza w przypadku gdy jest ona różna od wymowy.

Rozpoznawanie dźwięków jest podstawową umiejętnością w prawidłowej artykulacji. Ważne jest aby zauważyć różnicę oraz aby wymawiać dźwięki tak aby słuchacze byli te różnice również w stanie rozpoznać. Wiele prostych ćwiczeń językowych można zastosować do wykształcenia tej umiejętności:

- użycie **par minimalnych** czyli par wyrazów, które różnią się od siebie tylko jednym elementem, tak aby uczniowie zwrócili uwagę na różnice pomiędzy spółgłoskami lub samogłoskami, np. *hill – hell, bill – bell, etc.* Uczniowie mają powtórzyć, bądź wskazać który wyraz z danej pary był wymieniony, wymówić inny wyraz, który zawiera dany dźwięk, itp.,
- inną wersją poprzedniego ćwiczenia może być konieczność wysłuchania zdania i zaznaczenia właściwego słowa dopełniającego jego treść, wybór dokonywany jest pomiędzy słowami różniącymi się od siebie jednym dźwiękiem, np. *She enjoys washing / watching the children.*
- użycie par minimalnych w celu odróżnienia, który dźwięk został zaprezentowany; uczniowie mają określić po usłyszeniu, jaki to dźwięk, np. *fill (1), feel (2)* – po usłyszeniu wyrazu *feel* uczniowie podają numer dźwięku – 2,
- znajdowanie wyrazu, który nie pasuje do grupy pod względem konkretnego, ćwiczonego dźwięku, grupa ma zawierać trzy lub cztery wyrazy, z czego jeden jest inny od pozostałych, np. *fill – fill – feel – fill*; dźwięk w wyrazie trzecim jest inny więc uczniowie powinni wskazać numer trzy jako różniący się od pozostałych,
- użycie obrazków do par minimum (Komorowska, 2002), np. *pen – pan*, uczniowie mają wskazać obrazek, który reprezentuje wymówiony wyraz.

Oprócz właściwego rozpoznania dźwięków, podstawowe znaczenie ma poprawne **wymawianie**, czyli **produkcja** lub **artykulacja dźwięków**. Na początkowym etapie nauki języka obcego artykulację ćwiczy się poprzez powtarzanie podanego wzorca, imitację modelu podanego przez nauczyciela lub odtworzonego z nośnika audio. Komorowska (2002) podaje kilka podstawowych zasad dotyczących imitacji przez uczniów wzorca podanego przez nauczyciela lub z taśmy. Należy rozpocząć od powtarzania chóralnego, grupowego aby uniknąć obawy przed śmiesznością, następnie należy zmniejszyć grupę do kilku osób

i powtarzać dany dźwięk przez kolejne grupy. Grupy takie można często zmieniać a także można im przydzielić nazwy, aby nadać ćwiczeniu charakteru zabawy. Ponadto, powinno się podawać modelowy dźwięk w wyrazie lub zdaniu a nie samodzielnie, aby uczniowie nauczyli się artykułować dźwięki w kontekście. Dodatkowo, najpierw ćwiczymy nowy, trudny dźwięk w wyrazach, w których znajduje się on na początku a nie w pozycji środkowej lub końcowej co ułatwi uczniom przyswajanie i powtarzanie.

Oprócz imitacji można zastosować wiele prostych ćwiczeń, polegających na prowokowaniu uczniów do wypowiedzi (**eliciting**) np.:

- opisywanie co się dzieje na obrazku, tak dobranym aby przećwiczyć żądany dźwięk; zobrazować można niestety tylko pewne wyrazy, gdyż nie wszystkie pojęcia można przedstawić za pomocą środków wizualnych, stąd ograniczone możliwości zastosowania owego ćwiczenia,
- głośne odczytywanie przedstawionego fragmentu tekstu, tak dobranego aby zawierał interesujące nas dźwięki,
- pytania i odpowiedzi – w ten prosty sposób można nakierować ucznia na udzielanie odpowiedzi, w której znajduje się dźwięk, który jest ćwiczony i utrwalany, np. *Where do you live? I live...*,
- tłumaczenie krótkich zdań, w których znajdują się dźwięki do przećwiczenia z języka ojczystego na język obcy,
- dokończenie zdania, w którym brakuje wyrazu zawierającego utrwalany dźwięk, np. *After April comes ... (May).; Children love to ... (play) games.*,
- uczniowie otrzymują grupy wyrazów zapisane na tablicy i mają utworzyć zdania, w którym będą wyrazy w obu grup, np.

1

*last fast calm**dark black glad*

2

*farm part rabbit**party jar car*Zdanie: *She drives a **black** car.*

Wiele innych ćwiczeń można zastosować do utrwalania prawidłowej wymowy. Dużo z nich ma charakter zabawy⁸ i może być użyte w klasie w celu utrwalania poprawnej artykulacji dźwięków.

6.2. NAUCZANIE SŁOWNICTWA

Słownictwo można ogólnie zdefiniować jako zasób słów, które występują w danym języku. Jednakże oprócz pojedynczych wyrazów istnieją związki wyrazowe, zwroty i idiomy, które mają swoje oddzielne znaczenie mimo iż składają się z więcej niż jednego słowa. Niejednokrotnie znaczenia ich nie można wydedukować mimo znajomości znaczeń poszczególnych części składowych zwrotu lub idiomu.

Słownictwo wraz z gramatyką jest niezbędnym elementem języka potrzebnym do przekazywania treści, gdyż bez słów można przekazać jedynie ograniczone informacje. W sytuacji gdy dąży się do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej i rozwinięcia umiejętności skuteczności porozumiewania się, słownictwo odgrywa ogromną rolę w procesie nauczania języka obcego. Brak potrzebnego czy właściwego słownictwa najczęściej blokuje skuteczną komunikację. Należy zatem ustalić co oznacza znajomość danego słowa. Harmer (2001) określa taką znajomość jako wiedzę dotyczącą zarówno formy pisemnej jak i wymowy danego słowa/zwrotu, jego gramatyki, form z którymi się łączy oraz jego znaczenia i użycia. Faerch et al. (1984) podają następujące warunki, określające pełną znajomość danego słowa/zwrotu przez użytkownika języka:

- uczący się musi znać cały potencjał znaczeniowy danego słowa, nie tylko jedno wybrane znaczenie,
- uczący się musi znać sytuacje, które są właściwe do użycia danego słowa,
- uczący się musi wiedzieć w jaki sposób dane słowo łączy się z innymi słowami (ograniczenia kolokacyjne),
- uczący się musi znać relacje znaczeniowe (synonimia, antonimia, itp.) między słowami w obrębie grupy znaczeniowej.

Trudności związane z uczeniem się słownictwa wynikają najczęściej z faktu, iż wyrazy w języku ojczystym i obcym mogą być od siebie bardzo różne zarówno pod względem pisowni jak i wymowy. Szczególnie trudno opanować nowe słowa, gdy w języku obcym ich pisownia i wymowa nie pokrywają się ze sobą, gdy dany wyraz ma kilka znaczeń, lub znaczenia kilku różnych wyrazów pokrywają się ze sobą, kiedy gramatyka danego słowa jest skomplikowana lub w sytuacji gdy są częścią pewnego stylu lub wąskiego zakresu użycia. Trudności owe można przezwyciężyć stosując odpowiednie kryteria doboru uzależnione od:

- wieku uczniów,
- poziomowi znajomości języka,
- potrzeb uczących się (słownictwo specjalistyczne dla grup branżowych, itp.),
- częstotliwości występowania danego wyrazu/zwrotu,

- omawianego zakresu tematycznego (łatwiej jest uczyć wyrazów w grupach tematycznych⁹ gdyż uczący się będą mogli utworzyć w pamięci sieć skojarzeń),
- procesów słowotwórczych związanych z określonym słownictwem (często na podstawie pewnego słowa można zaprezentować ogólną zasadę, która może być wielokrotnie zastosowana przez uczących się w procesie późniejszej nauki),
- pewnych charakterystycznych struktur gramatycznych w których dane słownictwo występuje.

Nauka słownictwa odbywa się w trzech zasadniczych etapach: wprowadzanie nowego słownictwa, utrwalanie nowego słownictwa, powtarzanie i utrwalanie słownictwa, które zostało wcześniej opanowane.

Przed wprowadzaniem nowego słownictwa należy pamiętać, aby:

- podać trzeba najpierw formę mówioną a następnie pisaną, w przeciwnym razie uczący się mogą próbować wymawiać słowa w taki sposób w jakim są zapisane,
- wprowadzać nowe słownictwo w krótkich zdaniach, ilustrujących ich znaczenie w kontekście co ułatwi zapamiętanie i zrozumienie,
- docenić wagę procesu utrwalania słownictwa, po prezentacji nowe słowa powinny być wplecione w ćwiczenia utrwalające,
- stosować ciekawe i różnorodne formy pracy, gdyż najłatwiej zapamiętuje się rzeczy śmieszne, dziwne, niezwykle oraz te wprowadzane na początku lub na końcu zajęć.

Wprowadzanie słownictwa może być przeprowadzone za pomocą technik wizualnych, werbalnych oraz przy życiu słowników. Poniżej przedstawione zostaną przykładowe ćwiczenia do wykorzystania w procesie wprowadzania słownictwa:

- pokazanie obrazka ilustrującego przedmiot, czynność, kolor, itp.; może to być plansza, mapa, zdjęcie, plakat, rysunek lub jakakolwiek forma wizualna,
- użycie rysunków na tablicy wskazujących cechy charakterystyczne danego wyrazu (tzw. word pictures),
- pokazanie przedmiotu, który reprezentuje dany wyraz; dotyczy to tylko wyposażenia klasy i tych rzeczy, które można do niej przynieść,
- wykonanie czynności lub gestu obrazującego dane pojęcie,
- nazywanie poszczególnych części obrazka (grupa tematyczna dotycząca konkretnego tematu, np. meble kuchenne, części ciała, itp.),
- użycie zdania/sytuacji ilustrującej znaczenie wprowadzanego słownictwa w kontekście,

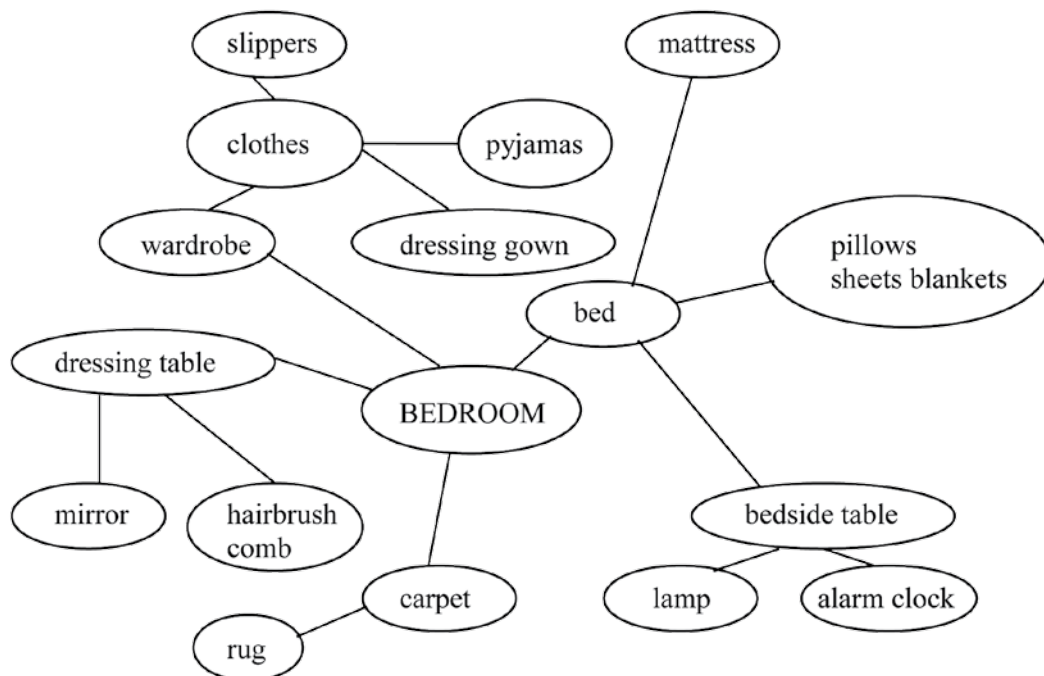
- synonimy/antonimy – nauczyciel podaje słowo o znaczeniu podobnym (synonim) lub przeciwstawnym (antonim) do prezentowanego słowa/wyrazu; dla zaznaczenia synonimów można wprowadzić matematyczny znak równości, np.:

huge = gigantic	cheerful = happy
depressed = unhappy	joy = exhilaration
beautiful = pretty	intelligent = clever

dla antonimów – przekreślony znak równości, np.:

big \neq small	heavy \neq light
cool \neq warm	long \neq short
intelligent \neq stupid	ugly \neq pretty

- użycie definicji jest sposobem odpowiednim bardziej dla zaawansowanych uczniów, polega na podaniu definicji danego wyrazu lub słowa opisującej jego znaczenie, np.: ‘a *computer* is a an electronic machine that stores information and uses programs to help you find, organize, or change the information’; ten rodzaj wprowadzania słownictwa musi być traktowany ostrożnie gdyż wiele słów ma więcej niż jedno znaczenie uzależnione od kontekstu, w którym występuje,
- użycie kategorii, czyli organizowanie słownictwa w grupy i podgrupy w obrębie określonej tematyki, np.:



- tłumaczenie na język ojczysty; jest to kolejny sposób wykorzystywany do wprowadzania słownictwa jednak nie powinno się go nadużywać aby uczniowie nie zaczęli nadmiernie polegać na języku ojczystym w klasie języka obcego oraz nie nabyli przeświadczenia iż jeden język może mieć swoje wierne, dosłowne odwzorowanie w drugim; jest to sposób często używany dla zaoszczędzenia czasu na wyjaśnianie skomplikowanych pojęć;
- użycie słowników różnego rodzaju na odnalezienie znaczenia pożądanego słowa; właściwe korzystanie ze słownika daje uczącemu się niezależność od nauczyciela, pogłębia jego możliwości poszerzania słownictwa oraz znajdowania dodatkowych informacji o danym wyrazie – jego użyciu, gramatyki czy pokrewnych znaczeń w postaci synonimów lub antonimów; uczniowie mogą korzystać z dużej ilości różnych słowników począwszy od dwujęzycznych poprzez tezaursy, słowniki tematyczne i słowniki jednojęzyczne. Przez wielu specjalistów słownik jako pomoc naukowa został uznany za ‘paszport do niezależności’ i jest wielce przydatny w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej¹⁰.

Powtarzanie i utrwalanie słownictwa jest ważnym elementem procesu nauczania leksyki. Według Gairns i Redman (1986) informacje gromadzone przez mózg ludzki przestają być używane gdy nie są regularnie stymulowane. Oznacza to, z nowy materiał należy ćwiczyć i utrwalać aby stopniowo jego znajomość nie zanikała oraz aby nie zniknął z pamięci. Zasada ta dotyczy także słownictwa, stąd potrzeba jego utrwalania jako wspomagania procesu uczenia się. W tym celu mogą być wykorzystane różnorodne ćwiczenia. Niektóre z nich są krótko przedstawione poniżej:

• użycie grafów i tabel uzupełniając odpowiednio brakujące miejsca informacją dotyczącą, np. nazwy zawodu, miejsca wykonywania pracy i wykonywanych obowiązków:

<i>Profession</i>	<i>Place of work</i>	<i>Duties</i>
surgeon	hospital / clinic	to operate on people to treat medical problems
mechanic	garage	to repair cars, lorries, etc.
plumber	buildings / houses	to put in and repair: - water pipes e.g. in bathrooms, kitchens, - central heating
foreman	factory / worksite	to supervise other workers
photographer	studio or anywhere	to take photos, commercially or artistically and to develop and print them
lawyer	office / law courts	to advise people about the law to represent them in court

• uzupełnienie tabeli zaznaczając prawidłowe kolokacje – tutaj na przykładzie przyimotników *wide* oraz *broad* (Thornbury, 2002:119):

	<i>wide</i>	<i>broad</i>
door	√	
street	√	√
river	√	√
smile		√
shoulders		√
nose		√
gap	√	
accent		√
world	√	
range	√	√
variety	√	
apart	√	
awake	√	

- zastępowanie danej jednostki leksykalnej synonimem, zwrotem o podobnym znaczeniu, parafrazą, itp.,
- uzupełnianie luk odpowiednim zwrotem lub słowem na podstawie kontekstu zdania, wypowiedzi, np.: *Kiedy czuję się zmęczona nie potrafię przestać..... - ziewać.*
- ćwiczenia wielokrotnego wyboru polegające na dokonaniu wyboru zwrotu/słowa spośród kilku podanych opcji tak aby najlepiej uzupełnić dane zdanie, np.:

Kiedy czuję się zmęczona nie potrafię przestać.....

- ziewać*
- kichać*
- drapać się*
- kaszleć*

- uzupełnianie grafów, które organizują wyrazy w kategorii i podkategorii (podobnie jak przykład na stronie 26 powyżej – *BEDROOM*)
- uzupełnianie luk w tekście brakującymi wyrazami, których długość określona jest za pomocą kresek – jedna kreska odpowiada jednej literze, np. (Matasek, 1997: 21):

L _____ (1) has it that Zeus – the highest of the gods – took the form of a bull and seduced the princess named Europa. The __f_____g (2) of their love was Minos who was later e _____ d (3) the first king of Crete. The wife of Minos also fell in love with the bull and she __v__ (4) birth to a monster who was half-man and half-bull. The beast was, however, ___t (5) hidden in a winding labyrinth deep beneath the king's palace. Minos, as revenge, demanded a horrible human sacrifice from the Athenians. Consequently, every nine years seven youths and seven maidens were thrown down the dungeon to the blood-thirsty Minotaur – a monster with a __s__ (6) for human flesh. Theseus, the son of the Athenian ruler and the acknowledged hero insisted on __n _____g (7) the Minotaur in its dungeon. In a desperate fight Theseus __f____d (8) the monstrous creature and escaped from the maze with the helping _____ (9) of Ariadne. On coming back to Athens, however, he didn't r _____ (10) a white sail as he had __r_____d (11) to his father beforehand and grief-stricken Aegeus – the king – threw _____f (12) into the sea which has since been called the Aegean Sea.

klucz:

- 1 – Legend, 2 – offspring, 3 – elected, 4 – gave, 5 – kept, 6 – taste,
7 – encountering, 8 – defeated, 9 – hand, 10 – raise, 11 – promised,
12 – himself*

- uzupełnianie tekstu brakującymi wyrazami spośród podanych dobierając poszczególne wyrazy odpowiednio do kontekstu wypowiedzi, np. *na lotnisku* (Thomas, 1996: 5):

Wstaw podane poniżej wyrazy i zwroty we właściwym miejscu w tekście poniżej:

At the airport

departure lounge immigration officer check-in desk departure gate board security guard duty free departures board hand luggage taxi check excess baggage check in passengers runway announcement trolley security check conveyor belt on board take off

When travelling by air you have to get to the airport early in order to (a)..... about an hour before your flight. If you have a lot of luggage, you can put in on a (b)..... and push it to the (c)....., where someone will (d)..... your ticket and weigh your luggage. If you have (e)....., it can be expensive. Your heavy luggage is put on a (f)..... and carried away. A light bag is classed as (g)..... and you can take it with you on to the plane. An (h)..... looks at your passport and a (i)..... checks your hand luggage before you go into the (j)..... to wait till your flight is called. If you want to, you can buy some cheap (k)..... goods here. Then you see on the (l)..... or you hear an (m)..... that you must (n)..... your plane. You go through the (o)....., then there is sometimes a (p)..... before you actually enter the plane. When all the (q)..... are (r)....., and when the captain and his crew are ready in the cockpit, the plane begins to (s)..... to the end of the (t)..... Finally, permission is received from the control tower and the plane moves faster and faster in order to (u).....

- uzupełnianie map, tabel, nazywanie elementów przedstawionych na rysunku
- nazywanie czynności bądź stanów przedstawionych przy pomocy gestów, ruchów lub mimiki
- łączenie w pary wyrazów o znaczeniu podobnym, przeciwstawnym, wyrazów i przedstawiających je rysunków, itp.
- wybieranie wyrazu nie pasującego do pozostałych – spośród podanych czterech wyrazów jeden nie dotyczy przedstawionej grupy (*odd man out*) i nie tworzy z pozostałymi logicznej całości, np.: *błękitny zielony piórko czerwony*
- krzyżówki i puzzle obrazkowe – uczący się uzupełniają w odpowiednich polach wyrazy opisane hasłem lub przedstawione na rysunku,
- krzyżówki komunikacyjne – ćwiczenie wykonuje się w parach, każda osoba ma uzupełnioną inaczej krzyżówkę, osoba A ma uzupełnione hasła pionowo a osoba B ma uzupełnione hasła poziomo; osoby trzymają krzyżówki tak aby partner/partnerka nie widzieli brakującej części. Ćwiczenie polega na opisywaniu lub definiowaniu haseł, tak aby partner/partnerka mogli rozpoznać hasło i uzupełnić odpowiednie miejsce w krzyżówce, np. (Uberman, 2006: 167):

Taka forma ćwiczenia rozwija nie tylko znajomość słownictwa ale także kompetencję komunikacyjną obojga partnerów, którzy muszą odpowiednio wyjaśnić hasła aby poprawnie wykonać ćwiczenie.

- szubienica – to gra, w której należy zaszyfrować wyraz za pomocą kresek, każda z których oznacza jedną literę danego wyrazu, np. _ _ _ _ - *pies*. Osoba zgadująca podaje literę, jeśli znajduje się ona w wyrazie jest zapisana w odpowiednim miejscu; natomiast jeżeli podana litera nie występuje w wyrazie wówczas osoba zadająca zagadkę rozpoczyna rysowania szubienicy – jeden znak za każdą błędnie podaną literę. Jeśli na szubienicy zawisnie ludzik zanim wyraz zostanie odgadnięty prawidłowo osoba zgadująca przegrywa partię.

Podane powyżej przykłady nie stanowią ostatecznej ilości możliwych do wykorzystania ćwiczeń – są jedynie sugestią kilku różnorodnych możliwości pracy ze słownictwem obcojęzycznym. Każde z zaproponowanych powyżej propozycji można modyfikować w zależności od zakresu tematycznego, potrzeb nauczyciela i uczniów oraz stopnia opanowania języka obcego.

6.3. NAUCZANIE GRAMATYKI

Gramatyka, zgodnie z różnymi definicjami owego pojęcia, jest zestawem, zbiorem zasad i przykładów zajmujących się składnią i morfologią języka standardowego, które mają ułatwić proces nauki języka obcego. Najogólniej rzecz biorąc, są to zasady określające w jaki sposób słowa zmieniają swoją formę i łączą się w zdania. Wiele osób uczy się gramatyki w różny sposób. Przez lata pojawiały się różnorodne podejścia do nauczania gramatyki, w ramach których jej rola była albo bardzo znacząca albo mniej istotna. W ramach podejścia komunikacyjnego do nauki języków obcych nie została określona jedna zasadnicza metoda nauczania gramatyki. Uznano natomiast, iż gramatyka stanowi jeden z elementów wykorzystywanych przez użytkowników języka do przekazywania treści i znaczeń należy jej zatem uczyć w sposób, który zwraca uwagę na znaczenie wypowiedzi zamiast poprzez bezmyślne, mechaniczne powtórzenia form gramatycznych czy też nadmierną uwagę poświęcaną opanowywaniu abstrakcyjnych zasad. Ważny jest kontekst i znaczenie, właściwy dobór słów, stąd pewne błędy i nieprawidłowości gramatyczne są tolerowane o ile nie zakłócają zrozumienia. McArthur (1992) stwierdza, iż podejście komunikacyjne koncentruje się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia. Uważa on także, iż oprócz formalnej wiedzy językowej użytkownicy języka potrzebują zarówno zasad użycia koniecznych do wygenerowania form językowych odpowiednich do konkretnych sytuacji, jak i strategii do efektywnej komunikacji językowej.

Nunan (1991) podsumowuje swe rozważania mówiąc, że współczesne podejścia do nauczania języków obcych koncentrują się wokół następujących pojęć podnoszących świadomość gramatyczną:

- należy podkreślić konieczność zrozumienia związku pomiędzy formą wypowiedzi a jej funkcją i znaczeniem,
- nauczyciele nie mogą po prostu podać zasad gramatycznych uczniom, gdyż są one zbyt wielopłaszczyznowe i powiązane ze sobą, należy je zatem umieszczać w stosownym kontekście,
- uczenie się gramatyki jest procesem stopniowym, cyklicznym a nie liniowym dlatego nie należy zakładać, iż materiał który został podany jest już wyuczony,
- pewne aspekty gramatyki są nabywane przez uczących się podświadomie, stąd ćwiczenia w klasie powinny mieć charakter indukcyjny a nie dedukcyjny,
- nauczyciel nie powinien ukrywać istnienia zasad gramatyki przed uczniami zanim się ich nie nauczą, gdyż uczniowie potrafią nauczyć się wiele o gramatyce z kontekstu wypowiedzi,
- język ojczysty może mieć pomocny wpływ na naukę języka obcego,
- uczniów należy zachęcać do tworzenia i wypróbowywania własnych hipotez dotyczących gramatyki języka obcego poprzez przedstawianie realistycznego i znaczącego materiału językowego, na podstawie którego będą mogli ‘wydobyć’ zasady gramatyczne.

Harmer (1986) określa podstawowe sposoby nauczania gramatyki jako jawne (*overt*) i utajnione (*covert*). Zgodnie z zasadami jawnego nauczania uczniom podawane są zasady i wyjaśnienie dotyczące nauczanego elementu gramatyki, zachęca się zatem szczegółową pracę nad materiałem gramatycznym. W przypadku utajnionego, czy też zawoalowanego, sposobu nauczania zasady gramatyczne nie są otwarcie prezentowane. Uczniowie wykonują pewne ćwiczenia gdzie ich uwaga jest skupiona na wykonaniu zadania, nie zwracając bezpośredniej uwagi na gramatykę zawartą w danym ćwiczeniu. Nauczyciel zatem pomaga uczniom w nabywaniu i ćwiczeniu języka, nie zwracając świadomej uwagi na informacje dotyczące faktów gramatycznych. Tak więc w pierwszym przypadku nauczyciel otwarcie i eksplicytnie podje gramatykę, w drugim zaś uczniowie pracują z nowymi formami językowymi w nadziei, że podświadomie przyswoją informacje gramatyczne, które pomogą im nabyć język jako pewną całość. Należy także wyróżnić techniki odkrywania (*discovery techniques*), które podają przykładowe formy języka w celu odnalezienia zasad gramatycznych i sposobów ich funkcjonowania. Innymi słowy, uczniowie odkrywają zasady na podstawie przedstawionych przykładów, zdań, tekstu, itp. a nie są one im przedstawiane otwarcie.

Ważną rzeczą jest także pamiętanie o nauczaniu funkcji językowych tak aby poprzez język wykonywać pewne czynności, tak jak zapraszanie, przepraszenie, sugerowanie, itp. Nauczanie form gramatycznych powinno zatem prowadzić do użycia ich jako części konwersacji funkcjonalnej (Harmer, 1986).

Nauczanie gramatyki ma na celu wykształcenie umiejętności produkcji językowej z wykorzystaniem poznanych struktur gramatycznych w różnorodnych kontekstach i sytuacjach. Nauka gramatyki jest skuteczna wówczas gdy uczący się wiedzą jakie konkretne umiejętności zdobywają, w jakich okolicznościach można ich użyć oraz jakie treści można za pomocą danej formy gramatycznej przekazać. Podstawowe zasady nauczania gramatyki mogą być określone w sposób następujący (Komorowska, 2002: 131-132):

- ćwiczenia gramatyczne muszą mieć temat i tytuł, czyli określenie funkcji danej struktury, np. *Opowiadamy o talentach i umiejętnościach* a nie *Budujemy zdania z czasownikiem 'can'*.
- ćwiczenia gramatyczne muszą mieć jasno określony cel, przejrzyste ustaloną sytuację a także zrozumiałą dla uczących się instrukcję
- ćwiczenia gramatyczne powinny dać możliwość wielokrotnego powtórzenia danego schematu zdaniowego w naturalnych sytuacjach tak by uczniowie rozumieli sens wykonywania ćwiczenia
- ćwiczenia gramatyczne muszą toczyć się płynnie, powinny być ciekawe i różnorodne aby zapobiec znużeniu uczniów
- ćwiczenia gramatyczne powinny dawać szansę jak największej samodzielności i aktywności uczniów w trakcie ich wykonywania aby z wielokrotnie zwiększyć skuteczność opanowania przerabianej partii materiału
- skuteczność nauczania gramatyki jest tym większa im większe jest indywidualne zaangażowanie uczniów w trakcie wykonywania ćwiczeń i im częściej tworzą autentyczne wypowiedzi dotyczące własnego życia, poglądów, opinii, itp.
- uczący się muszą mieć pełną jasność czy dana aktywność językowa koncentruje się na poprawności językowej czy też płynności i komunikatywności wypowiedzi.

Podobnie jak w przypadku słownictwa istnieją różne etapy nauczania gramatyki. Pierwszym z nich jest **prezentacja**, czyli etap na którym uczniowie zapoznają się z formą, znaczeniem i użyciem nowego fragmentu języka czyli zapoznają się jak połączyć razem składnię, słowa i dźwięki. Komorowska (2002: 126-127) sugeruje następujący prawidłowy przebieg prezentacji nowej struktury zgodnie z dedukcyjnym nauczaniem:

- wprowadzanie nowej struktury w odpowiednim kontekście w celu ułatwienia jej zrozumienia przez uczących się,
- sprawdzenie czy nowa struktura została właściwie zrozumiana,
- powtarzanie (imitacja) struktury przez uczniów,
- zapisanie nowej formy gramatycznej na tablicy,
- wyjaśnienie budowy danej struktury gramatycznej zwracając uwagę na jej cechy charakterystyczne i istotne (np. dodanie końcówki *-ing* do czasownika w zdaniu teraźniejszym w czasie *Present Continuous*),

- przeczytanie nowej struktury i zapisanie przez uczących się w możliwie najbardziej typowym kontekście, np. w mini-dialogu.

W przypadku prezentacji indukcyjnej:

- uczniowie zapoznają się z tekstem szukając w nim nowych nieznanymi form, lub w podanym tekście szukają podanej przez nauczyciela cechy charakterystycznej nowej struktury (np. odpowiedniej określonej końcówki),
- na podstawie podanych przykładów uczący się próbują odnaleźć pewne prawidłowości lub powtarzający się schemat, zrozumieć na podstawie dostępnego kontekstu znaczenie nowej formy,
- uczniowie starają się samodzielnie sformułować własne wyjaśnienie zasady gramatycznej jaka rządzi nowym materiałem,
- po ewentualnej korekcie przez nauczyciela i/lub wyjaśnieniu niedomówień uczniowie przechodzą do praktyki językowej.

Prezentacja indukcyjna wspomaga kształtowanie samodzielności uczących się, rozwija ich umiejętność domysłu i wnioskowania w odniesieniu do języka, trenuje krytyczne myślenie oraz zwiększa trwałość zapamiętywania materiału przedstawionego w taki sposób.

Dodatkowo, Harmer (1986) twierdzi, iż kluczem do prawidłowej prezentacji struktur gramatycznych jest przestrzeganie następujących wytycznych:

- formy gramatyczne należy prezentować w kontekście – uczniowie powinni wiedzieć kto zwraca się do kogo, dlaczego i w jakich okolicznościach,
- prezentacja powinna być zrozumiała aby uczący się mogli łatwo zrozumieć zarówno sytuację jak i znaczenie nowej formy językowej,
- kontekst powinien być całym tekstem a nie tylko pojedynczym zdaniem po to aby zrozumieć nie tylko co nowa forma oznacza ale także jak jest używana,
- należy skoncentrować się na zrozumieniu całego tekstu a nie tylko docelowej formy gramatycznej,
- kontekst powinien być możliwie najbardziej autentyczny i realistyczny, ponadto powinien być interesujący dla uczących się,
- kontekst powinien łączyć odpowiednio formę z jej funkcjami tak aby uczący się mieli wystarczająco informacji do utworzenia swoich własnych przykładów dla wyrażenia określonych funkcji.

Przy wprowadzaniu gramatyki nauczyciel może korzystać z pomocy wizualnych, dialogów, mini-sytuacji, może być wykorzystany tekst dla zaprezentowania struktury lub pokazania kontrastu pomiędzy różnymi formami gramatycznymi. Dodatkowo, nowy czas gramatyczny może być przedstawiony graficznie za pomocą liniową (tzw. *time line*), demonstracji lub wyjaśnienia. Należy pamiętać aby nie używać zbyt skomplikowanego języka ani trudnego słownictwa do prezentacji form gramatycznych, w przeciwnym razie utrudnione będzie zrozumienie nie tylko formy ale i jej znaczenia czy też zasad użycia.

Po prezentacji nowego materiału gramatycznego może, choć nie musi, wystąpić etap **izolacji**, w którym nauczyciel zwraca szczególną uwagę na formę docelową – jej aspekt wizualny i fonetyczny. Nauczyciele nie powinni zbyt komplikować tego etapu szczególnie na niższych poziomach znajomości języka o ile wyjątki bądź porównania z językiem ojczystym nie ułatwiają zrozumienia struktury. Na tym etapie upraszcza się zasady, podawane są jako całość w podejściu cyklicznym, czyli bardziej skomplikowane aspekty danego zagadnienia omawiane są na etapie późniejszym, gdy uczniowie już znają dany element gramatyczny.

Utrwalanie nowego materiału gramatycznego jest niezbędnym elementem całego procesu nauczania gramatyki. Komorowska twierdzi, iż ”praktyka językowa ma za zadanie uelastyczyć organa mowy przyzwyczajając je do wypowiedziania danej struktury i umożliwić wielokrotne powtórzenie nowej konstrukcji w możliwie charakterystycznym dla niej kontekście, by wspomóc zapamiętywanie” (2002: 127). Jest to etap w którym uwaga powinna być skierowana na przejście z emfazy na formę poprzez formę i znaczenie do znaczenia. Nauczyciele muszą pamiętać żeby rozwijać u uczniów umiejętność użycia danej formy do wyrażeniażądanego znaczenia, stąd należy przechodzić z użycia prostych zdań nie osadzonych w kontekście do dyskursu, w którym kontekst jest zasadniczym elementem.

Praktyka językowa może przybrać formę ustną bądź pisemną. Ćwiczenia mogą obejmować różnego rodzaju dryle, ćwiczenia interakcyjne bądź gry.

Dryle językowe są ustrukturyzowaną, kontrolowaną praktyką językową. Mają one za zadanie zapewnić szybką praktykę w użyciu jednostki strukturalnej. Ponieważ dryle są najczęściej mechaniczne i ćwiczą dany element gramatyki w sposób kontrolowany błędy mogą być korygowane na bieżąco jednak nie jest to zbyt kreatywna forma pracy. Pomagają wyćwiczyć zasady, rozwinąć poprawność gramatyczną oraz zdolność mechanicznego tworzenia pewnych struktur. Rozróżniamy kilka typów dryli:

- powtórzenie – uczniowie powtarzają zdanie modelowe w tej samej formie i z tą samą intonacją, może być urozmaicony w postaci zabawy w ‘głuchy telefon’ aby nadać mu ciekawszą formę,
- podstawianie: substytucja prosta – podaje się zdanie modelowe oraz jeden/kilka wyrazów, które należy podstawić w odpowiednim miejscu w zdaniu, np.:

*Widziałeś ten samochód? - **samolot***

*Widziałeś ten **samolot**?*

*Betty poszła do szkoły. – **ona***

***Ona** poszła do szkoły.*

- podstawianie: substytucja złożona – podobnie do poprzedniego, jednakże podane do podstawienia wyrazy mogą wymagać zmiany formy gramatycznej, np.:

*Teraz Piotr czyta książkę. – **Piotr i Ewa / wczoraj***

***Piotr i Ewa wczoraj czytali** książkę.*

- podstawianie: substytucja postępująca – podana jest forma wyjściowa i zestaw wyrazów, które należy podstawiać kolejno pojedynczo do każdego następnego zdania, np.:

Jeśli on będzie krzyczał, będę zły. – Mary

Jeśli Mary będzie krzyczała, będę zły. – palić

Jeśli Mary będzie paliła, będę zły. – oni

Jeśli Mary będzie paliła, oni będą źli.

- odpowiedzi – ćwiczenia typu ‘pytanie – odpowiedź’, np.:

Do you live in Poland?

Yes, I do. / No, I don't.

- transformacje – polegają one na przekształceniu zdania według podanego wzoru, na przykład zdanie twierdzące na pytające, zdanie pytające na przeczące, zdanie przeczące na twierdzące, zdanie w stronie czynnej na stronę bierną, czas teraźniejszy na czas przeszły, itp.
- modyfikacje zdań: rozwinięcie – do podanego zdania należy wstawić dodatkowo podany wyraz w odpowiednim miejscu, np.:

Ona wychodzi z domu wcześniej. – rzadko

*Ona **rzadko** wychodzi z domu wcześniej.*

- modyfikacje zdań: opuszczenie – z podanego zdania należy usunąć sugerowany wyraz, np.:

Ona nie lubi kawy. – nie

*Ona **lubi kawę**.*

- modyfikacje zdań: uzupełnienie – uzupełnienie zdania w zgodzie z obowiązującą formą gramatyczną, np.:

*If I see him, I will tell him. – **If I saw him**,*

*If I **saw him**, I **would** tell him.*

- integracja – połączenie dwóch odrębnych zdań pojedynczych w zdanie złożone, np. :

Zamknę drzwi. Jest zimno.

Zamknę drzwi ponieważ jest zimno.

Oprócz podanych powyżej przykładów dryli językowych można wykorzystać różne **ćwiczenia interakcyjne** do utrwalania nowej formy gramatycznej. Istotą komunikacyjnego nauczania gramatyki jest stworzenie sytuacji, w których użycie języka staje się naturalne. Do tego celu zastosować można pracę w parach, pracę w grupach, ćwiczenia sprawnościowe, tj. ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, czytaniu i słuchaniu tekstów zawierających interesującą nas strukturę gramatyczną a ponadto sytuacje zabawowe. Ćwiczenia interakcyjne stosowane są aby uczyć się pracowali wspólnie w celu wymiany informacji w ciekawy

sposób, są one zazwyczaj interesujące, znaczące i zapobiegają monotonii często obecnej przy ćwiczeniach mechanicznych. Informacje, które posiada każda z osób współpracujących w ćwiczeniu powinny różnić się od siebie w pewien sposób aby luka informacyjna była rzeczywiście obecna oraz aby wymiana informacji miała sens. Do tego typu ćwiczeń można wykorzystywać mapy, tabele, plany, formularze, karty z rolami, itd.

Gry językowe stanowią kolejny element praktyki form gramatycznych i mogą przynieść dużo radości oprócz oczywistych efektów pedagogicznych. Mogą być stosowane w formie zarówno ustnej jak i pisemnej. Gry te stanowią mogą krzyżówki, puzzle, kwizy wiedzy ogólnej, gry planszowe, itp. Pomagają one nauczycielowi stworzyć kontekst w którym język jest znaczący i potrzebny. Wiele zbiorów gier językowych zostało opracowanych i są powszechnie dostępne dla nauczycieli, którzy zawsze mogą każdy przykład dodatkowo zmodyfikować aby dostosować je do celów i potrzeb swoich uczniów.

6.4. NAUCZANIE ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

Do **sprawności językowych** zalicza się słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Dzieli się je na produktywne – te w których język jest produkowany w formie ustnej (mówienie) lub pisemnej (pisanie), oraz na sprawności receptywne związane z rozpoznawaniem i rozróżnianiem elementów języka oraz rozumieniem, czyli recepcją tekstu mówionego (słuchanie) lub pisanego (czytanie). Sprawności receptywne są rozwijane najpierw aby uczyć się mógł samodzielnie wyprodukować formy językowe; musi on więc w pierwszej kolejności nabyć pewne elementy języka i zapoznać się z wzorcami aby samodzielnie je potem odtworzyć we własnej wypowiedzi.

Słuchanie i rozumienie ze sluchu niezaprzeczalnie stanowi niezbędny element komunikacji językowej. Jest sprawnością niezbędną do zrozumienia wypowiedzi językowych w formie mówionej. Poprzez rozwijanie tej sprawności uczyć się dodatkowo nabywają i poszerzają swój zasób słownictwa, znajomość składni oraz poprawną wymowę.

Słuchanie jako sprawność językowa jest podzielone na wiele mniejszych, bardziej szczegółowych sprawności (Lewis i Hill, 1992: 62) takich jak na przykład:

- umiejętność zrozumienia głównego tematu wypowiedzi / tekstu, ogólnego sensu,
- umiejętność zrozumienia konkretnych szczegółów,
- umiejętność zweryfikowania własnej wiedzy z informacją podaną w tekście słuchanym,
- umiejętność zrozumienia intencji mówiącego,
- umiejętność zrozumienia postawy / podejścia mówiącego.

Jako że należy rozwijać sprawność słuchania u uczących się celem rozwijania ogólnych zdolności językowych i wspomagania procesu nabywania i uczenia się języka, nie tylko ogólna zdolność słuchania ale także podane powyżej bardziej szczegółowe zdolności muszą być ćwiczone i rozwijane. Należy pamiętać, że różne rodzaje tekstów i wypowiedzi słuchane są w różny sposób (dla porównania: numer peronu, z którego odchodzi pociąg a wiadomości telewizyjne). Nauka rozumienia ze słuchu powinna być możliwie zbliżona do warunków naturalnych obowiązujących w komunikacji codziennej. Ze zrozumieniem słuchamy gdy jest ku temu określony powód (numer telefonu, godzina odlotu samolotu, itp.) i gdy mamy do wykonania określone zadanie (np. zapisanie notatki dla osoby nieobecnej po odebraniu telefonu z wiadomością). Słuchamy więc wybiórczo aby zapoznać się z potrzebną nam informacją a nie z wszystkimi szczegółami wypowiedzi. Często tekst jest długi, towarzyszy mu hałas lub zawiera wiele szczegółów, nie zachodzi wówczas potrzeba ani możliwość zrozumienia wszystkich detali stąd duża rola odgrywana jest przez umiejętność domyślenia się i zorientowania się w ogólnym sensie wypowiedzi. Komorowska stwierdza także, iż ”słuchamy skutecznie, gdy pozwala nam na to znajomość elementów języka, a więc wtedy, gdy nasza znajomość dźwięków i struktur gramatycznych jest na tyle dobra, by pozwolić nam zrozumieć tekst w całości lub przynajmniej pojąć jego ogólny sens” (2002: 134).

Aby uczyć się mogli rozwinąć swoją sprawność czytania teksty powinny być tak dobrane aby dotyczyły tematów i sytuacji znanych uczniom, interesujących daną grupę wiekową, być odpowiednio dobrane do potrzeb i poziomu znajomości języka aby nie zawierały nadmiernej ilości trudnych struktur czy sformułowań.

Pracę z tekstem rozwijającym sprawność słuchania i rozumienia ze słuchu dzielimy zasadniczo na trzy etapy: ćwiczenia poprzedzające słuchanie, ćwiczenia wykonywane w trakcie słuchania, ćwiczenia następujące po wysłuchaniu tekstu.

6.4.1. Ćwiczenia poprzedzające słuchanie mają na celu przybliżenie tematyki tekstu, skupienie uwagi uczniów na owej tematyce i znanych elementach języka związanych z ową tematyką, wprowadzenie nowych jednostek leksykalnych lub strukturalnych, które wystąpią w tekście, a są niezbędne do jego prawidłowego zrozumienia. Ćwiczenia do wykorzystania na tym etapie mogą być następujące:

- podać tytuł w celu przewidzenia jakie słowa mogą się w tekście pojawić,
- zaprezentować nowe słownictwo zobrazowane przykładowymi zdaniem, nowe wyrazy powinny być niezbędne dla zrozumienia tekstu,
- podać zadania do wykonania podczas słuchania lub pytania w celu znalezienia szczegółowych informacji i/lub odpowiedzi,
- jeśli tekstowi towarzyszy rysunek, zdjęcie, itp. – poprosić uczniów o przewidzenie co osoby robią lub mówią, porównanie propozycji ze stanem aktualnym nastąpi po wysłuchaniu tekstu,

- podać początek tekstu i pytania, na które uczniowie odpowiedzą po wysłuchaniu całego tekstu,
- podać tekst z lukami do wypełnienia podczas słuchania,
- podać zdania wielokrotnego wyboru dotyczące tekstu – przewidywanie zawartości i treści tekstu na podstawie tytułu, obrazka, itp.,
- zadać ogólne pytania dotyczące wiedzy obejmującej tematykę tekstu aby zachęcić uczniów do słuchania oraz poszerzenia i/lub zweryfikowania wiedzy z danego zakresu tematycznego,
- zapytać uczących się o ich opinie na temat problemu przedstawionego w tekście aby zmotywować ich do słuchania i porównać z opiniami wypowiedzianymi przez osoby mówiące po wysłuchaniu tekstu,
- skojarzenia tematyczne wyrazów z podanym pojęciem kluczowym, będącym zasadniczym tematem tekstu,
- rozmowa na temat związany z tekstem, którego uczący się jeszcze nie znają i nie słuchali aby przypomnieć i zaktywizować znane elementy języka.

Oczywiście, istnieje jeszcze wiele innych możliwych ćwiczeń i nie sposób je wszystkie opisać. Najważniejsze zostały przedstawione powyżej i jak większość ćwiczeń mogą być dowolnie modyfikowane przez nauczyciela aby zapewnić maksymalną skuteczność nauki oraz możliwość rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów.

6.4.2. Ćwiczenia wykonywane w trakcie słuchania mają za zadanie pobudzić aktywność uczących się, ich motywację do słuchania oraz koncentrację. Uczniowie muszą mieć także świadomość i poczucie sensu oraz celu w jakim wykonują dane ćwiczenie ze słuchu. Tekst nie powinien być zbyt długi ani za trudny i powinien nawiązywać tematyką do wiedzy i zainteresowań uczniów. Nie należy stosować ćwiczeń, w których uczniowie muszą dużo zapamiętywać i pisać długie wypowiedzi, gdyż w ten sposób tracą koncentrację nad treścią i kontynuacją informacji w słuchanym tekście. Ćwiczenia wykonywane podczas słuchania mogą nie wymagać umiejętności czytania i pisania, a także je wykorzystywać do prawidłowego wykonania ćwiczenia. Do ćwiczeń towarzyszących słuchaniu należą:

- dopasowanie obrazka do odpowiedniego opisu,
- uzupełnienie obrazka brakującymi szczegółami na podstawie słuchanego tekstu,
- wybranie obrazków związanych tematycznie z tekstem z większej ilości dostępnych obrazków,
- uszeregowanie obrazków w odpowiedniej kolejności zgodnie z opisem wydarzeń w tekście (obrazki powinny być tak dobrane aby nie można ich było ułożyć w odpowiedniej kolejności bez słuchania),
- narysowanie trasy na mapie zgodnie z podanym opisem,
- narysowanie obrazka zgodnie z opisem podanym w tekście słuchanym,

- wykonanie czynności zgodnie z poleceniem podanym w tekście,
- wskazanie na odpowiedni przedmiot, itp. według usłyszanego polecenia / opisu,
- zaznaczenie poprawnej odpowiedzi na pytanie znakiem x lub v albo zatoczeniem w kółko,
- zaznaczenie wymienianych elementów z listy na podstawie słuchanego tekstu,
- wypełnianie tabel, grafów, diagramów informacjami wymienionymi w usłyszanym tekście,
- dodanie do listy przewidywanych wyrazów/pojęć sporządzonej w fazie poprzedzającej słuchanie tych elementów, które nie zostały ujęte przez ucznia a są wymienione w słuchanym tekście,
- podanie odpowiedzi do zadanych pytań,
- zaznaczenie czy dane zdanie dotyczące tekstu jest prawdziwe czy fałszywe,
- dokonanie wyboru odpowiedzi w ćwiczeniach wielokrotnego wyboru,
- uzupełnianie brakującymi wyrazami tekstu z lukami,
- odnalezienie i poprawienie błędów w podanych zdaniach / wypowiedziach zgodnie z zawartością słuchanego tekstu,
- odnalezienie szczegółowych informacji w tekście ze słuchu, pytania lub polecenia podane są wcześniej aby uczniowie mogli zapoznać się z ich treścią zanim rozpoczną słuchanie tekstu,
- wypisanie nowego słownictwa i próba zrozumienia znaczenia na podstawie kontekstu,
- przewidywanie dokończenia zdania / myśli / opinii na podstawie zrozumienia podanego usłyszanego fragmentu tekstu,
- notowanie informacji na podstawie podanej uprzednio przez nauczyciela instrukcji.

6.4.3. Ćwiczenia po wysłuchaniu tekstu najczęściej łączą informacje zdobyte w trakcie słuchania i są wykorzystywane razem z pozostałymi sprawnościami językowymi. Ćwiczenia te dotyczą zarówno ogólnego sensu i treści wysłuchanego tekstu jak i konkretnych szczegółów. Typowe ćwiczenia obejmują:

- rozwijanie notatek w dłuższą wypowiedź pisemną – wypracowanie, opowiadanie, itp.,
- odgrywanie ról, scenek,
- streszczanie informacji wysłuchanej w tekście,
- opowiadanie lub dyskutowanie na tematy związane z zakresem materiału przedstawionego w wysłuchanym tekście,
- czytanie tekstu podobnej treści w celu poszerzenia zdobytych informacji,
- rozwiązywanie problemu przedstawionego w tekście,
- zapisywanie w formie wypowiedzi pisemnej informacji z tabel, diagramów, grafów,
- porównanie informacji z wysłuchanego i dodatkowego przeczytanego tekstu,

- dykto-komp – zapisanie streszczenia jak najbardziej zbliżonego do oryginału wysłuchanego tekstu.

Reasumując, Komorowska (2002: 140-141) podaje zasady dotyczące rozwijania sprawności słuchania:

1. dobór tekstów do rozwijania umiejętności słuchania ma odpowiadać sytuacjom, w jakich chcemy aby uczeń skutecznie się komunikował,
2. teksty nie powinny być zbyt skomplikowane pod względem struktury oraz leksyki aby uczący się nie mieli kłopotów z ogólnym zrozumieniem tekstu; w przypadku gdy nauczyciel oceni iż w tekście znajdują się jednostki strukturalne bądź leksykalne bez znajomości których uczniowie nie rozumieją znaczenia tekstu, takie elementy należy zaprezentować przed przystąpieniem do słuchania tekstu,
3. słuchanie ze zrozumieniem najczęściej ma formę selektywną, więc dobrze jest ukierunkować słuchanie tekstu na wydobycie konkretnej informacji, którą uczący się powinni wychwycić,
4. słuchanie ze zrozumieniem jest połączone z określonym celem motywującym słuchacza do koncentrowania się na tekście, stąd też należy podać zadanie do wykonania zanim uczniowie przystąpią do słuchania,
5. zadanie do wykonania nie może być dodatkowo utrudnione przez konieczność zapamiętywania, czytania bądź pisania długiej partii tekstu,
6. nie wszystko w tekście musi być bezwzględnie zrozumiałe dla sprawnego zrozumienia całości, dlatego nie trzeba tłumaczyć i koncentrować się na wszystkich detalach i elementach tekstu; kształci się w ten sposób domysł językowy i globalne zrozumienie, ogólny sens a dopiero potem rozumienie szczegółów,
7. praca z tekstem obejmuje ćwiczenia poprzedzające słuchanie, towarzyszące oraz występujące po usłyszeniu tekstu; ich odpowiednia kolejność jest następująca:
 - skupienie uwagi uczniów,
 - powtórzenie potrzebnych jednostek leksykalnych i strukturalnych,
 - wprowadzenie nowego niezbędnego materiału językowego,
 - podanie zadania do wykonania na podstawie tekstu,
 - słuchanie tekstu i wykonanie zadania,
 - sprawdzenie zrozumienia globalnego (ogólnego),
 - sprawdzenie zrozumienia szczegółowego (detale),
 - wykonanie ćwiczeń po wysłuchaniu tekstu, łączące słuchanie z mówieniem i pisaniami.

6.5. NAUCZANIE CZYTANIA

Czytanie jest kolejną językową sprawnością receptywną. Podobnie jak w przypadku słuchania, podczas czytania stosowane są również różnorodne techniki pracy z tekstem i typy tekstów. Czytanie jest szczególnie ważną umiejętnością w procesie uczenia się, a co za tym idzie również w nauce języków obcych. Jest jedyną ze sprawności językowych, którą można ćwiczyć i rozwijać samodzielnie. Jest ono według Widdowson'a (1979) "realizacją ogólnego procesu interpretacyjnego, który leży u podstaw zdolności komunikacyjnych; powinno być zatem traktowane jako interakcja pomiędzy piszącym a czytającym" (cytat za Stawna, 1991: 154). Czytanie to nie tylko czynność wykonywana dla rozrywki (powieści, czasopisma, itp.) ale także w celu zdobycia wiedzy i informacji różnego rodzaju. W nauczaniu języka zgodnie z zasadami podejścia komunikacyjnego ważne miejsce zajmują materiały informacyjne oraz publicystyczne z życia codziennego. Ponadto często stosowanymi typami tekstu są:

- listy, telegramy, pocztówki,
- gazety i czasopisma,
- reklamy, broszury informacyjne, katalogi,
- statystyki, diagramy,
- menu, bilety,
- komiksy,
- przepisy kulinarne,
- reportaże,
- książki, podręczniki, artykuły,
- słowniki, encyklopedie,
- wiersze, nowele, powieści.

Podobnie jak w przypadku słuchania, również przy czytaniu skorzysta się z różnorodnego rodzaju tekstów stosując do ich analizy wielorakie techniki. Czytamy wówczas gdy mamy do osiągnięcia jakiś określony cel, gdy potrzebujemy znaleźć konkretną informację, aby poszerzyć wiedzę a także często z ciekawości.

Teksty należy dobierać tak, aby odpowiadał celom nauczania zawartym w programie kształcenia, był interesujący dla uczących się, zawierał jakieś ciekawostki dodatkowo motywujące do czytania lub chęci dowiedzenia się więcej na dany temat poza klasą szkolną, odpowiadał zdolnościom percepcyjnym uczniów (długość, stopień trudności).

Literatura przedmiotu wyróżnia następujące podstawowe formy czytania tekstu:

- czytanie ekstensywne – dotyczy tekstów długich i najczęściej dla przyjemności, jest to ćwiczenie płynności i obejmuje zrozumienie głównego sensu i treści;

- czytanie intensywne – dotyczy tekstów krótkich w celu wydobycia konkretnych informacji, jest to ćwiczenia poprawności i obejmuje czytanie dla szczegółu,
- *skimming* – to technika dotycząca umiejętności przebiegania wzrokiem po tekście aby wydobyć ogólny sens,
- *scanning* – to technika dotycząca umiejętności przebiegania wzrokiem po tekście w celu wyszukania konkretnej szczegółowej informacji.

Grellet (1981: 4-5) podaje następujące umiejętności szczegółowe w obrębie sprawności czytania ze zrozumieniem:

- rozpoznanie pisma języka,
- dedukowanie znaczenia i użycia nieznanego słownictwa,
- zrozumienie otwarcie podanych informacji,
- zrozumienie otwarcie podanych informacji nie wyrażonych jasno i otwarcie,
- zrozumienie znaczenia konceptualnego,
- zrozumienie wartości (funkcji) komunikacyjnej zdań i wypowiedzi,
- zrozumienie relacji międzywyrazowych w zdaniu,
- zrozumienie relacji między częściami tekstu poprzez jednostki leksykalne i zwroty łączące,
- zrozumienie spójności pomiędzy częściami tekstu poprzez formy gramatyczne,
- interpretowanie tekstu,
- znalezienie najważniejszej informacji w dyskursie,
- odróżnienie najważniejszych treści od informacji uzupełniających,
- *skimming*,
- *scanning*,
- umiejętność przełożenia informacji na inną formę (tabela, diagram), itp.,
- umiejętność wyszukania w tekście potrzebnej informacji.

Podobnie jak w przypadku rozwijania umiejętności słuchania, również w procesie kształcenia sprawności czytania można podzielić na trzy etapy pracy, tj. ćwiczenia wykonywane przed czytaniem, w trakcie czytania oraz po zakończeniu czytania tekstu.

6.5.1. Ćwiczenia wykonywane przed czytaniem mają na celu zainteresować uczących się tekstem, nadać cel czytaniu i zaktywizować wiedzę uczniów dotyczącą tematyki tekstu. Na tym etapie także wprowadza się nowe słownictwo występujące w tekście, ale uwaga skupia się tylko na tych jednostkach leksykalnych, bez których zrozumienie tekstu byłoby niemożliwe lub znacznie utrudnione. Ćwiczenia te mają na celu także ułatwić zrozumienie tekstu poprzez skoncentrowanie się na określonej tematyce i wiedzy już posiadanej przez uczących się a odpowiadającej lub pokrywającej się z tematyką tekstu.

Ćwiczenia będą podobne do tych, które były stosowane w przypadku fazy wstępnej nauki słuchania zanim uczący się mają kontakt z tekstem.

6.5.2. Ćwiczenia wykonywane w trakcie czytania są związane się z umiejętnościami, które uczący się ma opanować w toku nauki języka obcego, czyli rozumienie ogólnego sensu tekstu, rozumieniem szczegółów podanych w tekście, rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu oraz zdolnością odnalezienia, wydobywania i użycia zdobytych informacji. Ćwiczenia na tym etapie nauki czytania mają zachęcić uczniów do wykorzystania odpowiednich technik do pracy z danym typem tekstu, nakierować uczących się na właściwe zrozumienie najważniejszych części tekstu poprzez odpowiedź dotyczącą wewnętrznej organizacji i/lub znaczenia odpowiednich jednostek leksykalnych czy strukturalnych bądź zwrotów i pojęć o charakterze kulturoznawczym. Odpowiednio dobrane ćwiczenie powinno zatem mieć jasno określony cel dydaktyczny (uczniowie wiedzą jaką umiejętność czytania ćwiczą i w jakim celu jest wykorzystywana), powinno być podane do wiedzy uczących się zanim zaczną czytać tekst oraz być wykonane w trakcie czytania nie polegając nadmiernie na zapamiętywaniu dużej ilości szczegółów a tym samym nie testując pamięci uczniów. Należy zwrócić uwagę uczącym się aby nie poświęcali uwagi nieznaczącym szczegółom lecz skoncentrowali się na zrozumieniu sensu tekstu i wykonaniu konkretnego zadania, które zostało podane w formie ćwiczenia. Mogą one obejmować na przykład:

- ułożenie wydarzeń we właściwej kolejności,
- dopasowanie tytułów akapitów do ich treści,
- układanie pomieszanych słów, zdań, paragrafów we właściwej kolejności,
- wypisanie z tekstu kilku słów kluczowych,
- wydobywanie myśli głównej (*skimming*),
- wydobywanie informacji szczegółowej (*scanning*),
- zaznaczanie (np. odmiennymi kolorami) zdań przekazujących informacje główne i poboczne (dodatkowo rozszerzające temat),
- ćwiczenia wielokrotnego wyboru,
- zrozumienie relacji międzywyrazowych w tekście (do czego odnosi się wybrany wyraz, itp.),
- zaznaczanie czy dane zdanie jest prawdziwe czy fałszywe,
- uzupełnianie tabel, diagramów brakującymi informacjami.

6.5.3. Ćwiczenia wykonywane po zakończeniu czytania tekstu dają uczącym się szansę przeanalizować tekst bardziej szczegółowo, połączyć sprawność czytania z innymi umiejętnościami językowymi czy też powiązać tematykę i zawartość tekstu z ich własnymi doświadczeniami bądź wiedzą ogólną. Ćwiczenia mogą koncentrować się na udzielaniu odpowiedzi na zadane pytania czy uzupełnianiu luk. Ćwiczenia mogą także dotyczyć

wszelkich form rozwinięcia tekstu w formie pisemnej lub ustnej (dyskusje, debaty, rozwiązywanie problemów, napisanie artykułu, itp.), mogą także obejmować odgrywanie ról i scenek tematycznie związanych z informacjami zdobytymi podczas czytania tekstu, bądź streszczenia sensu informacji uzyskanej w trakcie pracy z tekstem.

Zasady rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem są następujące (Komorowska, 2002: 146 – 147):

1. czytanie ze zrozumieniem używane jest do różnych celów i w różnorodnych sytuacjach stąd też dobrane teksty powinny im odpowiadać i wykształcać te umiejętności u uczniów,
2. teksty powinny być interesujące i dobrane tak, aby nowe nieznanne zwroty czy formy gramatyczne nie utrudniały globalnego zrozumienia, owe trudne bądź nowe formy należy wprowadzić przed rozpoczęciem pracy z tekstem,
3. czytanie ze zrozumieniem jest najczęściej skierowane na zdobycie ogólnego rozumienia treści tekstu lub ma charakter wybiórczy, dlatego ważne jest ukierunkować czytanie na zdobycie ogólnego sensu bądź szczegółowych informacji,
4. cel określony do czytania motywuje do pracy z tekstem, stąd też należy podać uczącym się odpowiednie zadanie, do wykonania którego zapoznanie się z tekstem jest niezbędne,
5. zadanie nie może łączyć się z dodatkowymi trudnościami stawianymi uczniom oprócz zrozumienia tekstu,
6. nie należy wyjaśniać ani tłumaczyć wszystkich elementów tekstu, tym samym kształcąc zrozumienie ogólnego sensu i umiejętność domyślania się znaczeń; sprawdzamy zatem najpierw rozumienie globalne a potem rozumienie szczegółów,
7. praca z tekstem obejmuje ćwiczenia wykonywane przed czytaniem, w jego trakcie oraz po zapoznaniu się z treścią tekstu, sprawdzając jego zrozumienie a następnie ćwiczenia łączące sprawność czytania z innymi sprawnościami językowymi. Właściwa kolejność jest następująca:
 - skupienie uwagi uczniów,
 - powtórzenie potrzebnych jednostek leksykalnych i strukturalnych,
 - wprowadzenie nowego niezbędnego materiału językowego,
 - podanie zadania do wykonania na podstawie tekstu,
 - czytanie tekstu i wykonanie zadania,
 - sprawdzenie zrozumienia globalnego (ogólnego),
 - sprawdzenie zrozumienia szczegółowego (detale),
 - wykonanie ćwiczeń po przeczytaniu tekstu, łączące czytanie z mówieniem i pisanem.

6.6. NAUCZANIE MÓWIENIA

Mówienie czy produkcja językowa należy do produktywnych sprawności językowych. Rozwijanie tej sprawności jest kluczowym elementem kompetencji komunikacyjnej. Ważne jest aby uczący się mieli namiastkę prawdziwej komunikacji, czyli aby istniał element niepewności. Jeśli uczeń nie wie co jego partner/partnerka ma do powiedzenia, wówczas będzie go uważnie słuchać i musi odpowiednio zareagować wybierając zwroty spośród swojego ‘potencjału znaczeniowego’ podobnie jak w prawdziwej komunikacji i interakcji językowej w świecie rzeczywistym (Stawna, 1991). W stosowanych w pracy z uczniem ćwiczeniach należy uwypuklać komunikacyjną funkcję języka celem rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Jednakże „podstawą nauczania sprawności mówienia jest uprzednio wprowadzone i przećwiczone słownictwo oraz uprzednio poznane i opanowane struktury składniowe. Stąd [...] niezbędnym elementem nauki jest wcześniejsza praca polegająca na zaplanowaniu i przeprowadzeniu tak zwanych ćwiczeń **przedkomunikacyjnych** – leksykalnych i gramatycznych” (Komorowska, 2002: 148). Do tych ćwiczeń często należą różnorodne gry i zabawy językowe pozwalające uczniom na praktykę językową w atmosferze relaksu. Kolejny etap pracy w nauczaniu sprawności mówienia skupia się na rozwijaniu informacyjnej skuteczności wypowiedzi, jej poprawności językowej, płynności oraz stosowności do konkretnej sytuacji.

Specjaliści zgodnie twierdzą, iż **elicytacja** (prowokowanie wypowiedzi) stanowi jedną z najskuteczniejszych technik prowadzących do produkowania wypowiedzi i silny bodziec wywołujący chęć mówienia. Bodźce owe mogą przybrać formę wizualną (obrazek) bądź dźwiękową (słowo / dźwięk). Poniżej podane są niektóre przykłady wykorzystania takich bodźców:

- odgadywanie treści obrazka (rysunku, pocztówki, planszy, mapy, itp.),
- odpowiadanie na pytania związane z treścią obrazka,
- zgadywanka obrazkowa, w której spośród kilku obrazków uczeń wybiera jeden omawiając i opisując go tak aby pozostali mogli określić o którym z obrazków mowa,
- wyszukiwanie różnic pomiędzy dwoma obrazkami różniącymi się od siebie kilkoma detalami,
- układanie historyjki obrazkowej z kilku obrazków tworząc pewną logiczną całość i sekwencję,
- domino obrazkowe,
- domyślanie się szczegółów nie przedstawionych na obrazku (np. co ktoś myśli, czym się zajmuje, jak może wyglądać jego dom, rodzina, co zdarzy się w następnej kolejności, itp.),
- rozwinięcie podpunktów podanych słownie w pełną wypowiedź,

- ułożenie opowiadania zawierającego podane słowa,
- streszczenie tekstu z różnych punktów widzenia, np. różnych bohaterów lub osób związanych z danym wydarzeniem, itp.,
- rozwinięcie polecenia podanego przez nauczyciela w pełną wypowiedź, np. *Opowiedz o swoim śnie, Opowiedz o swoim najciekawszym prezencie gwiazdkowym*, itp.,
- przeprowadzenie wywiadu – jedna z osób ma przypisaną rolę dziennikarza, druga aktora, polityka, słynnego sportowca, ważnej osobistości, itp.,
- utworzenie wypowiedzi adekwatnej do podanej sytuacji, np. 1. *Chcesz kupić nowy rower, o którym czytałeś w gazecie. Spytaj sprzedawcy ile kosztuje bo nie jesteś pewien czy wystarczy Ci pieniędzy.* 2. *Chcesz zarezerwować pokój jednoosobowy dla osoby niepalącej w hotel na weekend. Zapytaj o cenę i dostępność terminu.*
- dopasowywanie pytań i odpowiedzi - ćwiczenia ma charakter interakcyjny, gdyż część uczniów dostaje zapisane sytuacje a reszta karty z kilkoma odpowiedziami; jeśli na zadane pytanie uczeń na swojej karcie nie ma właściwej odpowiedzi, stwierdza: ‘przepraszam, nie wiem’ i wówczas osoba zadająca pytanie musi je zadać komuś innemu,
- dialogi otwarte – podane są tylko wypowiedzi jednej osoby, uczniowie muszą odpowiednio je uzupełnić odpowiadając tak aby pytanie kolejne miało pełny sens,
- **odgrywanie ról** (role-play) jest bardzo skuteczną techniką pozwalającą na rozwijanie sprawności mówienia, a tym samym, kompetencji komunikacyjnej. Jest to ćwiczenie o charakterze interakcyjnym, w które zaangażowanych jest kilka osób. Każdy z uczestników na początku ćwiczenia otrzymuje przypisaną mu rolę w określonej sytuacji na karcie prezentującej w skrócie zadanie, rolę i sytuację. Treść karty jest znana tylko danemu uczestnikowi, pozostali mają własne karty z określonymi dla nich rolami, sytuacją i zdaniem. Uczący się muszą wczuć się we własną rolę i przeprowadzić odpowiednio konwersację, sytuacje zaś często dobrane są tak aby nie pokrywały się z doświadczeniem uczniów (spoza ich możliwych doświadczeń),
- **symulacje** to kolejny typ ćwiczenia polegający na odgrywaniu ról, różnica pomiędzy symulacją a poprzednim typem ćwiczenia polega na tym, że w przeciwieństwie do ćwiczenia typu *role-play* uczący się mogą wyrażać własne opinie w zależności od sytuacji i opisu osoby, w którą mają się wcielić (Gołębiowska, 1991). Dodatkowo, symulacja ma na celu stworzyć w klasie sytuację podobną do występujących w świecie rzeczywistym, takie które naprawdę mogą się zdarzyć uczącym się aby ćwiczyli język stosowany w codziennym realnym życiu. Jest co ćwiczenia bardzo motywujące i rozwijające interakcję w klasie języka obcego,
- **rozwiązywanie zagadek i problemów** odbywa się podczas pracy w grupach, w których uczniowie muszą najpierw zapoznać się z problemem, jego różnymi przedstawionymi aspektami i na drodze rozmowy, przekonywania się nawzajem dojść do porozumienia / rozwiązania,

- **dyskusje** stanowią ciekawą formę rozwijania płynności wypowiedzi, mogą jednakże być stosowane na wyższych poziomach zaawansowania znajomości języka obcego. W dyskusjach, w przeciwieństwie do odgrywania ról czy symulacji, uczniowie przedstawiają własne poglądy i opinie, utrzymują własną osobowość bez konieczności adaptowania się do jakiegokolwiek roli. Zadanie polega na dojściu do porozumienia w sprawie tematu/problemu określonego przez nauczyciela w zadaniu. Często prowokujące tematy są bardzo skuteczne aby skutecznie wywołać chęć wymiany poglądów i wzięcia udziału w dyskusji,
- **gry językowe** są różnorodnego typu i nie sposób omówić je wszystkie tutaj. Stanowią one doskonały materiał zachęcający uczniów do swobodnej wypowiedzi i interakcji w formie konwersacji.

Rozwijanie sprawności mówienia kieruje się następującymi zasadami (Komorowska, 2002: 153 – 154):

1. rozwijanie sprawności mówienia powinno być poprzedzone różnymi ćwiczeniami przedkomunikacyjnymi pozwalającymi na opanowanie znajomości zasobów językowych, tj. leksyki i gramatyki, które mają wystąpić w wypowiedzi,
2. ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia rozpoczynają się od bardziej strukturyzowanych – prowadzonych według określonego schematu, do ćwiczeń swobodnych,
3. ćwiczenia rozpoczynają się od trenowania wypowiedzi krótszych (jednozdanowych) do coraz dłuższych (wielozdanowych),
4. ćwiczenia w mówieniu muszą koncentrować się na kształceniu płynności i efektywności wypowiedzi nawet kosztem pewnej niepoprawności językowej, ważna jest spontaniczność uczących się i gotowość oraz chęć do mówienia,
5. niepoprawność oznacza nieodpowiednią ilość ćwiczeń przedkomunikacyjnych poprzedzających nauczanie i rozwijanie sprawności; należy utrwalić materiał strukturalny i leksykalny na kolejnej lekcji,
6. ćwiczenia kształtujące płynność powinny być oddzielone od ćwiczeń rozwijających poprawność wypowiedzi; w przypadku pierwszym nagradzany jest fakt mówienia, w drugim – brak błędów w wypowiedzi,
7. stosujemy pomoce audio-wizualne w celu wywołania wypowiedzi i zasugerowania jej treści,
8. sytuacje będące punktem wyjściowym do produkcji językowej należy wyraźnie zaznaczyć, wiążąc je jak najczęściej z doświadczeniem, życiem i zainteresowaniami uczniów, bądź też winny one być zabawne i ciekawe na tyle aby pobudzić wyobraźnię oraz zmotywować uczących się do mówienia,
9. po ćwiczeniach w mówieniu należy przećwiczyć także inne sprawności językowe (czytanie, pisanie, słuchanie) odpowiednio je integrując.

6.7. NAUCZANIE PISANIA

Pisanie jest zaliczane do produktywnych sprawności językowych. Przeciętny użytkownik języka korzysta z tej spośród wszystkich sprawności najrzadziej i użycie jej sprowadza się w życiu codziennym do pisania notatek, listów, kartek, wypełniania druków i formularzy. W nauczaniu języka jest ważna gdyż wspiera zapamiętywanie struktur i leksyki za pomocą zapisywania notatek, pisania ćwiczeń utrwalających czy wreszcie własnych form wypowiedzi. Ważną rzeczą jest, podobnie jak w przypadku nauki mówienia, uświadomienie uczącym się jaka jest przewidziana funkcja wypowiedzi i sytuacja, w której się to odbywa, czyli do kogo piszą i dlaczego. Spośród umiejętności o charakterze komunikacyjnym jest to chyba najtrudniejsza sprawność do opanowania. Eksperci zgadzają się, iż kształcenie tej sprawności powinno się rozpoczynać od form kontrolowanych, poprzez kierowane aż do swobodnych wypowiedzi. Pisanie jest formą komunikowania swoich myśli, opinii, poglądów, problemów, itp. jest ono jednakże mniej spontaniczne i bardziej trwałe niż wypowiedzi ustne. Uczący się (jak również użytkownicy języka) dysponują większą ilością czasu na skonstruowanie wypowiedzi i korektę ewentualnych błędów zatem poprawność językowa jest bardziej widoczna niż w przypadku wypowiedzi ustnej.

W celu rozwijania sprawności pisania w języku obcym nauczyciele mogą wykorzystać wiele różnorodnych ćwiczeń, np.:

- przepisywanie zdań – mechaniczna sprawność odwzorowania tekstu,
- pisanie tekstu podobnego na podstawie podanego przez nauczyciela wzorca, np. napisać o sobie tekst podobny do wzoru,
- zapisywanie w formie zdań danych przedstawionych w tabeli, diagramie,
- uzupełnianie podanych części zdań / wypowiedzi – uczniowie otrzymują początek zdania, kartki lub prostego listu i mają za zadanie dokończyć je tak aby tematycznie i logicznie łączyły się z początkiem w spójną całość,
- przepisanie podanych zdań zastępując nazwy, imiona odpowiednimi zaimkami osobowymi,
- łączenie zdań prostych w złożone za pomocą odpowiednich spójników,
- rozwijanie zdań z użyciem dodatkowych informacji,
- pisanie krótkich wiadomości,
- przedstawianie kolejności wyrazów aby uformować poprawne zdania,
- dyktanda,
- uzupełnianie luk w zdaniach / wypowiedziach,
- uzupełnianie luk w tekście na podstawie globalnego zrozumienia i kontekstu,
- uzupełnianie brakujących liter w wyrazach,

- przestawianie kolejności zdań w podanym fragmencie tekstu aby powstał logiczny paragraf,
- napisanie podpisów do rysunków, zdjęć, obrazków,
- uzupełnianie tekstu wyrazami w miejsce podanych obrazków, rysunków,
- dopasowywanie pytań i podanych odpowiedzi,
- uzupełnianie dialogu otwartego,
- uzupełnianie dialogu na podstawie efektów dźwiękowych,
- ułożenie odpowiedzi we właściwej kolejności,
- ułożenie zdań w odpowiedniej kolejności aby utworzyć historyjkę,
- napisanie notatki i osobie, miejscu, itp. na podstawie podanych informacji,
- pisanie komentarzy,
- uzupełnianie kwestionariuszy i formularzy,
- pisanie listów,
- pisanie odpowiedzi na czyjeś listy,
- pisanie podania o pracę i CV,
- pisanie dziennika,
- opisywanie miejsc i zdarzeń,
- pisanie streszczeń i parafraz zdań,
- pisanie wypowiedzi w komiksie, z którego usunięto wszystkie słowa,
- pisanie esejów i wypracowań,
- pisanie opowiadania zbiorowego / grupowego, podane jest pierwsze zdanie i każda osoba w grupie podaje kolejno jedno zdanie będące kontynuacją opowiadania bądź historyjki (opowiadanie łańcuchowe),
- pisanie grupowego opowiadania na podstawie przedstawionej sekwencji obrazków,
- pisanie grupowego opowiadania na podstawie obrazków okazywanych pojedynczo, tak aby uczniowie nie widzieli wszystkich razem,
- pisanie krótkiej historyjki na podstawie skrótowych informacji,
- pisanie ogłoszenia na podstawie skrótowych informacji,
- pisanie planu popołudnia spędzonego na rozrywce na podstawie wycinków prasowych dotyczących seansów kinowych, spektakli teatralnych, itp.
- pisanie opowiadania z ujęciem podanych wyrazów i treści przedstawionych w formie rysunków,
- napisanie reklamy danego produktu,
- napisanie bajki,
- napisanie współczesnej wersji podanej bajki,

- napisanie opowiadania z podanych zdań niezwiązanych ze sobą – uczniowie otrzymują zestaw zdań, które nie łączą się ze sobą w logiczną całość i mają za zadanie tak uzupełnić tekst aby powstało logiczne opowiadanie.

Zasady rozwijania sprawności pisania w języku obcym obejmują (Komorowska, 2002: 157 – 158):

1. nauka pisania powinna być prowadzona na materiale językowym, który już był uprzednio przećwiczony pod względem formy, wymowy, itp.,
2. w nauce pisania rozpoczyna się od kopiowania przechodząc stopniowo do coraz bardziej samodzielnych form zapisu,
3. nauka pisania jako samodzielnej sprawności językowej oparta jest na wcześniejszym opanowaniu pisowni w postaci ćwiczeń przedkomunikacyjnych,
4. nauka pisania jako samodzielnej sprawności językowej jest wspierana przez naukę pisania wspierającego, które polega na przeprowadzaniu ćwiczeń pisemnych utrwalających poznany materiał językowy,
5. nauka samodzielnego pisania odbywa się na typach tekstów, które będą potrzebne uczącym się w przyszłości w toku samodzielnego posługiwania się i korzystania ze sprawności pisania w języku obcym,
6. kolejnymi etapami nauki pisania są odwzorowanie tekstu, uzupełnianie tekstu, próby samodzielnego tworzenia tekstu (list, kartka, opowiadania, itp.),
7. sprawność pisania należy łączyć z pozostałymi sprawnościami językowymi.

PODSUMOWANIE

Nauka języków obcych to zadanie trudne ale i ciekawe. Zdolność komunikowania się w języku obcym daje każdemu człowiekowi swobodę zachowania się w obcym kraju, możliwość funkcjonowania w obcej grupie językowej i kulturowej. Nie chodzi o perfekcyjne opanowanie języka ale o nabycie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej zezwalającej na swobodną komunikację i interakcję w środowisku obcojęzycznym. Aby tego osiągnąć nauka opierać się musi o rozwijanie sprawności komunikacyjnych, rozwijanie poprawności i płynności wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz znajomość podstawowych prawidłowości kulturowych cechujących docelową grupę językową. Zawarte powyżej sugestie opisane w formie propozycji nauczania zasobów i sprawności językowych są podstawowym zestawem informacji, które każdy nauczyciel języka obcego powinien posiadać. Bogata literatura przedmiotu jak i ogromny wachlarz materiałów pomocniczych do nauczania języków obcych z pewnością dopełnią wszelkie kwestie, które z natury owej publikacji nie zostały szerzej, bądź wcale, omówione. Nauczyciele języków obcych są w tej szczęśliwej sytuacji, że do dyspozycji w pracy językowej mogą wykorzystywać przeróżne środki i pomoce dydaktyczne, począwszy od tablicy do zapisania czy narysowania potrzebnej informacji, poprzez mapy, plansze, środki audiowizualne czy programy komputerowe czy wreszcie materiały internetowe powszechnie dostępne dla uczących się. Obserwowanie rozwoju poszczególnych sprawności u osób uczących się języka obcego niesie za sobą świadomość udostępnienia poszczególnym uczniom fragmentu szerszego świata poza pracownią językową, który stawać się będzie coraz bardziej dostępny i przystępny w miarę postępu procesu nauczania oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnej jako **kompetencji kluczowej** każdej indywidualnej osoby.



PRZYPISY

¹ Porównaj systemy komunikacji zwierząt, itp. (McArthur, 1992; Fromkin & Rodman, 1993, etc.; Dakowska, 2001, Grzegorzycowa, 2007).

² Porównaj: The higher functions of language ('Wyższe funkcje językowe') w Rychło, 2008.

³ Porównaj: Hrehovčik & Uberman, 2003; Richards, 1992; Nunan, 1991; Thornbury, 2006; itp.

⁴ Użytkownik języka potrafi rozpoznać i zrozumieć znaczenie poszczególnych elementów składowych wypowiedzi/tekstu (aspekt receptywny, rozumiany także jako znajomość bierna) oraz samodzielnie je produkować (aspekt produktywny, rozumiany także jako znajomość czynna).

⁵ Szerzej na ten temat, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka angielskiego w: Komorowska, 2002; Dakowska, 2005; Hrehovčik i Uberman, 2003; Nunan, 1991, Hrehovčik, 2008, i inne.

⁶ Więcej na temat nauczyciela w procesie nauczania języka w podejściu komunikacyjnym w: Hrehovčik, 2000.

⁷ Porównaj: Kupisiewicz (1996: 209-217), Okoń (1996: 281).

⁸ Przykłady oparte na języku angielskim można odnaleźć w m.in. Kelly, 2000; Kenworthy, 1987; Lee, 1979.

⁹ Szerzej na temat znaczenia grup tematycznych w: Uberman, 2006: 146 – 153 (3.1.2. The importance of lexical sets).

¹⁰ Szczegółowo o sposobach i możliwościach korzystania ze słowników w publikacji: Osuchowska, 2007.

BIBLIOGRAFIA

1. Candlin, Ch. N. (ed). (1983) *The Communicative Teaching of English. Principles and Exercise Typology*. Harlow: Longman.
2. Chrzanowska-Kluczevska, E. (2004) *Language-Games: Pro and Against*. Kraków: Universitas.
3. Crystal, D. (2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Dakowska, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Doff, A. (1988) *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Faerch, C., Haastrup, K., Phillipson, R. (1984) *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
8. Fried Booth, D. (2002) *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
9. Fromkin, V., Rodman, R. (1993) *An Introduction to Language*. Harcourt Brace Jovanovich.
10. Gairns, R., Redman, S. (1986) *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Gołębiowska, A. (1991) *Let's talk: a book for teachers*. Warszawa: WSiP.
12. Graddol, D., Cheshire, J., Swann, J. (1987) *Describing Language*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
13. Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Grzegorzczkova, R. (2007) *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
15. Hansen, M. (1994) 'Grajmy w języku francuskim'. *Języki Obce w Szkole* III-IV, pp. 118-121.



16. Harmer, J. (1986) *Teaching and Learning Grammar*. Harlow: Longman.
17. Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
18. Haycraft, J. (1978) *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow: Longman.
19. Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Learning Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
20. Hrehovčik, T. (2000) 'Secondary school English teachers and communicative language teaching'. In: *Studia Anglica Resoviensia* 1. vol. 38, pp. 105-113.
21. Hrehovčik, T. (2008) 'On an eclectic approach to foreign language teaching'. In: *Language, literature, culture and beyond: festschrift for Grzegorz A. Kleparski on his 50th birthday*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, pp. 193-198.
22. Hrehovčik, T., Uberman, A. (2003) *English Language Teaching Methodology*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
23. Kelly, G. (2000) *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman.
24. Kenworthy, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.
25. Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
26. Kupisiewicz, C. (1996) *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza "BGW".
27. Lee, W. R. (1979) *Language Teaching Games and Contests*. Oxford, New York: Oxford University Press.
28. Lewis, M., Hill, J. (1992) *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: Language Teaching Publications.
29. Matasek, M. (1997) *English Advanced Vocabulary and Structure Practice*. Włocławek: Altravox Press.
30. Mc Arthur, T. (ed.). (1992) *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
31. Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
32. Okoń, W. (1996) *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
33. Osuchowska, D. (2007) *In Search of the Collocation Value of EFL Dictionaries*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
34. Polański, K. (ed.). (2003) *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.

35. Porter Ladousse, G. P. (1997) *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
36. Richard-Amato, P. (1988) *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice*. New York: Longman.
37. Richards, J., Platt, J., Weber, H. (1992) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
38. Richards, J. C., Rogers, T. S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Rychło, M. (2008) *The Educational Approach to Language Teaching*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
40. Siek-Piskozub, T. (1994) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
41. Stawna, M. (1991) *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
42. Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
43. Thomas, B. J. (1996) *Intermediate Vocabulary*. Harlow: Longman.
44. Thornbury, S. (2006) *An A – Z of ELT*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
45. Uberman, A. (1998) 'The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision'. *English Teaching Forum*, Vol. 36, No.1, pp. 20-27.
46. Uberman, A. (2006) *Modelling the English Lexicon in Applied Linguistics*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
47. Widdowson, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
48. Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M. (1983) *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Zdybiewska, M. (1994) *One hundred language games*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.