

[języki : obce] *w szkole*

PL ISSN 0446-7965



[Egzamin gimnazjalny z języka obcego 2012]

pytania – analizy – porady

[unijna wieża Babel]

ELL – Europass – Comenius

[pomysły dla aktywnych]

Praca z filmem na lekcjach języka obcego

[języki : obce] w szkole

[RADA PROGRAMOWA]

ANNA ATŁAS, dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”
prof. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. angielski
dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki
dr WOJCIECH SOSNOWSKI, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski
ALEKSANDRA RATUSZNIK, dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romański
DANUTA SZCZĘSNA, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy
dr MAGDALENA SZPOTOWICZ, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych – konsultacja: wymiar europejski nauczania języków obcych
JOLANTA URBANIK, pełnomocnik rektora ds. Procesu Bolońskiego, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego
ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA, zastępca dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

[REDAKCJA]

ANNA GRABOWSKA
redaktor naczelna | anna.grabowska@frse.org.pl
MAŁGORZATA JANASZEK
sekretarz redakcji | malgorzata.janaszek@frse.org.pl
JULIA PŁACHECKA
redaktor działu programów europejskich
JOANNA GARBACIK redaktor artystyczny
MICHAŁ GOŁAŚ skład
WERONIKA WALASEK korekta
AGNIESZKA PAWŁOWIEC korekta
WERONIKA SKACZKOWSKA współpraca redakcyjna
MALWINA GÓRECKA fotoedycja i promocja
JAN NICAŁ współpraca wydawnicza
MICHAŁ CAŁKA redaktor serwisu internetowego

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Jesteśmy otwarci na Państwa pomysły i propozycje ciekawych tekstów.



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 1 / 2012

[WYDAWCA]

FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
www.frse.org.pl

[ADRES REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
tel. 22 46 31 263; 22 46 31 265
e-mail: jows@frse.org.pl | www.jows.pl

Fotografia na okładce – autorka: Ewa Bełdowska. Fotografie na stronach: 22, 25, 29, 32, 34, 41, 42, 45, 48-50, 73, 79, 96, 98, 105, 112, 122 pochodzą ze zbiorów agencji fotograficznej THETA. Fotografie na stronach: 1, 5, 7, 10, 12, 15, 19, 21, 74, 95 pochodzą z zasobów Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Fotografie na stronie 75-77 pochodzi ze zbiorów autorki artykułu – Lilianny Myski. Fotografie na stronach 88-93 pochodzą ze zbiorów autorki artykułu – Izabeli Jaros.

PL ISSN 0446-7965

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.
 © Copyright Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012
 Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.
Publikacja bezpłatna

[Od wydawcy]

Drodzy Czytelnicy,
 Pierwszy numer „Języków Obcych w Szkole” przygotowany przez zespół redakcyjny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji już jest w Waszych rękach. Po miesiącach przygotowań, rozmów i dyskusji przedkładamy „stare” czasopismo w nowej odsłonie. Z lekką treścią, ale też z dużą nadzieją, że zawarte w nim artykuły zaciekawia i zainspirują Was na tyle, że nie tylko będziecie z niecierpliwością czekać na kolejny numer JOWS, ale też chętnie podzielicie się z nami Waszymi opiniami, doświadczeniami i materiałami. Chcielibyśmy, aby czasopismo dotarło do szerokiego grona odbiorców zaangażowanych w edukację językową: nauczycieli języków, lektorów na uczelniach, dyrektorów szkół, samorządów. Do wszystkich, którzy zdają sobie sprawę z roli kompetencji językowych w przygotowaniu młodych i starszych osób do funkcjonowania w globalnej rzeczywistości, wymagającej od nas nie tylko umiejętności porozumiewania się w językach obcych, ale także wrażliwości międzykulturowej. Do osób zaangażowanych w projekty europejskie, przekonanych o pozytywnej roli mobilności i otwartych na to, co nowe, a co przestaje być obce wtedy, kiedy odmienność uszanujemy i zaakceptujemy. Liczymy na to, że rubryka *Pomysły dla aktywnych* pokaże, ile wartościowych inicjatyw i entuzjazmu znajduje się w różnych miejscach w polskim systemie edukacji: w szkołach, w organizacjach pozarządowych, na uczelniach, w instytucjach szkoleniowych. Wszędzie tam, gdzie są ludzie, którzy – jak autorka jednego z artykułów – są *pełni pomysłów i siły do działania*. Mamy też nadzieję, że Wasze uznanie znajdzie zaproponowaną strukturę czasopisma, z wyróżnionymi działami: europejskim, metodycznym, częścią poświęconą wielokulturowości oraz działem dobrych praktyk, w którym to Wy, Drodzy Czytelnicy, dzielicie się swoimi doświadczeniami. W obecnym numerze chcielibyśmy nawiązać do dorobku polskiej prezydencji w zakresie promowania wielojęzyczności i mobilności edukacyjnej nie tylko w Europie, ale także między Europą a tzw. krajami trzecimi. Pytania postawione podczas debat i konferencji polskiej prezydencji pozostaną aktualne przez najbliższe lata

i będą motywem przewodnim kolejnych programów Unii Europejskiej w obszarze edukacji. Programy te – oprócz rozwoju instytucjonalnego oraz wymiany dobrych praktyk między systemami edukacji w państwach członkowskich – są i nadal będą doskonałą motywacją do nauki języków, gdyż dają praktyczne możliwości wykorzystania umiejętności językowych przy realizacji projektów czy podnoszeniu własnych kwalifikacji. W części metodycznej przedstawimy kilka kluczowych zagadnień dotyczących zewnętrznych egzaminów językowych – egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. W części poświęconej perspektywie międzykulturowej znajdziecie wiele ciekawych przemyśleń o podejściach do różnorodności narodowościowej i kulturowej oraz refleksje nad twórczym i wzbogacającym potencjałem konfliktu. Artykuł o tym, jak reagujemy na kontakt z innością i jaką zmianę w naszym poczuciu tożsamości takie zetknięcie może wywołać, jest z pewnością godny większej uwagi. Mamy nadzieję, że lektura „Języków Obcych w Szkole” będzie dla Was nie tylko inspiracją do dyskusji na tematy związane z podnoszeniem umiejętności językowych. Chcielibyśmy także wzmocnić wkład Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w doskonalenie jakości polskiego systemu edukacji poprzez wspieranie współpracy instytucji edukacyjnych w realizacji różnorodnych, ale wzajemnie przenikających się oddolnych działań, przy wsparciu programów europejskich „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu” oraz wykorzystaniu narzędzia „Europass”.



Anna Atlas

Dyrektor programu

„Uczenie się przez całe życie”.



języki dla mobilności

MIROSLAW SIELATYCKI

Efekty polskiej prezydencji w UE w obszarze edukacji i polityki młodzieżowej 5

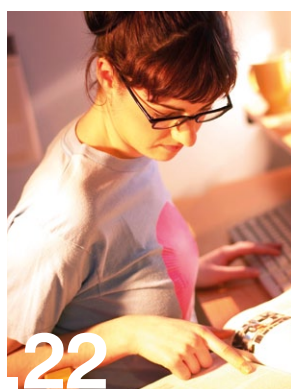
Deklaracja Warszawska 9

MIROSLAW MARCZEWSKI

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji a polska prezydencja w Radzie UE 10

JOLANTA ZAJĄC

Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej 14



temat numeru

MARCIN SMOLIK

Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015 22

MAGDALENA SZPOTOWICZ

Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa, czyli czego egzamin nie sprawdza 34

JOLANTA WASILEWSKA

Egzamin gimnazjalny i co dalej? 42

MAGDALENA SZPRYNGIER

Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego 45

ANNA JAROSZEWSKA

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego – wybrane zagadnienia 50



unijna wieża Babel

ANNA ATELAS

Erasmus for All – oczekiwania i wątpliwości 66

ALEKSANDRA DŁUGOSZ

Comenius – program z ambicjami 70

LILIANNA MYSZKA

Moja przygoda z asystenturą językową 75

ANNA BERNACKA

Wielokulturowość w klasie na przykładzie projektu współfinansowanego ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”, Partnerskie Projekty Comenius Regio 78

IZABELA JAROS

Kilka powodów, dla których warto uczestniczyć w programie European Language Label 88



pomysły dla aktywnych

KINGA MOTYSIA, MAŁGORZATA TUREK

Krajowe Biuro Europass poleca 94

Wprowadzenie do dokumentu Europass – Paszport Językowy 96

ANNA CZURA

Dziesięć lat ESOKJ i EPJ 98

Zadania rozgrzewki językowej i praca z fragmentem filmu na lekcjach języków obcych 103

CELINA NOWAK-KILIJAŃSKA I AGNIESZKA PACIEJ-MOTYL

Micro-trottoir: loisirs 122

Drodzy Czytelnicy,
Czasopismo „Języki Obce w Szkole” ukazało się po raz pierwszy w styczniu 1957 r. jako kwartalnik Ministerstwa Oświaty. Przez ponad 50 lat działalności pisma zmieniali się nie tylko wydawcy i redaktorzy naczelni – zmieniała się Polska, a co za tym idzie, zmieniał się system edukacji. Kolejne dekady przynosiły reformy programowe, które modyfikowały również kształcenie językowe. Przez wszystkie te lata niezmienna pozostawała reguła, zgodnie z którą JOwS miały dostarczać nauczycielom informacji na temat nowoczesnych teorii lingwistycznych i koncepcji dydaktycznych, inspirując ich do stosowania na lekcjach innowacyjnych metod nauczania, jak również samodoskonalenia zawodowego.

Zasada ta będzie również przyświecać nowemu wydawcy – Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Zapewnienie wysokiego poziomu merytorycznego pozostanie naszym nadrzędnym celem. Jednak oprócz takich tematów jak: glottodydaktyka, socjolingwistyka, nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych, CLIL itp., poruszać będziemy również zagadnienia odnoszące się do programu „Uczenie się przez całe życie” oraz jego oferty językowej dla nauczycieli, metodyków, pracowników wyższych uczelni oraz studentów – przyszłych nauczycieli języków. Zmiany, które chcemy wprowadzić, nie dotyczą tylko rozszerzenia tematyki czasopisma. Mamy nadzieję, że spodoba się Państwu nowa szata graficzna. Największą zmianą jest jednak sposób dystrybucji JOwS, który dostępne będą bezpłatnie na stronie www.jows.pl. Tam też będzie można dokonać subskrypcji na newsletter, w którym informować będziemy Państwa o ciekawych wydarzeniach językowych w Polsce i za granicą, publikacjach oraz działaniach promujących wielojęzyczność. Znajdą tam również Państwo linki do portali internetowych poświęconych nauce języków.

W 2012 r. zaplanowaliśmy wydanie czterech numerów pisma. Pierwszy z nich właśnie trafił w Państwa ręce. Czas promocji „Języków Obcych w Szkole” w nowej redakcji nie jest przypadkowy. Nadchodzące miesiące: kwiecień i maj to terminy składania wniosków o udział w programie „Uczenie się przez całe życie”. W szkołach średnich to przede wszystkim okres bardzo intensywnych przygotowań

szesnastolatków do egzaminu gimnazjalnego z języka obcego w nowej formule, a maturzystów – do egzaminu dojrzałości. Stąd też dwa tematy przewodnie niniejszego wydania: możliwości oferowane przez program Comenius oraz innowacje w systemie egzaminów zewnętrznych z języków obcych. W kolejnych numerach chcielibyśmy utrzymać zasadę

publikowania artykułów koncentrujących się wokół głównej tematyki. Zapowiedzi następnych wydań znajdą Państwo na ww. stronie internetowej pisma.

Oddając pierwszy numer „Języków Obcych w Szkole” w Państwa ręce, chciałabym podziękować wszystkim osobom, które pracowały nad jego przygotowaniem. Przede wszystkim jednak dziękuję wszystkim autorom, którzy nam zaufali

i odważyli się opublikować swoje artykuły w pierwszym numerze JOwS opracowanym przez nową redakcję. Mam nadzieję, że po zapoznaniu się z jego treścią będą dalej z nami chętnie współpracować.

Zapraszamy do publikowania na naszych łamach wszystkich entuzjastów edukacji językowej, którzy chcieliby podzielić się swoimi pomysłami na nowatorskie lekcje językowe, pochwalić się swoimi osiągnięciami dydaktycznymi lub przedstawić innowacyjne projekty językowe. Pamiętajmy, że nauczanie języka obcego to nie tylko realizacja podstawy programowej i przygotowanie uczniów do egzaminów. Nie zapominajmy też, że uczenie się języków nie sprowadza się do żmudnego przyswajania koniugacji i deklinacji.

Nauka języka to przede wszystkim wielka przygoda, spotkanie z obcym, nieznanym, fascynującym światem. To też sposób na poznanie i zrozumienie innych. Odczytanie tego, co jest ukryte między słowami, gestami, symbolami. Bo, jak powiedział cytowany na wstępie amerykański antropolog i językoznawca, Peter Fabr: *struktury gramatyczne mojego języka i ich zastosowanie w komunikacji werbalnej stanowią odzwierciedlenie systemu społecznego, w którym żyję.*



Anna Grabowska

Redaktor naczelna
anna.grabowska@frse.org.pl

[Od redakcji]
Between the grammar of my language and its expression in audible speech lies the filter of the social system in which I live.

Peter Farb

Konferencje i spotkania dotyczące edukacji i młodzieży w trakcie polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej

CZERWIEC	
9-10	Warszawa Spotkanie Grupy Wysokiego Szczebla ds. Kształcenia i Szkolenia
LIPIEC	
5-7	Kraków Konferencja <i>Science, Technology, Higher Education and Society in the Conceptual Age (STHESCA)</i>
6-7	Warszawa Konferencja <i>Wschodni Wymiar Mobilności</i>
10-19	Warszawa / Sulejówek Letnia Akademia <i>Demokracja w szkole</i> (wydarzenie towarzyszące)
WRZESIEŃ	
5-7	Warszawa Unijna Konferencja Młodzieżowa
5-8	Warszawa Spotkanie Dyrektorów Generalnych ds. Młodzieży
12-15	Warszawa Spotkanie Dyrektorów Narodowych Agencji Programu „Młodzież w działaniu”
16	Bruksela Seminarium <i>Ocena kultury jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego</i>
21	Bruksela Spotkanie Grupy Wysokiego Szczebla ds. Kształcenia i Szkolenia
24-27	Kraków Spotkanie Dyrektorów Generalnych ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego oraz Uczenia się Dorosłych
26-27	Warszawa Zjazd stypendystów programu Komisji Europejskiej „Marie Curie Actions” pt. <i>NAUKA – Pasja, Misja, Zobowiązanie</i>
28-29	Warszawa Konferencja <i>Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie</i>

PAŹDZIERNIK	
10	Gdańsk Spotkanie Dyrektorów Generalnych ds. Kształcenia Obowiązkowego
10-11	Gdańsk Konferencja Ministrów UE ds. Kształcenia Obowiązkowego
11-12	Kraków Spotkanie Dyrektorów Generalnych ds. Szkolnictwa Wyższego
13-14	Kraków Spotkanie Grupy kontynuującej prace w ramach Procesu Bolońskiego (tzw. Bologna Follow-up Group)
17-19	Sopot Konferencja <i>Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji: od juniora do seniora</i>
19-21	Sopot Spotkanie Dyrektorów Narodowych Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie”
24-25	Sopot Konferencja na temat modernizacji uniwersytetów
LISTOPAD	
16-18	Warszawa Konferencja <i>Skuteczność polityki na rzecz rozwoju kompetencji młodzieży w Europie</i>
GRUDZIEŃ	
8-9	Warszawa Spotkanie Komitetu Edukacji



A photograph of Miroslaw Sielatycki, a man with grey hair, wearing a dark suit, light blue shirt, and striped tie. He is speaking into a microphone at a wooden podium. The background is a pink and white banner with text in Polish. Overlaid on the image is large yellow text.

Efekty polskiej prezydencji w UE w obszarze edukacji i polityki młodzieżowej

Miroslaw Sielatycki, podsekretarz stanu w MEN, podczas językowej konferencji prezydenckiej w Warszawie

[Miroslaw Sielatycki]

Sprawowanie przez Polskę w drugim półroczu 2011 r. przewodnictwa w Radzie Unii Europejskiej można określić jako „3 x W” – ważne, wymagające i wyczerpujące doświadczenie, również w obszarze edukacji i młodzieży.

Pomimo kryzysu finansowego, który uderzył we Wspólnotę w ostatnich miesiącach i zdominował europejską agendę, udało się spełnić oczekiwania, jakie wiązano z naszym przewodnictwem w Radzie UE i zrealizować zadania, jakie przed sobą postawiliśmy. Opinia publiczna w Polsce i Europie pozytywnie oceniła prace polskiej administracji na szczęblu unijnych instytucji.

Co wynika jednak z tych prac dla nas samych i dla naszych europejskich sąsiadów? Jakie były realne osiągnięcia polskiej prezydencji? W szczególności jakie efekty odniosła Polska w obszarach edukacji i polityki młodzieżowej?

Wśród głównych efektów polskiej prezydencji w obszarze edukacji i młodzieży można wyróżnić efekty bezpośrednie i pośrednie – te dla całej UE i te wewnątrz krajowe. Do bezpośrednich, w wymiarze wspólnotowym, mającym jednocześnie wpływ na kształtowanie polskiej polityki edukacyjnej, należy zaliczyć w pierwszym rządzie przyjęcie przez Radę ds. Edukacji, Młodzieży, Kultury i Sportu wielu ważnych dokumentów w dziedzinie oświaty i szkolnictwa wyższego, takich jak:

- **Konkluzje Rady dotyczące kompetencji językowych pozwalających zwiększać mobilność;**
- **Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych;**
- **Konkluzje Rady na temat poziomu odniesienia dla mobilności edukacyjnej;**
- **Konkluzje Rady w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego;**

w zakresie polityki młodzieżowej:

- **Konkluzje Rady w sprawie wschodniego wymiaru zaangażowania młodzieży i jej mobilności.**

Spoglądając na ten obszerny dorobek w dziedzinie mobilności, polityk edukacyjnych i polityki sąsiedztwa, z zadowoleniem można stwierdzić, że wyznaczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej priorytety sektorowe, tj. **Edukacja na rzecz mobilności** oraz **Młodzież i świat**, a także **Modernizacja uniwersytetów** – obszar priorytetowy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – znalazły swoje odzwierciedlenie we wspólnych wnioskach i zobowiązaniach państw członkowskich na przyszłość.

Obok prowadzonych przez polską prezydencję posiedzeń Rady UE ds. Edukacji, Młodzieży, Kultury i Sportu oraz grup roboczych – Komitetu ds. Edukacji i grupy roboczej ds. młodzieży, które inicjowały dyskusje i prowadziły negocjacje nad projektami dokumentów, odbyło się wiele ważnych

spotkań eksperckich, jak również szereg istotnych konferencji zorganizowanych przez MEN we współpracy z innymi resortami i partnerami, nawiązujących do priorytetów edukacyjnych i młodzieżowych. Efektem debat na forach konferencyjnych było przyjęcie kolejnych dokumentów:

- **Konkluzji dotyczących wschodniego wymiaru mobilności** (konferencja *Wschodni Wymiar Mobilności*, 6-7 lipca 2011 r., Warszawa);
- **Rekomendacji dotyczących mobilności młodzieży** (*Unijna Konferencja Młodzieżowa*, 5-7 września 2011 r., Warszawa);
- **Deklaracji wielojęzyczności** (konferencja *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*, 28-29 września 2011 r., Warszawa);
- **Deklaracji mobilnościowej** (konferencja *Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji – od juniora do seniora*, 17-19 października 2011 r., Sopot).

Polska chce być uczestnikiem debaty w Europie i – w myśl sentencji Delorsa, że wybór modelu edukacyjnego dziś będzie wyborem modelu społeczeństwa jutro – współdecydować o kształcie polityki edukacyjnej i młodzieżowej w UE.

Ponadto, w ramach konferencji ministrów ds. kształcenia obowiązkowego (11 października 2011 r., Gdańsk) poruszano problemy wczesnej edukacji i kompetencji językowych w kontekście nauczania początkowego, a także różnorodności systemów edukacyjnych prowadzących do uzyskiwania najlepszych osiągnięć w nabywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście polityki opartej na faktach (ang. *evidence-based policy*).

W sytuacji pogłębiającego się kryzysu gospodarczego w Europie polska prezydencja zainicjowała również dyskusję





Uczestnicy konferencji *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*

na temat skutecznego inwestowania w kształcenie i szkolenie na rzecz zrównoważonego rozwoju. O tym rozmawiali ministrowie edukacji w trakcie posiedzenia Rady, a także eksperci z obszaru badań edukacyjnych z UE, OECD, UNESCO, Banku Światowego, Europejskiej Fundacji Szkoleniowej i innych ośrodków w trakcie konferencji *Skuteczność polityk na rzecz rozwoju kompetencji młodzieżowych w Europie* (16-18 listopada 2011 r., Warszawa). Rezultatem prowadzonych debat był jednoznaczny przekaz od państw członkowskich, aby – przy respektowaniu koniecznych ograniczeń

budżetowych – nie zaniechać dalszego inwestowania w edukację, która jest warunkiem rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego, a tym samym długoterminowego wzrostu gospodarczego w Europie.

Jednym z kluczowych zadań było zainicjowanie na forum unijnym debaty budżetowej w kontekście tzw. Wieloletnich Ram Finansowych na lata 2014–2020, w tym rozpoczęcie i nadanie kierunków dyskusji wokół przyszłej edycji programów unijnych w obszarze edukacji i młodzieży. Rolą polskiej prezydencji w tej debacie było postawienie przede

wszystkim pytań, na ile przedstawiona pod koniec listopada 2011 r. propozycja Komisji Europejskiej zawarta w projekcie rozporządzenia ustanawiającego nowy program Unii Europejskiej na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu „Erasmus dla wszystkich” na lata 2014-2020 odpowiada potrzebom i oczekiwaniom europejskich społeczeństw. Głównym punktem odniesienia dla tych pytań jest przyjęta przez państwa członkowskie w 2010 r. strategia Europa 2020, w której sformułowano szereg celów na drodze dochodzenia UE do trwałego, inteligentnego i zrównoważonego rozwoju, sprzyjającego włączeniu społecznemu.

Unijna debata budżetowa, w tym dyskusja na temat programów edukacyjnych i młodzieżowych nowej generacji, przez kolejne 12 miesięcy będzie moderowana przez partnerów Polski w tzw. trio prezydenckim – Danię i Cypr. Główne decyzje dotyczące przyszłych finansów UE na lata 2014-2020 zapadną prawdopodobnie jednak dopiero w okresie sprawowania przewodnictwa w Radzie przez Irlandię, która zapoczątkuje w pierwszej połowie 2013 r. prace nowego trio, z udziałem Litwy i Grecji. Polska chce być aktywnym uczestnikiem tej debaty i – w myśl sentencji Jacquesa Delorsa, że *wybór modelu edukacyjnego dziś będzie wyborem modelu społeczeństwa jutro* – współdecydować, wspólnie z innymi partnerami w UE, o kształcie przyszłych instrumentów wspierania polityki edukacyjnej i młodzieżowej w Unii Europejskiej.

To trudne zadanie będzie z pewnością łatwiejsze, ponieważ dzięki prezydencji nabyliśmy doświadczenia w kierowaniu pracami kluczowego organu UE, jakim jest Rada, jak również umiejętności jeszcze lepszej i efektywniejszej współpracy z pozostałymi instytucjami unijnymi – przede wszystkim Komisją Europejską i Parlamentem Europejskim, wraz z ich przedstawicielstwami w Polsce – oraz innymi państwami członkowskimi. Kontakty te będą niewątpliwie procentować w przyszłości, tak dla polskich resortów, jak również współpracujących z nimi jednostek – w przypadku MEN: Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) czy Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEZiU), intensywnie zaangażowanych w opracowywanie, konsultowanie i dyskutowanie dokumentów unijnych w okresie sprawowania prezydencji.

Niewątpliwą wartością dodaną dla Polski, Unii i innych partnerów w Europie jest również zwrócenie w okresie naszego przewodnictwa większej uwagi partnerów w Unii

na wschodnie sąsiedztwo Wspólnoty. Pomimo osłabionego zainteresowania tą tematyką ze strony największych państw członkowskich (co wynikało po części z nasilającego się w tym okresie kryzysu finansowego, po części z wydarzeń poprzedzających polską prezydencję – tzw. wiosny arabskiej, która skupiła uwagę UE na sąsiedztwie śródziemnomorskim), udało się nam zaistnieć na szerszym forum z kilkoma inicjatywami na rzecz Partnerstwa Wschodniego – od otwierającej prezydencję konferencji *Wschodni wymiar mobilności*, poprzez debatę ministerialną MNiSW *Go East, Erasmus!* (27-28 września 2011 r., w Białymstoku), po zorganizowany przez MSZ *Szczyt Partnerstwa Wschodniego* (29-30 września 2011 r., Warszawa). Dbałość o otwieranie inicjatyw UE na jej sąsiedztwo, nie tylko wschodnie, było, jest i będzie podkreślane przez Polskę, również w kontekście przyszłego programowania w obszarach edukacji i młodzieży na lata 2014-2020.

Podsumowując efekty polskiej prezydencji, warto wreszcie podkreślić, że ten europejski wymiar naszej politycznej rzeczywistości – tak oczywisty, że paradoksalnie często wręcz niezauważalny – stał się z całą pewnością bardziej widoczny w codziennej pracy polskiej administracji publicznej. Z doświadczeń płynących z debat nad europejskimi dokumentami korzystamy jeszcze więcej w kontekście tworzenia dokumentów krajowych – począwszy od wieloletnich strategii, jak Strategia Polska 2030, Strategia LLL czy Polska Rama Kwalifikacji, zakończywszy na rozporządzeniach w dziedzinie edukacji, młodzieży i nie tylko. Warto wpisywać główne nurty polityki krajowej w ten szerszy europejski kontekst, aby korzystać jak najwięcej z doświadczeń innych i czerpać od siebie nawzajem. Również w tym kontekście polska prezydencja w UE była dla nas ważną i niezwykle cenną lekcją.

Uważam, że prezydenckie doświadczenie przeżyliśmy dobrze i z pożytkiem dla wszystkich. Używając szkolnej metafory: ten, kto był przewodniczącym rady uczniowskiej w szkole, lepiej będzie sobie radził z zarządzaniem innymi sprawami w przyszłości.

Powyższy tekst ukazał się w Miesięczniku Kierowniczej Kadry Oświatowej „Dyrektor Szkoły” (2/2012).

[Mirosław Sielatycki]

Od 2010 r. podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, odpowiedzialny m.in. za działania na rzecz młodzieży. Jest również twórcą programów współpracy polsko-niemieckiej, polsko-ukraińskiej, polsko-izraelskiej oraz w obszarze praw człowieka.

DEKLARACJA

Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie



1. W dniach 28-29 września 2011 r. w Warszawie odbyła się konferencja *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*, którą zorganizowała polska prezydentka w Radzie UE oraz Komisja Europejska. Konferencja poświęcona była roli języków w przygotowywaniu obywateli do funkcjonowania w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie.

2. W konferencji wzięli udział eksperci z państw członkowskich Unii Europejskiej zajmujący się nauczaniem języków, nauczyciele i wykładowcy akademicy, przedstawiciele ośrodków badawczych, Narodowych Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie”, koordynatorzy European Language Label, pracownicy instytucji zajmujących się nauczaniem języków obcych, kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, stowarzyszeń tłumaczy, studentów, jak również przedstawiciele instytucji Unii Europejskiej i Rady Europy.

3. Uczestnicy konferencji:

- wyrazili zadowolenie, że konferencja w sposób wszechstronny objęła różnorodne aspekty kształcenia językowego, w tym szczególnie nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne, nauczanie w klasach wielokulturowych i w szkolnictwie zawodowym, kształcenie na rzecz mobilności, umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego oraz na potrzeby rynku usług językowych;
- podkreślili, że ustanowienie przez Unię Europejską i Radę Europy w roku 2001 Europejskiego Dnia Języków wniosło istotny wkład w podnoszenie świadomości społecznej na temat znaczenia kompetencji językowych;
- wyrazili przekonanie, że projekty realizowane w ramach konkursu European Language Label promują językową różnorodność Europy, tworzą wartościową bazę najlepszych innowacyjnych praktyk kształcenia językowego, wzbogacają i uatrakcyjniają krajowe praktyki nauczania i uczenia się języków obcych poprzez wprowadzanie autorskich programów kształcenia językowego, nowatorskich metod nauczania oraz wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych;
- docenili dotychczasowy dorobek KE i państw członkowskich w zakresie wielojęzyczności, w szczególności „pakiet językowy” ogłoszony latem 2011 r.;
- zaapelowali o zagwarantowanie promocji uczenia się i nauczania języków odpowiedniego miejsca w nowej generacji unijnych programów edukacyjnych i młodzieżowych;
- wyrazili opinię, że powołanie przez Komisję Europejską Stałej Grupy Roboczej do spraw Języków przyczyniłoby się do wzmocnienia współpracy, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk między państwami członkowskimi w obszarze wielojęzyczności oraz lepszego przygotowania obywateli do mobilności edukacyjnej i zawodowej.

4. Konferencja podkreśliła, że dobra znajomość języków obcych i umiejętność posługiwania się nimi to dziś kluczowa kompetencja niezbędna do funkcjonowania we współczesnym świecie i na rynku pracy, która zwiększa szanse edukacyjne młodych ludzi oraz mobilność zawodową osób dorosłych. Wnioski z prac grup dyskusyjnych potwierdziły, że wielojęzyczność jest nie tylko dziedzictwem Europy, ale szansą na tworzenie społeczeństwa otwartego, szanującego różnicowanie kulturowe i gotowego na współpracę.

Warszawa, 29 września 2011 r.



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji a polska prezydencja w Radzie UE

Próba bilansu

[Mirosław Marczewski]

W czasie polskiej prezydencji UE stanęła przed dużymi wyzwaniami gospodarczymi. Kryzys finansowy strefy euro i napięta sytuacja w Afryce Północnej sprawiły, że priorytety prezydencji ulegały modyfikacji. Należy podkreślić, że oceny działań polskiego przewodnictwa w Radzie UE wskazują, że może ono uchodzić za modelowe.

Dobrze odebrany był wkład polskiej prezydencji w stabilizowanie porządku instytucjonalnego Unii Europejskiej w procesie polizbońskim. Pozytywnie ocenia się także nasz wkład w prowadzeniu negocjacji i doprowadzaniu do kompromisu między stanowiskami państw członkowskich. Podkreśla się, że metodą małych kroków udało się polskiej prezydencji doprowadzić do przyjęcia pakietu dyrektyw i rozporządzeń wzmacniających nadzór finansowy w strefie euro, rozpocząć proces negocjacji nad wieloletnimi ramami finansowymi czy skutecznie moderować przekazywanie uprawnień prezydencji rotacyjnej nowo utworzonym instytucjom – Przewodniczącemu Rady Unii Europejskiej czy Wysokiemu Przedstawicielowi Unii Europejskiej ds. Wspólnej Polityki Zagranicznej i Bezpieczeństwa.

W obszarze edukacji priorytetami polskiej prezydencji były edukacja na rzecz mobilności oraz modernizacja uniwersytetów, zaś w obszarze polityki młodzieżowej – działania koncentrujące się wokół priorytetu Młodzież i świat, w tym wzmacnianie wschodniego wymiaru mobilności oraz współpracy z krajami Partnerstwa Wschodniego. Na tle tak zarysowanych priorytetów cele polskiej prezydencji w zakresie edukacji i polityki młodzieżowej skupiały się na kwestiach



przygotowania do mobilności, na przykład przez rozwój kompetencji językowych oraz zapewnienie szerszego dostępu do programów finansowanych przez Unię Europejską. W zakresie modernizacji uniwersytetów polska prezydencja chciała położyć nacisk na: promowanie jakości w kontekście umasowienia szkolnictwa wyższego, poprawę zatrudnialności absolwentów oraz wspieranie społecznego wymiaru szkolnictwa wyższego.

FRSE była współorganizatorem wielu ważnych konferencji, spotkań oraz imprez towarzyszących podczas polskiego przewodnictwa w Radzie Unii Europejskiej. Należały do nich m.in. dwie duże konferencje z oficjalnego kalendarza prezydencji: konferencja *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego*, która odbyła się w Warszawie w dniach 28-29 września 2011 r. i konferencja *Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji – od juniora do seniora* mająca miejsce w Sopocie w dniach 17-19 października 2011 r. Z tym ostatnim wydarzeniem połączone było spotkanie dyrektorów Narodowych Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie” (19-21 października 2011 r.). Oprócz tego byliśmy organizatorami sześciu imprez z tzw. otoczenia prezydencji, do których należały na przykład: konferencja *Rozwijanie współpracy pomiędzy kształceniem zawodowym, szkolnictwem wyższym i uczeniem się dorosłych w odpowiedzi na wyzwania uczenia się przez całe życie*, która odbyła się w Warszawie w dniu 23 września 2011 r., spotkanie dyrektorów Narodowych Agencji Programu „Młodzież w działaniu” w Warszawie w dniach 12-15 września 2011 r. czy nieformalne spotkanie ministrów ds. szkolnictwa wyższego w Białymstoku w dniu 29 września 2011 r. Jako instytucja wspomagająca, uczestniczyliśmy również w przygotowaniu pięciu wydarzeń, wśród których możemy wymienić między innymi: konferencję *Wschodni wymiar mobilności* zorganizowaną w dniach 6-7 lipca 2011 r. Każde z tych wydarzeń było ważnym wkładem polskiej prezydencji w prace państw członkowskich i Komisji Europejskiej nad kształtem polityk edukacyjnych do roku 2020, a efekty debat eksperckich znajdowały odzwierciedlenie w deklaracjach końcowych np. konferencji *Kompetencje językowe...* i *Mobilność...* Rekomendacje w nich zawarte znajdują wyraz w dokumentach przyjętych 28 listopada 2011 r. przez Radę na zakończenie polskiej prezydencji, tj. w: Konkluzjach Rady dotyczących kompetencji językowych pozwalających zwiększać mobilność, Konkluzjach Rady w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego, Konkluzjach Rady na temat poziomu odniesienia dla mobilności edukacyjnej oraz Rezolucji Rady

w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych.

Najważniejsze tematy podejmowane podczas konferencji dotyczyły kluczowych wyzwań dla edukacji na najbliższe lata: zapewnienia rozwoju i konkurencyjności Unii Europejskiej, podnoszenia jakości oferty edukacyjnej oraz dostosowania jej do potrzeb i trendów na rynku pracy, zwiększania mobilności obywateli UE, potwierdzania i uznawania kwalifikacji. Dla osiągnięcia tych celów niezbędne jest zacieśnianie współpracy między edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną, podnoszenie poziomu kompetencji kluczowych, w tym językowych oraz wdrażanie i rozwijanie narzędzi europejskich zwiększających uznawalność kompetencji, takich jak Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Konieczność współpracy między instytucjami funkcjonującymi w systemie edukacji i ich partnerami społecznymi wydaje się oczywistością. W otaczającym nas świecie nieustannie pojawiają się nowe wyzwania gospodarcze i społeczne, którym nie da się sprostać bez dobrego wykształcenia, a następnie bez nieustannego uzupełniania i zdobywania nowych umiejętności. Konferencja na temat współpracy między szkolnictwem wyższym, kształceniem zawodowym i kształceniem dorosłych miała na celu podjęcie dyskusji na aktualne tematy, wśród których szczególnie istotne są: jakość kształcenia zawodowego, drożność systemowa między edukacją, kształceniem ustawicznym a miejscem pracy, uznawanie i potwierdzanie kwalifikacji, budowanie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, zwiększenie dostępności kształcenia ustawicznego i podnoszenie jego jakości czy wreszcie – upowszechnienie zintegrowanych usług w zakresie całonocnego poradnictwa zawodowego w taki sposób, aby wspierać indywidualny rozwój karier, nie tylko w początkowym etapie rozpoczynania życia zawodowego. W obliczu globalnych zmian niezwykle ważnym zagadnieniem jest również zachęcanie uczelni wyższych do otwierania się na niestandardowego studenta, czyli na osoby dorosłe, i wprowadzanie oferty edukacyjnej dostosowanej do potrzeb tej grupy. Konferencja była próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób tworzyć warunki oraz wykorzystać współpracę szkół i uczelni z pracodawcami, partnerami społecznymi i instytucjami społeczeństwa obywatelskiego, aby uczenie się przez całe życie było nie tylko postrzegane jako konieczność, ale także, by stało się częścią stylu życia osób w każdym wieku. Warto pamiętać, że współpraca różnych instytucji edukacyjnych jest także nieodłącznym elementem budowania lokalnych strategii rozwoju, co zilustrowano ciekawymi przykładami projektów prowadzonych przez Miasto st. Warszawę.

Zastanawiano się również, w jaki sposób wykorzystać potencjał tkwiący w uczeniu się w miejscu pracy dla ukierunkowanego podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz jak zachęcić pracodawców i pracowników do doceniania tej formy w procesie budowania strategii rozwoju instytucji i własnej ścieżki kariery.

Konferencja *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie* stanowiła okazję do eksperckich dyskusji nad tematami związanymi z uczeniem się języków obcych i komunikacją wielojęzyczną, które są niezwykle istotne dla funkcjonowania obywateli Unii Europejskiej. Data wydarzenia wybrana została przez nas nieprzypadkowo, w taki sposób aby konferencja odbyła się w terminie obchodów Europejskiego Dnia Języków – inicjatywy Rady Europy i Komisji Europejskiej, którą w tym roku obchodziliśmy po raz dziesiąty. Odczuwaliśmy satysfakcję z faktu, że nasza konferencja stała się oficjalną imprezą polskiej prezydencji, podnosząc tym samym rangę EDJ-u, jak również stając się dobrym forum do wręczenia nagród laureatom European Language Label, konkursu na najbardziej innowacyjne metody nauczania i uczenia się języków obcych, ustanowionego przez Komisję Europejską i organizowanego również raz do roku przez FRSE. Dzięki naszym imprezom Warszawa stała się na kilka dni września prawdziwą stolicą języków obcych, gdzie promowaliśmy ideę wielojęzyczności i cieszyliśmy się z faktu, że obszar ten znacząco zyskał na ważności w percepcji Komisji Europejskiej i państw członkowskich. Jednym z głównych wniosków naszej konferencji było stwierdzenie, że umiejętności językowe są nie tylko ważnym elementem ogólnej edukacji, ale także warunkiem profesjonalnego rozwoju każdego z nas i istotnym narzędziem integracji społecznej. Poprawiają szanse młodych osób na rynku pracy i kształtują wrażliwość międzykulturową, budzą chęć poznawania krajów i ludzi, zachęcają do aktywności i mobilności edukacyjnej w każdym wieku.

Kiedy patrzymy na rozwój Europy w ostatnich dekadach, na rozwijającą się współpracę między krajami sąsiadującymi i regionami, na przewyżczanie historycznych uprzedzeń i budowanie zwykłych ludzkich przyjaźni przekładających się następnie na lepszą współpracę między instytucjami, firmami, samorządami – trudno nie docenić roli, jaką w tych procesach odgrywają umiejętności językowe. Nawet kryzysów, których Europa doświadcza w ostatnim czasie, nie dałoby się przezwyciężyć bez współpracy i wypracowania wspólnych strategii, których warunkiem staje się wzajemne porozumienie. Natomiast w wymiarze praktycznym



Rytis Martikonis i Mirosław Marczewski na otwarciu wystawy z okazji 10-lecia ELL

Umiejętności językowe są nie tylko ważnym elementem ogólnej edukacji, ale także warunkiem profesjonalnego rozwoju każdego z nas i istotnym narzędziem integracji społecznej.

i codziennym – znajomość języków obcych to możliwość zdobycia lepszego wykształcenia, stymulacja własnego rozwoju zawodowego, podniesienie statusu materialnego i lepsze odpowiadanie na zapotrzebowanie na nowe umiejętności na europejskim rynku pracy. FRSE podkreślała, że Unia Europejska posiada już znaczący dorobek w tym zakresie – co roku dziesiątki tysięcy osób korzystają w całej Europie z możliwości wyjazdów studenckich, staży, praktyk zawodowych czy wolontariatu w ramach programów europejskich takich jak „Uczenie się przez całe życie” czy „Młodzież w działaniu”. Rola nauczania języków obcych w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej staje się także niekwestionowanym priorytetem, który przekłada się na internacjonalizację programów kształcenia w szkołach wyższych. Ale jednocześnie wszyscy dostrzegamy kolejne wyzwania: w jaki sposób kształcić nauczycieli, aby umieli nie tylko zachęcić uczniów do uczenia się języków obcych, ale także by sami byli w stanie nauczać swoich przedmiotów w innym języku? Jak dostosować treść programów nauczania języków obcych do wymagań związanych z dalszym profesjonalnym rozwojem młodych ludzi? Ekspertki zastanawiali się także nad sposobami monitorowania postępu w podnoszeniu kompetencji i sprawiania, aby umiejętności te były doceniane przez pracodawców. Ważnym aspektem konferencji była próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wykorzystać

wieloletnie pozytywne doświadczenia europejskich programów edukacyjnych dla nadania priorytetu nauce języków obcych zarówno w edukacji formalnej, jak i pozaformalnej w kolejnej fazie programów unijnych w latach 2014-2020.

Gdy obserwujemy procesy społeczne i gospodarcze w otaczającym nas świecie, nie mamy żadnych wątpliwości, że to właśnie mobilność odgrywa kluczową rolę zarówno w indywidualnym profesjonalnym rozwoju, jak i w kluczowych procesach na obecnym rynku pracy. Swobodny przepływ osób to, obok swobodnego przepływu towarów i usług, synonim i jeden z największych atutów Unii Europejskiej. Mobilność dotyczy osób w różnym wieku, może być szansą zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, motorem postępu technologicznego, wpływać na podnoszenie aktywności społecznej i wrażliwości międzykulturowej. Mobilność może być jednak również źródłem frustracji – dla osób, które w innym kraju poszukują szans na lepsze życie i są tam konfrontowane z koniecznością adaptacji, jak również dla społeczeństw, które w coraz większym stopniu muszą radzić sobie z problemem odpływu wykwalifikowanych pracowników bądź koniecznością integracji znaczącego odsetka osób napływowych.

Podczas konferencji *Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji – od juniora do seniora* eksperci zastanawiali się, jak najlepiej wykorzystać szanse, jakie niesie ze sobą mobilność oraz, w jaki sposób przygotowywać się do niej od najwcześniejszych lat, aby stała się czynnikiem wspierającym poczucie europejskiej tożsamości, pobudzającym kreatywność i przedsiębiorczość. FRSE miała okazję podzielić się bogatym doświadczeniem wykorzystania mobilności w uczeniu się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym różnych grup odbiorców oraz pokazać elementy, które sprawiają, że mobilność edukacyjna staje się czynnikiem prorozwojowym. Nie do przecenienia jest tu doświadczenie mobilności obecne od prawie 25 lat w obszarze szkolnictwa wyższego w postaci programu Erasmus. Eksperci zwracali jednak uwagę na fakt, że celem Unii Europejskiej jest zapewnienie możliwości mobilności w celu edukacji lub zatrudnienia wszystkim obywatelom, nie tylko grupom o wyższym wykształceniu czy lepszym statusie materialnym i zawodowym. Mobilność postrzegana w taki sposób

powinna stawać się elementem wyrównywania szans, zwłaszcza wśród osób młodych, motywacji do podnoszenia kwalifikacji zawodowych czy włączania w aktywne życie społeczne osób zagrożonych wykluczeniem.

Podczas konferencji padły ważne pytania dotyczące mobilności edukacyjnej w przyszłości: w jaki sposób edukacja szkolna może wspierać od najwcześniejszych lat kształtowanie kompetencji kluczowych będących niezbędną podstawą mobilności? Jak przygotowywać nauczycieli, w tym nauczycieli w obszarze szkolnictwa zawodowego, aby w kompetentny sposób zachęcali młodych ludzi do wykorzystywania szans, jakie daje mobilność? Jak prowadzić naukę języków obcych, aby uczący się zdobywali umiejętności niezbędne do komunikowania się w życiu zawodowym i rozumieli kontekst kulturowy kraju, w którym przebywają? W jaki sposób zapewniać jakość mobilności, jak potwierdzać i uznawać kwalifikacje zdobyte w tym czasie? Przy pomocy jakich instrumentów monitorować poziom mobilności w państwach członkowskich? Czy wreszcie – jak zachęcić pracodawców i władze publiczne do uwzględnienia mobilności w długoterminowych planach biznesowych firm oraz wprowadzić rozwiązania systemowe wspierające mobilność w strategiach rozwoju lokalnego, regionalnego czy krajowego?

Trudno w krótkim tekście opisać wrażenia, jakie wywarły wszystkie pasjonujące dyskusje, mnóstwo pozytywnych emocji związanych z odkrywaniem naszego kraju przez zagranicznych gości, jak również naszą satysfakcję z aktywnego uczestnictwa w ważnych europejskich wydarzeniach. Mam nadzieję, że nasze konferencje były dla uczestników z Polski i z całej Europy okazją do wymiany doświadczeń i ciekawych przemyśleń, a wnioski z tych spotkań stały się wkładem polskiej prezydencji w europejską dyskusję nad sposobem osiągnięcia celów strategicznych do roku 2020. Dyskusja ta będzie kontynuowana przez prezydentkę duńską i cypryjską.

Netografia

- <http://konferencje.frse.org.pl/cooperation>
- <http://konferencje.frse.org.pl/multilingualism>
- <http://konferencje.frse.org.pl/Presidency-mobility>
- http://www.flickr.com/photos/frse_pl

[Mirosław Marczewski]

Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji; absolwent Wydziału Geologii UW oraz studiów podyplomowych z zakresu integracji europejskiej. W latach 2000-2006 zastępca dyrektora programu Unii Europejskiej MŁODZIEŻ, od 2006 r. członek Zarządu i zastępca dyrektora generalnego FRSE. Współtwórca i członek komitetu Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży. W latach 1998-2010 radny Gminy i Rady Dzielnicy Wawer m.st. Warszawy aktywnie działający na rzecz oświaty. Był instruktorem harcerski i członek Głównej Kwatery ZHR.

Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej

[Jolanta Zając]

„**M. MARTIN** En somme, nous ne savons toujours pas si, lorsqu'on sonne à la porte, il y a quelqu'un ou non!

Mme Smith: Jamais personne

M. SMITH Toujours quelqu'un.

LE POMPIER Je vais vous mettre d'accord. Vous avez un peu raison tous les deux. Lorsqu'on sonne à la porte, des fois il y a quelqu'un, d'autres fois il n'y a personne”.

IONESCO, *LA CANTATRICE CHAUVE*, SCÈNE VIII





Lekcje pokazowe zorganizowane przez FRSE podczas Europejskiego Dnia Języków. Zdjęcie pochodzi z zasobów Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

Powyższa scena, pochodząca z jednej z najgłośniejszych sztuk teatralnych nurtu zwanego teatrem absurdu, jest tylko pozornie pozbawiona sensu i absurdalna w swojej wymowie. Dla naszej refleksji stanowi doskonałą ilustrację podjętej tematyki związanej z mediacją.

Kwestie medycyjne są szeroko znane i propagowane od lat 60. w USA, ich popularność rośnie lawinowo także w kręgach społecznych i handlowych zjednoczonej Europy.

Nie ma w tym nic dziwnego – konflikty stają się codziennością wszystkich grup społecznych, rola pośrednika, osoby trzeciej, której mediacja pogodzi rozbieżne interesy, staje się nie do przecenienia.

Nasza uwaga będzie zogniskowana na lekcji języka obcego, która łatwo może stać się miejscem napięć, nieporozumień i konfliktów, wywołanych obecnością uczniów o różnym pochodzeniu etnicznym, ale także podjętą tematyką zajęć lub po prostu wynikających z różnic

charakterologicznych i tożsamościowych naszych uczniów. Stawienie czoła tym nowym wyzwaniom współczesnej dydaktyki wymaga obecności nauczyciela wyposażonego w szeroki wachlarz kompetencji pozajęzykowych, wśród których na pewno znajdzie się ważne miejsce dla kompetencji mediacyjnych.

Postaramy się zatem poszukać odpowiedzi na nurtujące nas w tym kontekście pytania: jakie są źródła konfliktu interkulturowego? Jak zostać dobrym mediatorem? W jakim stopniu działania mediacyjne mogą przyczynić się do większej skuteczności procesu dydaktycznego na przykład na lekcji języka obcego? Jak radzić sobie z wyzwaniami stawianymi przez wielokulturowe klasy? Jakich rezultatów oczekujemy w wyniku działań mediacyjnych w klasie?

Źródła konfliktów

Źródeł konfliktów interkulturowych można upatrywać niemalże wszędzie i prezentowane tu kwestie są jedynie pewnym subiektywnym ich doborem.

Jednym z powszechnie cytowanych przykładów jest teoria niemieckiego specjalisty od interkulturowości Alexandra Thomasa, chodzi o tzw. standardy kulturowe. Jak twierdzi wspomniany ekspert, każda kultura jawi się poprzez pryzmat ukonstytuowanych społecznie standardów stanowiących swoistą normę zachowań, która jest szeroko akceptowana i praktykowana (Thomas 2005 za Mackiewicz 2010: 140). Z pewnością trudno odmówić mu racji w tej kwestii – z pewnością jakaś część ludzkich zachowań wywodzi się ze społecznej i kulturowej normy, ale przecież nie jest ona jedynym „regulatorem” ludzkich reakcji w danej sytuacji komunikacyjnej. Oznaczałoby to bowiem bezkrytyczne przyjęcie pewnej dość stereotypowej wizji kultury, jednakowej dla wszystkich członków danej społeczności. Z pewnością tak nie jest. Nawet w obrębie jednej grupy społecznej owa norma kulturowa nie jest jednolita dla wszystkich bez wyjątku, przeciwnie, jest raczej zmienną dynamiczną, zmieniającą się, a nawet osobistą. Nic dziwnego toteż, że w sytuacji komunikacji interkulturowej wspomniane standardy kulturowe, które łatwo tu utożsamiać ze stereotypami, nie akcentują swojej siły w stopniu, którego można by oczekiwać. Uczestnicy komunikacji są bowiem świadomi różnic kulturowych wynikających z ich odrębności narodowej, a co za tym idzie, konieczności każdorazowego negocjowania przebiegu interakcji w celu dookreślenia przestrzeni zwanej interkulturą w ujęciu Boltena (1999, za Vatter 2003: 32): *reakcje rozmówców nie mogą być tłumaczone jedynie*

przez specyfikę komunikacyjną właściwą dla każdej kultury, którą reprezentują. Tę przestrzeń komunikacyjną będącą w nieustannym ruchu nazwiemy interkulturą¹ (tłum. własne).

Umiejętność skonstruowania przestrzeni akceptowalnej przez obie strony staje się podstawowym wyzwaniem spotkania interkulturowego. Jak widać, znajomość wyłącznie standardów kulturowych w rozumieniu Thomasa nie jest wystarczającym warunkiem do zbudowania porozumienia komunikacyjnego osób wywodzących się z różnych kultur, a wręcz może stać się dla nich przeszkodą.

Szukając w dalszym ciągu źródeł problemów o podłożu kulturowym, a możemy być pewni, że wcześniej czy później pojawią się one na drodze komunikacyjnej naszych różnokulturowych rozmówców, znawcy tematu wyliczają pewne zespoły motywów konfliktujących, wśród których wymienia się (ibidem: 33):

- znaczenia naddane społecznie lub konotacje specyficzne dla danego leksemu i jego reprezentacji kulturowej;
- akty mowy i ich specyficzny kulturowo sposób realizowania czynności takich jak np. przeproszanie, czynienie wyrzutów, obiecywanie itp.;
- organizację wewnętrzną komunikacji, w tym określone konwencje dyskursywne np. przekazywanie głosu, przerywanie, fazy w negocjacjach np. handlowych itp.;
- poruszaną tematykę zależną od specyfiki sytuacji: publicznej lub prywatnej;
- typ komunikacji w przypadku porozumiewania się bezpośredniego lub pośredniego oraz stopnia jego eksplicytności;
- rejestry językowe będące alternatywnymi sposobami wyrażania myśli związanymi z sytuacją, wiekiem mówiącego, statusem społecznym rozmówcy lub poziomem języka;
- czynniki parawerbalne takie jak głośność, szybkość mówienia, pauzy i rytm;
- czynniki niewerbalne obejmujące m.in. gestykulację oraz proksemikę;
- wartości i postawy specyficzne dla każdej kultury (to kryterium odwołuje się do znanych nam już „standardów kulturowych”);
- wreszcie same czynności bądź ich sekwencje czy rytuały kulturowe (w tym czynności werbalne i niewerbalne specyficzne dla danej kultury jak „całusy” powitalne we Francji).

¹ *les réactions des interactants ne s'expliquent pas par les spécificités de la communication à l'intérieur de leurs cultures d'origine. Cet espace de communication, en changement permanent, est dénommé interculture*

Jak wynika z powyższej listy, kompetencja interkulturowa, tak intensywnie obecna w edukacji w ciągu ostatnich 30 lat, jest niczym innym jak *przeniesieniem kompetencji komunikacyjnych i społecznych do kontekstów interkulturowych*² (ibidem, tłum. własne). Pamiętać należy o tym, że poruszane tu kompetencje komunikacyjne i społeczne muszą być rozwijane w kontekście interkulturowym przez wszystkich uczestników omawianej interakcji.

Aby zapewnić skuteczną interwencję w charakterze mediatora nauczyciel powinien dokładnie przeanalizować te czynniki, które mogą wciągnąć go w pułapkę braku zrozumienia lub błędnej interpretacji.

Niektóre ze wskazanych powyżej źródeł konfliktogenych wydają się dość oczywiste i łatwe do zidentyfikowania (rejstry językowe, status społeczny rozmówcy), inne, zwłaszcza te, które odwołują się do wartości i postaw, są bardziej złożone, chociażby przez swoją przynależność do wspomnianych uprzednio „standardów” mających swe zacze- pienie w stereotypach. Zadanie mediatora polega zatem na wykreowaniu pewnej „strefy wolnościowej” pomiędzy dwoma typami standardów, często bardzo różnymi. Popatrzmy dla przykładu na porównanie opracowane dla standardów kulturowych polskich i niemieckich (Schroll-Machl 2005 za Mackiewicz red. 2010: 141, Tabela 1): Pozbądźmy się jednak złudnego przekonania, że znajomość – nawet bardzo dobra – takich standardów, jak te wska- zane w tabeli powyżej rozwiązuje kwestie mediacyjne leżące w gestii nauczyciela języka obcego.

2 *transposition de compétences communicatives et sociales, dans des contextes interculturels*

Tabela 1

Polacy	Niemcy
nakierowanie na osobę	nakierowanie na rzecz
deprecjacja struktur (skłonność do improwizacji)	aprecjacja struktur
symultaniczność	konsekwentność
poczucie obowiązku i odpowiedzialności zorientowane na osobę	zorientowane na reguły i zinternalizowane poczucie odpowiedzialności
dyfuzja sfer osobowościowych i życiowych	rozdział sfer osobowościowych i życiowych
silny kontekst	słaby kontekst
unikanie sytuacji konfliktowych	konfrontowanie się z konfliktem
labilna pewność siebie	stabilna pewność siebie

Profil osobowy mediatora kulturowego

Autorzy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) (2003: 83) przypominają, że *w działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć*. Wśród typowych działań mediacyjnych wymienia się tłumaczenie ustne i pisemne, podsumowanie i parafrazę tekstów.

W kontekście naszych rozważań mediacja wykracza poza czystą umiejętność „formułowania inaczej” intencji komunikacyjnych nadawcy i staje się pełnowartościową kompetencją właściwą dla pracy dydaktyki językowej. Taka interpretacja mediacji jest o tyle ważna, że wskazuje na niezwykle istotne elementy, będące niezbywalnymi atrybutami każdej kompetencji, a mianowicie: wiedzę, umiejętności (fr. *savoir-faire*) i postawy. Ze współlistnienia tej triady w każdej kompetencji wynika jej zasadnicza trudność w „byciu kompetentnym”.

Przyjrzyjmy się nieco bliżej części związanej z postawami, ponieważ to one wydają się szczególnie odpowiedzialne za napięcia wynikłe na tle kulturowym, zwłaszcza w przypadku klas wielokulturowych i wieloetnicznych, w których rola mediacyjna nauczyciela jest tak ważna. Przypomnijmy, że napięcia mają swoje źródło w różnorodnych czynnikach osobowościowych i społecznych, i występują nawet w klasach kulturowo – zdawałoby się – jednorodnych, w których działania mediacyjne nauczyciela są również niezbędne ze względu na odmienne postawy uczniów wobec procesu uczenia się, samego nauczyciela czy wobec nich

samych. Tego typu sytuacje nie dziwią bynajmniej nauczycieli obserwujących u młodego pokolenia tendencję do intensywnego poszukiwania swojego profilu tożsamościowego w sposób coraz bardziej konfliktogenny w stosunku do szkoły. Postawy mediacyjne oparte są zatem w szerokim stopniu na umiejętnościach empatycznych jednostki. Termin empatia jest szeroko stosowany w kontekście osoby, która potrafi „wczuć się w drugiego człowieka”, niemniej dla potrzeb mediacyjnych niezbędne jest głębsze zniuansowanie omawianego pojęcia. Warto rozróżnić poziomy empatii, wskazujące na empatię emocjonalną, poznawczą, ale także moralną i behawioralną.

Empatia emocjonalna, najbardziej znana i rozpowszechniona, to właśnie umiejętność dzielenia stanów uczuciowych i emocjonalnych z innymi osobami (Lewicka 2008: 81). Jej początkiem są ludzkie stany wrodzone, które jednak można rozwijać i które też słabną pod koniec życia.

Empatia poznawcza polega na rozpoznaniu i zrozumieniu emocji drugiego człowieka poprzez wysiłek włożony w zobiektywizowanie uzyskanych informacji. Ten typ empatii zmienia się w trakcie uczenia się.

Empatia moralna wiąże się z głębokim altruizmem, którego wynikiem są wszelkie działania prospołeczne.

Empatia behawioralna wyraża się w sytuacjach komunikacyjnych z udziałem rozmówców, którym sygnalizujemy zrozumienie ich punktu widzenia.

Wszystkie wymienione powyżej poziomy empatii są oczywiście istotne dla pracy mediatora, choć w różnym stopniu, zależnie od kontekstu jego działań. W naszym odczuciu nauczyciel-mediator w klasie wielokulturowej zyskuje na skuteczności, opierając się na empatii typu poznawczego i behawioralnego. Rozwiąże bowiem konflikty nie poprzez ich współodczuwanie lub reagowanie postawami altruistycznymi, ale wykazując ich spostrzeżenie, zrozumienie oraz poprzez udzielenie odpowiedniego feedbacku.

Uczniowie w sytuacji problemowej związanej z tożsamością czy kulturą potrzebują przede wszystkim osoby, która pomoże im nazwać, precyzyjniej wyrazić odczuwane potrzeby, oczekiwania, problemy, często nieuświadomiane na poziomie ekspresji. Podstawowym warunkiem umożliwiającym tego typu komunikację w klasie jest atmosfera zaufania i otwartości, a może ona zaistnieć tylko wtedy, gdy uczeń upewni się, że mediator chce go zrozumieć. Ten ostatni może wtedy wspomóc ucznia w „tłumaczeniu” czy w parafrazowaniu jego potrzeb oraz lepiej zorganizować działania wspierające.

Nauczyciel-mediator uosabia kogoś, kto wykazuje zmysł obserwacyjny, spostrzegawczość, kto bacznie przygląda się postawom swoich uczniów i wychwytuje nieprawidłowości, analizując ich źródła i wyciągając odpowiednie wnioski. Jednym z głównych etapów działań mediacyjnych jest jasne formułowanie przez mediatora lub przez ucznia jego ukrytych potrzeb emocjonalnych, co prowadzi do wspólnej refleksji nad procesem uczenia się.

Nauczanie w klasie wielokulturowej – konflikt źródłem progresji

Odniesienie się do własnego procesu uczenia się wymaga zmobilizowania działań metakognitywnych, które są raczej rzadko obecne w sposób systematyczny w procesie dydaktycznym, chociaż ich wpływ na wyniki uczniów są więcej niż znaczne. Do tego obszaru także powinien odwoływać się nauczyciel-mediator, inspirując uczniów do refleksji nad mocnymi i słabymi stronami ich pracy na lekcji, nad używanymi strategiami oraz postawami. We współczesnych podręcznikach do nauki języków obcych regularnie pojawiają się narzędzia dydaktyczne opracowane w tym celu, mowa tu o tabelach autoewaluacyjnych czy autorefleksji kierowanej. Niestety wciąż jeszcze nie znajdują one należnego im miejsca w pracy nauczyciela, z pewnością przede wszystkim z braku czasu, ale może też i chęci bądź przekonania co do ich użyteczności. Tymczasem jest to bez wątpienia świetny kontekst mediacyjny pomiędzy nauczonymi treściami a wynikiem uczenia się. Każdy proces uczenia się jest odrębny, nie istnieje uniwersalna metoda nauczania, która zagwarantowałaby wszystkim uczniom pełen sukces. Edukacja nie ma bowiem za zadanie podawania uczniowi gotowych „kapsułów” z wiedzą, które można połączyć i przetrawić, ale przygotowuje jedynie do właściwych metod zarówno przygotowywania treści, jak i ich przyswajania, do analizowania zgodnie z indywidualnymi potrzebami, do rozwijania strategii uczeniowych i myśli krytycznej.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, iż hipotetyczny konflikt nie jest jedynie wydarzeniem pociągającym za sobą opłakane i negatywne skutki, nawet jeśli to właśnie jego „ciemna” strona przeważa w większości rozważań na ten temat, spychając w niepamięć aspekty nieco bardziej optymistyczne. W kontekście spotkania wielokulturowego – zarówno od strony etnicznej, jak i tożsamościowej – konflikt jest nieunikniony, ale też nie ma chęci unikania go za wszelką cenę. Występuje raczej podejście koncentrujące się na stawieniu mu czoła w sensie odważnego wyjścia



Mediacja wykracza poza czystą umiejętność

**„formułowania inaczej”
intencji komunikacyjnych
nadawcy i staje się
pełnowartościową
kompetencją właściwą dla
pracy dydaktyki językowej.**

naprzeciw wyzwaniom, co wiąże się z postawą szacunku wobec inności, której przecież nikt nie chce zatrzeć czy udawać, że jej nie ma, celowo pomijając wszelkie różnice. Stawienie czoła konfliktowi oznacza także krytyczne przyjęcie się własnej kulturze i jej standardom, podanie w wątpliwość swoich „oczywistości”, które funkcjonują w sposób automatyczny, często bezrefleksyjny. W tym sensie konflikt jest elementem wzajemnie wzbogacającym oraz wpływającym na zmiany w obu światopoglądach.

Mediacja interkulturowa – spodziewane wyniki

W nauczaniu języków obcych często pojawia się termin interferencji leksykalnej lub gramatycznej, rozumianej jako negatywny transfer z modelu języka ojczystego do obcego, będący częstym źródłem błędów. Podobnie, jak sądzimy, można mówić o interferencji kulturowej, w efekcie której postrzegamy otaczający świat przez filtr rodzimej kultury (Balcerkiewicz, Kulaczowska, 2010: 179). Spotkanie międzykulturowe, spotkanie z innością w ogóle, niezależnie od jej natury, najczęściej sprowadza się głównie do chęci zredukowania różnorodności do wymiaru MOJEJ „oczywistości kulturowej”, do pozostania w bezpiecznej przystani znanych kręgów kulturowych, które upewniają nas w kwestii rozumienia świata. Niestety, postawa tego typu nie sprzyja spotkaniom wielokulturowym.

Spotykając na swej drodze „inność”, musimy przede wszystkim uznać, że spotykamy „kogoś”, a nie „coś”, inną tożsamość zamkniętą, podobnie jak my sami, w jakimś kręgu kulturowym jej przynależnym. Dlatego też w celu prawdziwego spotkania trzeba przenieść się do kręgu tymczasowo wspólnego, w pewnym sensie pośredniego między kulturą 1 a kulturą 2, do tej, jak wspominaliśmy wcześniej, „strefy wolnocłowej”³, której zakres jest każdorazowo ustalany pomiędzy uczestnikami danej sytuacji. Tym samym naszym pierwszym zadaniem, ale też i drugiej strony jednocześnie, jest wykroczenie poza ramy nas ograniczające; wykonanie tego pierwszego kroku, jakim jest w ogóle chęć

³ „zone franche”

Nauczyciel-mediator uosabia kogoś, kto wykazuje zmysł obserwacyjny, spostrzegawczość, kto bacznie przygląda się postawom swoich uczniów i wychwytuje nieprawidłowości, analizując ich źródła i wyciągając odpowiednie wnioski.

spotkania na terenie wspólnie wynegocjowanym, a więc np. pozbawionym uprzedzeń i postrzegania stereotypowego. Strony są „innością” dla siebie nawzajem – to punkt wyjścia, zamiast postrzegania jednokierunkowego „ja – ten obcy”, obie strony są „obce”. Nie można uniknąć zmian, przeobrażeń, może nawet jakiejś transformacji, ponieważ każde spotkanie z innością musi mieć jako skutek zmianę w sobie i wywołanie zmiany u drugiej strony.

Podsumowanie

Przypomnijmy na zakończenie, że naszym celem była próba określenia sposobu funkcjonowania i rozwijania kompetencji mediacyjnej w pracy nauczyciela w ogóle, ale ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu nauczania języków obcych.

Akcentowanie tej akurat kompetencji wynika nie tylko z faktu, że polskie klasy stają się pomalą miejscem spotkań uczniów o odmiennych narodowościach i korzeniach etnicznych, ale także z tego, że klasa szkolna jest po prostu miejscem spotkań różnorodności kulturowej w szerokim tego słowa znaczeniu – poprzez różnorodność wynikającą z biografii uczniów, ich środowiska społecznego, doświadczenia uczeniowego itp. Z tych powodów uczący się nie mogą być uważani za grupy kulturowo jednorodne, nawet przy tej samej kulturze pochodzenia.

Jest to jedna z przyczyn, z powodu których praca nauczyciela staje się coraz trudniejsza, przy czym bez wątpienia priorytetowa funkcja nauczyciela nie zmienia się – ma on prowadzić uczenia w procesie jego uczenia się, nie zapominając, że dróg prowadzących do zamierzonych efektów jest wiele i to z ich wielości nauczyciel-mediator musi sobie zdać sprawę.

Zostać mediatorem, tak, jak to opisaliśmy wcześniej, oznacza wspomagać ucznia w lepszym formułowaniu jego potrzeb, rozwijać działania metakognitywne, wspierać postępowanie w działaniach strategicznych, rozumieć „inność” pozostałych uczących się.

Kształcenie do mediacji w szkole wydaje się priorytetem we współczesnym kontekście edukacyjnym, w którym nie rzadko dochodzi do coraz gwałtowniejszych konfliktów na linii uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, czy nawet rodzice – szkoła. Konflikty te prowadzą niestety w stronę agresywnych zachowań i eskalacji wzajemnej niechęci. Niewątpliwie należy umieć nimi pokierować, w pewnym stopniu wręcz nimi „zarządzać”, co pozwoli uniknąć rozwiązań siłowych typu „oko za oko, ząb za ząb”. Rola mediatora jest w tej sytuacji wyjątkowa, bowiem to on staje się pomostem umożliwiającym spotkanie i wzajemne zrozumienie.

Bibliografia

- Balcerkiewicz M., Kułaczowska B. (2010) Spotkania na granicy światów – poznanie siebie i innych. Praca z filmem na zajęciach z języka obcego w ramach rozwoju kompetencji interkulturowej. W: M. Mackiewicz (red.) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, 175-184.
- Beacco, J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette livres – Collection F.
- Bertocchini P., Constanzo E. (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris: Cle International.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues: enseigner, apprendre, évaluer*, (2001); Paris: Editions Didier.
- Lazar, I. (2005) *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Lewicka A. (red.) (2008) *Profesjonalny mediator – zostań nim. Poradnik metodyczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewicka A. (2008) *Empatia mediatora – zaleta czy wada?* W: A. Lewicka (red.) *Profesjonalny mediator – zostań nim. Poradnik metodyczny*, 81-90.
- Mackiewicz M. (red.) (2010) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.



- Mackiewicz M. (2010) Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych. W: M. Mackiewicz (red.) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, 137-149.
- Melosik Z. (2007) *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sowa M. (red.) *L'interculturel en pratique*. Seria 12/15, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Tardieu C. (2008) *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
- Zając, J. (2008) L'interculturel au service des compétences générales en classe. W: J. Lis, T. Tomaszewicz (red.) *Francophonie et interculturelité*. Prace naukowe Akademickiego Towarzystwa Romanistów Polskich „Plejada”, Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 159-167.
- Vatter Ch. (2003) La recherche interculturelle. Etat des lieux en Allemagne. W: *Questions de communication* nr 4, 27-41.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

TŁUMACZENIE WSTĘPU DO ARTYKUŁU:

PAN MARTIN: Słowem, ciągle nie wiemy, czy kiedy dzwonek zadzwoni, to ktoś jest za drzwiami czy nie!

PANI SMITH: Nigdy nikogo nie ma!

PAN SMITH: Zawsze ktoś jest.

STRAŻAK: Ja was pogodzę. Obydwoje macie państwo trochę racji. Kiedy dzwonek dzwoni, to czasami ktoś jest, a czasami nie ma nikogo.

(Ionesco, *Łysa śpiewaczka*, scena VIII, przeł. Jerzy Lisowski)

[dr hab. prof. UW Jolanta Zając]

Kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich Instytutu Romanistyki UW. Profesor nadzwyczajny w dziedzinie glottodydaktyki. Przewodnicząca Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej w UW.

Języki obce

na egzaminach zewnętrznych: innowacje

w latach 2012-2015

A photograph of a person's hand holding a piece of white chalk, writing on a dark chalkboard. The background is slightly blurred, showing some handwritten text in English, such as 'A piece of paper', 'The pile is out', and 'About how'. The person is wearing a light-colored, textured sweater.

[Marcin Smolik]

Współpraca:

[Ludmiła Stopińska, Beata Trzcińska]



Jak zauważa Fullan (1991), wprowadzenie zmiany zakrojonej na wielką skalę nigdy się nie powiedzie, jeżeli przyczyny tego działania pozostaną znane jedynie wąskiej grupie specjalistów, a nie szerokiemu gronu osób, na których barki ono spada. Mając powyższe na względzie, artykuł stawia sobie za cel nakreślenie głównych kierunków innowacji w systemie

egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych, które zostaną wprowadzone w latach 2012-2015, oraz przedstawienie najważniejszych przesłanek leżących u ich podstaw.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego a system egzaminów zewnętrznych

W odróżnieniu od zwykłej zmiany innowacja – jak zauważa Wall (1996, 2005) – jest działaniem zamierzonym, zaplanowanym i nakierowanym na ulepszenie systemu, w którym jest wprowadzana. Innowacja powinna być zatem postrzegana nie jako odosobnione, niepowiązane z niczym wydarzenie, lecz jako długotrwały proces, którego uczestnicy muszą na swój użytek określić jego znaczenie dla wszystkich zaangażowanych wń stron (Fullan 1991).

W świetle powyższej charakterystyki nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego (MEN 2008) należy uznać za innowację w polskim systemie edukacji, jako że:

- proces wprowadzenia dokumentu w życie poprzedziły kilkuletnie prace przygotowawcze i konsultacyjne;
- samo wprowadzenie zostało rozłożone w czasie, rozpoczęło się od klas pierwszych szkół podstawowych i gimnazjalnych w 2009 r., a zakończy w klasach czwartych technikum w 2015 r.;
- wprowadzeniu dokumentu przyświecała – przynajmniej w założeniu – idea ulepszenia systemu edukacji. Dzięki połączeniu założeń zawartych w dwóch odrębnych rozporządzeniach MEN (dotyczących wcześniejszej podstawy programowej oraz standardów wymagań egzaminacyjnych) podstawa programowa kształcenia ogólnego (MEN 2008) wprowadziła porządek w dokumentacji regulującej proces uczenia się i nauczania. Doprowadziła również do integracji szeroko rozumianego programu nauczania, samego procesu nauczania/uczenia się i procesu oceniania (ang. *assessment*), w tym systemu egzaminów zewnętrznych, co – jak podkreślają Darling-Hammond i McCloskey (2008) – jest charakterystyczną cechą praktycznie wszystkich systemów edukacji w krajach osiągających najwyższe wyniki w badaniach międzynarodowych (PISA, PIRLS).

Z punktu widzenia osoby zajmującej się pomiarem kluczowym aspektem innowacyjności podstawy programowej z 2008 r. jest to, że wymagania ogólne i szczegółowe określone w dokumencie dla poszczególnych przedmiotów szkolnych i etapów kształcenia wyznaczają jednocześnie dziedzinę, która może być przedmiotem pomiaru na egzaminach zewnętrznych. Fakt ten stanowił i nadal stanowi przyczynek do krytycznego spojrzenia na system egzaminów zewnętrznych i, w przypadku zaobserwowania

braków, niedociągnięć, niezgodności z podstawą programową – wprowadzenia w nim niezbędnych korekt. Konieczność dostosowania egzaminów do nowej rzeczywistości ze względów merytorycznych daje też możliwość podjęcia pewnych decyzji z zakresu polityki oświatowej, co nie jest bez znaczenia. Niezależnie jednak od tego, czy u podłoża wprowadzanych innowacji w systemie egzaminów zewnętrznych leżą powody merytoryczne, czy szeroko rozumiane powody polityczne, niezmiennym pozostaje założenie, że innowacja musi prowadzić do ulepszenia systemu. Innowacja powinna mieć jak najbardziej korzystne (pozytywne) oddziaływanie (ang. *impact*) na wszystkich interesariuszy procesu testowania, co pociąga za sobą konieczność wczesnego identyfikowania i minimalizowania ewentualnego oddziaływania niekorzystnego oraz – po wejściu egzaminu w fazę operacyjną – monitorowania w powyższym zakresie (Bachman i Palmer 2010; Cheng i Watanabe 2004; Niemierko 2006).

W przypadku niektórych przedmiotów, np. matematyki, biologii, historii, zakres innowacji w systemie egzaminów zewnętrznych będzie – można się spodziewać – dosyć znaczny ze względu na fakt, że wymagania podstawy programowej z 2008 r. różnią się zasadniczo od standardów wymagań egzaminacyjnych (MEN 2003, 2007). W przypadku języków obcych nowożytnych różnice pomiędzy wymaganiami określonymi w podstawie programowej z 2008 r. a standardami wymagań egzaminacyjnych nie są aż tak znaczne. Tym niemniej wprowadzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języków obcych z jednej strony wymusiło dość istotne zmiany (np. wprowadzenie od roku szkolnego 2011/2012 zestawów zadań na dwóch poziomach w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego, sprawdzających spełnienie wymagań określonych w podstawie programowej dla poziomów III.0 i III.1), z drugiej strony nadal daje możliwość rewizji obecnych egzaminów (AERA, APA, NCME 2007), chociażby po to, aby uwzględnić w nich osiągnięcia naukowe i praktyczne ostatnich lat, w tym przede wszystkim te wynikające z badań poświęconych samym egzaminom (np. Lewkowicz i Zawadowska-Kittel 2008, 2011; Poszytek 2008; Smolik 2006, 2008). Takie dziedziny, jak psycholingwistyka, językoznawstwo stosowane, pomiar edukacyjny rozwijają się dynamicznie, co powoduje wręcz konieczność dostosowywania egzaminów do najnowszego stanu wiedzy. Zalecenie takie zostało jasno określone



w *Standardach dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (AERA, APA, NCME 2007:94):

Standard 3.25. Test powinien zostać poprawiony lub zrewidowany wtedy, kiedy pojawią się nowe dane, istotne zmiany w reprezentowanej przez test dziedzinie czy nowe warunki stosowania testu, które mogą obniżyć trafność interpretacji wyników testowych.

Prace nad dostosowywaniem systemu egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych do podstawy programowej kształcenia ogólnego rozpoczęły się w grudniu 2008 r. i będą trwały nieprzerwanie do roku 2015.

Obejmują swoim zakresem trzy etapy kształcenia (II, III i IV) i – tym samym – trzy kolejne egzaminy: sprawdzian w VI klasie szkoły podstawowej, egzamin w III klasie gimnazjum oraz egzamin maturalny. W dalszej części artykułu (a) nakreślę zarys zmian w systemie egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych, które wejdą w życie w latach 2012-2015, (b) omówię krótko podstawowe merytoryczne przesłanki leżące u podstaw tych zmian oraz (c) przedstawię czynniki ograniczające zakres innowacji.

Zarys zmian w systemie egzaminów zewnętrznych z języków obcych w latach 2012-2015

Założenia systemu egzaminów końcowych dostosowanych do nowej podstawy programowej zostały przedstawione przez MEN w 2009 r. (MEN 2009). Z przyjętych w ww. dokumencie założeń najważniejsze jest to dotyczące trzykrotnego pomiaru wiadomości i umiejętności z zakresu trzech podstawowych języków: polskiego, obcego oraz języka „formalnego”, „symbolicznego”, jakim jest matematyka (np. Ringler i Bossé 2008; Usiskin 1996).

Już na początku pracy w zespołach ds. modernizacji systemu egzaminów zewnętrznych z języków obcych podjęliśmy decyzję, że zmiany zostaną wprowadzone niejako w dwóch turach – odpowiednio w 2012 r. i 2015 r. – z założeniem, że w każdej turze zmieniony zostanie jeden z elementów na każdym poziomie egzaminu, ewentualnie wprowadzony zostanie element zupełnie nowy. W roku 2012 zmianie ulegną:

- część pisemna egzaminu gimnazjalnego – egzamin będzie miał dwa poziomy: podstawowy i rozszerzony;

- część ustna egzaminu maturalnego – dotychczasowe egzaminy na poziomie podstawowym i rozszerzonym zostaną zastąpione jednym egzaminem bez określania poziomu;
- część pisemna egzaminu maturalnego na poziomie dwujęzycznym – dotychczasowe dwa arkusze zostaną zastąpione jednym.

Chciałbym w tym miejscu podkreślić, że – o ile nie wydarzy się coś, czego nie byliśmy w stanie przewidzieć – innowacje wprowadzane w kwietniu i maju 2012 r. będą obowiązywały również od roku 2015, kiedy system egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych czekają kolejne zmiany. Obejmą one:

- część pisemną egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i rozszerzonym;
- część ustną egzaminu maturalnego na poziomie dwujęzycznym;
- wprowadzenie zestawu zadań z języka obcego nowożytnego na sprawdzianie w szóstej klasie szkoły podstawowej.

Warto zaznaczyć, że zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych z języków obcych objęły nie tylko tzw. standardowe arkusze egzaminacyjne, ale również arkusze dla uczniów z dysfunkcjami, w tym niesłyszących, niewidomych, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Kształt arkuszy dla ww. grup uczniów powstał w efekcie szeroko zakrojonych konsultacji ze specjalistami reprezentującymi zainteresowane środowiska. Efekty tych prac można zobaczyć w przykładowych arkuszach do trzeciej części egzaminu gimnazjalnego, które stanowiły podstawę badania diagnostycznego przeprowadzonego w grudniu 2011 r. (por. <http://www.cke.edu.pl>, zakładka: arkusze egzaminacyjne).



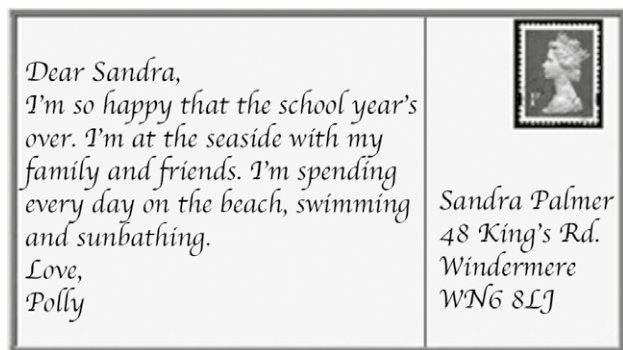
Przykład zadania na rozumienie tekstu pisanego: egzamin gimnazjalny, poziom podstawowy, język rosyjski

Innowacje merytoryczne

W tej sekcji omówię najważniejsze innowacje merytoryczne w egzaminach z języków obcych nowożytnych. Ze względu na ograniczone miejsce, wszystkie zagadnienia zostaną omówione jedynie pobieżnie, przez co mogą wydawać się mniej złożone, niż są w rzeczywistości.

Każda rewizja systemu egzaminacyjnego stwarza możliwość ponownego zastanowienia się nad **celem, dla którego egzamin jest przeprowadzany** – zagadnieniem fundamentalnym dla trafności interpretacji i wykorzystania wyników egzaminowania (Fulcher i Davidson 2007; Kane 2006; Lissitz 2009). Określenie celu jest kluczowe, ponieważ warunkuje i ukierunkowuje wszystkie kolejne decyzje, od kształtu arkusza począwszy, na rodzaju czcionki skończywszy. Przyjęte zostało, że egzaminy z języków obcych mają następujące cele podstawowe: (a) sprawdzian i egzamin gimnazjalny – diagnoza umiejętności poszczególnych uczniów, z możliwością wykorzystania wyników do łączenia uczniów w odpowiednie grupy zaawansowania językowego w szkole wyższego szczebla; (b) egzamin maturalny na poziomie podstawowym – cel przesiewowy; (c) egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym oraz dwujęzycznym – wykorzystanie wyników w postępowaniach konkursowych na uczelniach wyższych. Oprócz tego, jak już wspominałem we wstępie, przyjęto, że każdy z powyższych egzaminów powinien posiadać cechy, które – przynajmniej w założeniu – będą wywierać pozytywny efekt zwrotny na proces uczenia się i nauczania.

Od początku założyliśmy, że zestawy zadań oraz arkusze egzaminacyjne z języków obcych nowożytnych na wszystkich poziomach (sprawdzian, egzamin gimnazjalny na poziomie podstawowym i rozszerzonym, egzamin maturalny na poziomie podstawowym rozszerzonym oraz



Przykład zadania na rozumienie tekstu pisanego: egzamin gimnazjalny, poziom podstawowy, język angielski

Warto zaznaczyć, że zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych z języków obcych objęły nie tylko tzw. standardowe arkusze egzaminacyjne, ale również arkusze dla uczniów z dysfunkcjami, w tym niesłyszących, niewidomych, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

dwujęzycznym) będą **podobne do siebie pod względem struktury**, oczywiście z uwzględnieniem ograniczeń wynikających z praktyczności projektowanego systemu, o których piszę szerzej w sekcji *Ograniczenia zakresu innowacji*. Dlatego też w każdym zestawie bądź arkuszu znajdują się zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych oraz zadania sprawdzające znajomość środków językowych. Dodatkowo, w zestawie zadań trzeciej części egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym oraz w arkuszach maturalnych na wszystkich poziomach znajdują się zadania sprawdzające umiejętność tworzenia własnego tekstu – wypowiedzi pisemnej określonego rodzaju i długości. Oprócz tej uniwersalnej makrostruktury obowiązującej w każdej sesji egzaminacyjnej przyjęte zostało ustalenie, że w konkretnej sesji egzaminacyjnej (np. czerwiec 2013) arkusze ze wszystkich języków będą składały się z takiej samej liczby, takiego samego rodzaju zadań.

Ujęcie w planie arkuszy zadań sprawdzających główne umiejętności językowe (czytanie, słuchanie, pisanie) nie stanowi istotnego przełomu; jest również mało prawdopodobne, aby miało być w jakikolwiek sposób kontestowane przez nauczycieli i uczniów. Inaczej jest w przypadku zadań na znajomość środków językowych, ponieważ wśród badaczy nie ma zgody co do stopnia ich trafności. U podstaw decyzji o włączeniu do arkuszy zadań sprawdzających ten rodzaj wiedzy językowej leżały trzy przyczyny:

- po pierwsze – przyjęte cele egzaminów. Zarówno w przypadku diagnozy, jak i wykorzystania wyników egzaminu w celu doboru osób na poziomie szkolnictwa wyższego istotna jest wszechstronność pomiaru. Dlatego też, oprócz oceny zakresu i poprawności środków językowych w wypowiedziach pisemnych i ustnych, gdzie

decyzja o doborze środków zależy od ucznia, postanowiliśmy zbadać tę wiedzę również w sposób bardziej kontrolowany. Połączenie obu sposobów sprawdzania znajomości środków językowych przyczynia się, jak zauważa Purpura (2004:255), do zwiększenia wyżej wspomnianej wszechstronności;

- po drugie – włączenie zadań na rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych do części arkusza sprawdzającej rozumienie tekstów pisanych, jak ma to chociażby miejsce w przypadku obecnego arkusza maturalnego na poziomie rozszerzonym, rodzi problemy z interpretacją wyników (Poszytek 2008:146); lepszym merytorycznie rozwiązaniem jest stworzenie oddzielnej części sprawdzającej znajomość środków językowych;
- po trzecie – jest to odpowiedź na oczekiwania nauczycieli, którzy niejednokrotnie wyrażali frustrację wynikającą z lekceważącego stosunku uczniów do zagadnień niesprawdzanych na egzaminie. W języku testowania należy tę przyczynę rozumieć jako wysiłek nakierowany na podniesienie trafności fasadowej, która sensu stricto nie dostarcza dowodów na trafność interpretacji wyników egzaminowania, jest jednak istotna dla wytworzenia określonej percepcji egzaminu, a tym samym próby wykształcenia pewnych postaw zarówno u uczniów, jak i nauczycieli (Weir 2005:61).

Zwiększenie **wszechstronności pomiaru** przyświecało wielu innym decyzjom. Najważniejsze z nich wymieniam w punktach poniżej:

1. Zwiększona została **liczba tekstów** stanowiących podstawę zadań sprawdzających umiejętności rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych. Za podjęciem takiej decyzji przemawiały zarówno względy natury pomiarowej (zwiększenie rzetelności, czemu będzie

Umiejętność szybkiego selekcjonowania interesujących nas wiadomości z bloku informacyjnego jest jedną z najbardziej niezbędnych umiejętności, warunkującą sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym. Dokonanie odpowiedniej selekcji informacji jest równie ważne, jak jej właściwe zrozumienie.

również służyło ograniczenie do absolutnego minimum stosowania zadań typu prawda/fałsz; Alderson 2000), jak i merytorycznej. Powszechny dostęp do informacji w formie cyfrowej powoduje zmiany np. w sposobie pracy z tekstami pisаныmi. Internet stanowi znaczące źródło tekstów, które czytamy, co – jak sugerują niektórzy komentatorzy (np. Carr 2010; Naughton 2010; Nielsen 2006) – może nawet wpływać na sposób, w jaki przetwarzamy i zapamiętujemy informacje. Egzaminy muszą podążać za rzeczywistością, stąd potrzeba ich ciągłej rewizji i nasza decyzja o łączeniu w arkuszach tekstów krótkich z tekstami dłuższymi, co dodatkowo umożliwia również większe zróżnicowanie tematyczne w obrębie jednego arkusza.

2. Zwiększenie wszechstronności poprzez nacisk na autentyczność będzie przejawiało się również w dużo większym **zróżnicowaniu rodzajów tekstów** stanowiących podstawę zadań na rozumienie tekstów pisanych oraz rozumienie ze słuchu. Do tradycyjnie stosowanych artykułów oraz e-maili i notatek dojdą wszelkiego rodzaju teksty użytkowe, charakterystyczne zarówno dla sfery publicznej, np. ogłoszenia, ulotki, plakaty, jadłospisy, jak i sfery prywatnej, np. pocztówki, wiadomości tekstowe, wszystkie dostosowane do wymagań podstawy programowej oraz wieku zdających. Na rys. 1. i 2. przedstawione są dwa przykłady takich tekstów zaczerpnięte z przykładowych zestawów zadań egzaminacyjnych zamieszczonych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w październiku 2011 r. (<http://www.cke.edu.pl/>, zakładka: arkusze egzaminacyjne). Warto zaznaczyć, że poszerzenia wachlarza rodzajów tekstów stosowanych na egzaminie

gimnazjalnym należy się również spodziewać w zestawie zadań z zakresu języka polskiego (ciekawe przykłady zadań polonistycznych można znaleźć w pokazowych zestawach zadań oraz arkuszach diagnozy na stronie CKE oraz w bazie narzędzi dydaktycznych IBE, np.: <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/33>).

3. W ramach wymagań szczegółowych sprawdzanych w zestawach zadań i arkuszach (por. kolejna sekcja) **zakres sprawdzanych umiejętności** będzie dużo szerszy, niż ma to miejsce. Dodatkowo dotychczas sprawdzane umiejętności będą sprawdzane również za pomocą nowych rodzajów zadań. Dokładniejsza analiza pokazowych zestawów zadań lub arkuszy badania diagnostycznego (linki podałem wyżej), jak również przykładowych zadań w *Informatorach* (CKE 2010a, 2010c) bez problemu wykaże, że np. w zadaniach na rozumie tekstów pisanych, oprócz najczęściej sprawdzanej umiejętności selekcjonowania informacji, sprawdzane są również inne, np. określanie głównej myśli tekstu lub jego części, intencji nadawcy, kontekstu sytuacyjnego. Chciałbym również zwrócić uwagę na niestosowany dotychczas zbyt często w egzaminach rodzaj zadania sprawdzającego umiejętność znajdowania określonych informacji. Zazwyczaj w tego rodzaju zadaniach pytania (ang. *items*) budowane są w taki sposób, aby maksymalnie wykorzystać informacje zawarte w tekście, co sprawia, że niewielka proporcja tekstów stanowi informację redundantną. Umiejętność szybkiego selekcjonowania interesujących nas wiadomości z bloku informacyjnego jest jednak jedną z najbardziej niezbędnych umiejętności, warunkującą sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym.



Dokonanie odpowiedniej selekcji informacji jest równie ważne, jak jej właściwe zrozumienie. Zadania odzwierciedlające ten proces wynajdywania określonych informacji znajdą się praktycznie w każdym arkuszu, począwszy od zestawu zadań na poziomie rozszerzonym w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego (por. zad. 2. w arkuszach badania diagnostycznego), po arkusz maturalny na poziomie dwujęzycznym (por. np. zad. 1. z języka angielskiego w *Informatorze* – CKE 2010c:17–18).

4. Większemu zróżnicowaniu uległ również **materiał stymulujący** (ang. *prompt*) wykorzystany w zadaniach, zwłaszcza w zestawie zadań w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego na poziomie podstawowym, w tym w zestawach dostosowanych do potrzeb uczniów z dysfunkcjami oraz w części ustnej egzaminu maturalnego bez określania poziomu (CKE 2010b) i na poziomie dwujęzycznym (od 2015 r.). Wiele zadań w trzeciej części sprawdzianu (od 2015 r.) także będzie opartych na materiałach ikonograficznych. Dołożyliśmy wszelkich starań, aby warstwa ikonograficzna zestawów zadań była

estetyczna, spójna i służyła uzyskaniu możliwie najlepszej jakościowo informacji o zdających.

Ostatnia innowacja, którą chcę przedstawić, dotyczy **sposobu oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych** w trzeciej części egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym oraz wszystkich poziomach egzaminu maturalnego zarówno w części pisemnej, jak i ustnej. Przystępując do opracowania skali oceniania, przyjęliśmy założenie, że sposób oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych musi być spójny zarówno jeśli chodzi o tę samą umiejętność sprawdzaną na różnych poziomach, jak i obie umiejętności (pisanie, mówienie) sprawdzane na tym samym poziomie. Stworzony przez zespół system oceniania opiera się na dobrze już znanej nauczycielom zasadzie łączenia oceny stopnia wykonania zadania (bądź zadań w części ustnej) z oceną umiejętności językowych (w części ustnej zaprezentowanych w całej wypowiedzi). Stopień wykonania zadania został określony w kryteriach oceniania dwójako:

- w ocenie wypowiedzi pisemnych jako treść oraz spójność i logika wypowiedzi;

Istotną modyfikacją obecnego systemu jest odejście od zerojedynkowego oceniania przekazania informacji na rzecz podejścia bardziej zróżnicowanego, dwustopniowego, wymagającego również rozważenia w ocenie jakości zawartości treściowej wypowiedzi (nie odniósł się – odniósł się – odniósł się i rozwinął).

- w ocenie wypowiedzi ustnych jako sprawność komunikacyjna, na którą składają się: przekaz wymaganych treści, ich adekwatność w dyskursie oraz samodzielność wypowiedzi.

Istotną modyfikacją obecnego systemu jest odejście od zerojedynkowego oceniania przekazania informacji (nie przekazał – przekazał) na rzecz podejścia bardziej zróżnicowanego, dwustopniowego, wymagającego również rozważenia w ocenie jakości zawartości treściowej wypowiedzi (nie odniósł się – odniósł się – odniósł się i rozwinął). Zagadnienie opisane jest szerzej w *Informatorach* (2010a, 2010b, 2010c), bardzo szczegółowo jest również omawiane podczas szkoleń dla egzaminatorów i kandydatów na egzaminatorów, które od września 2011 r. przeprowadzają okręgowe komisje egzaminacyjne.

Jeśli chodzi o ocenę umiejętności językowych, odbywa się ona poprzez określenie zakresu oraz stopnia poprawności środków językowych w odniesieniu do deskryptorów w skali oceniania. W przypadku części ustnej egzaminu maturalnego w skali oceniania wydzielono kryteria typowe dla języka mówionego: wymowa oraz płynność wypowiedzi (de Jong 2010), które były dotychczas jedynie elementami w skali holistycznej, co rodziło problemy natury teoretycznej i praktycznej (Smolik 2008). Warto podkreślić, że w nowych skalach oceniania nastąpiło odejście od mechanicznej oceny poprawności językowej na rzecz oceny bardziej teoretycznie uzasadnionej, w której egzaminator bierze pod uwagę nie tylko szacunkową liczbę błędów, ale również ich wpływ na przekaz komunikatu.

Zarysowany powyżej sposób oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych, łączący adekwatność komunikacyjną/

przekaz informacji z innymi wskaźnikami biegłości językowej (zakresem, poprawnością, płynnością), stanowi nie tylko kontynuację sprawdzonego i dobrze już znanego sposobu oceniania, ale jest również coraz częściej wskazywany jako dobra praktyka w implikacjach wielu badań zarówno z zakresu akwizycji języka drugiego, jak i testowania (np. Pallotti 2009).

Ograniczenia zakresu innowacji

Pomimo wielu korzystnych zmian system egzaminów zewnętrznych z języków obcych nadal ma kilka oczywistych braków, z których najbardziej widocznymi są: brak egzaminów sprawdzających umiejętność mówienia na sprawdzianie i egzaminie gimnazjalnym oraz brak zadań otwartych wymagających samodzielnego stworzenia odpowiedzi przez zdającego, w dwóch z sześciu arkuszach egzaminacyjnych. Tych braków jesteśmy świadomi tak samo, jak jesteśmy świadomi tego, że mogą one mieć potencjalnie niekorzystny wpływ na to, co dzieje się w szkole. Niewiele jednak można zrobić, aby tę sytuację w sposób znaczący poprawić. Złożony system egzaminacyjny, obsługujący każdego roku około miliona zdających, zawsze opierać się będzie na z trudem wypracowywanych kompromisach, w których dążenie do uzyskania możliwie najwyższej trafności, rzetelności, autentyczności i korzystnego oddziaływania musi zderzyć się z wymogiem praktyczności związanym z poważnymi ograniczeniami w zasobach ludzkich i finansowych (Komorowska 2002). Bachman i Palmer (1996:18) wyrażają przekonanie, że nadrzędną cechą testowania powinna być jego użyteczność (ang. *usefulness*), rozumiana jako funkcja wszystkich wyżej wymienionych jakości.

Przeprowadzając opisany proces innowacji, kierowaliśmy się zasadą maksymalizacji ogólnej użyteczności, która musi opierać się na szacowaniu poszczególnych jakości zawsze w wspólnym układzie odniesienia, przez pryzmat określonego dla danego egzaminu celu, w którym jest przeprowadzany. Członkowie zespołu, którego pracami koordynuję od 2008 r., dołożyli wszelkich starań, aby stworzyć system do maksimum wykorzystujący nasze możliwości.

Teraźniejszość i przyszłość

Każda innowacja – jeśli ma zakończyć się powodzeniem – powinna spowodować zmiany w materiałach edukacyjnych, technikach i metodach nauczania oraz – co najważniejsze – w nastawieniu osób, które są w proces innowacji zaangażowane (Fullan 1991:37). O ile zmiany na poziomie zawartości treściowej materiałów dydaktycznych są stosunkowo łatwe do wprowadzenia, to zmiana nawyków pracy stanowi już większe wyzwanie, a zmiana przekonań jest czasem misją w dużej mierze skazaną na niepowodzenie.

Innowacje – jak pisze House (1974:73, za Fullan 1991:34) – są aktami wiary. Wymagają, aby ktoś uwierzył, że w końcu przyniosą korzyści i okażą się warte zainwestowanego w nie zaangażowania, często bez nadziei na natychmiastowy zwrot (tłumaczenie własne). Ten brak szybko widocznych rezultatów jest właśnie najczęstszą przyczyną rozczarowania innowacją, dlatego tak ważne jest, aby mówić i rozmawiać o niej jak najwięcej. System egzaminów zewnętrznych częściowo przejmując na siebie rolę informacyjną, ale możliwości są tutaj ograniczone. Tym niemniej powstały i będą powstawać informatory o kolejnych egzaminach z języków obcych (CKE 2010a, 2010b, 2010c); pojawiają się biuletyny i publikacje przybliżające i wyjaśniające system egzaminów (np. Gąsioriewicz-Kozłowska i Kaźmierczak 2009); przed egzaminem gimnazjalnym w nowej formule przygotowane zostały i opublikowane na stronie internetowej CKE przykładowe zestawy zadań oraz arkusze do badania diagnostycznego; OKE w Krakowie zainicjowała ciekawy projekt dotyczący części ustnej egzaminu maturalnego od 2012 r. (<http://www.oke.krakow.pl>); pracownicy CKE i komisji okręgowych prowadzą szkolenia i spotkania poświęcone nowej formule egzaminu. Ogromne znaczenie dla powodzenia innowacji mają również działania popularyzatorskie, które przejmują fachowe czasopisma, takie jak chociażby to, które właśnie Państwo czytają, ponieważ tworzą one platformę informacyjną oraz potencjalne forum do wymiany doświadczeń praktycznych.

Innowacje, jak przekonują Kennedy (1988) i Rogers (1995), są przyjmowane przez tych, których dotyczą, w różnym tempie: niektórzy akceptują to, co ze sobą niosą, zanim innowacja na dobre wejdzie w życie, inni ociągają się, niejednokrotnie odrzucając innowacje, ponieważ w żaden sposób nie przystają one od ich przekonań. Jak przypomina Wall (2005:87), *niejednokrotnie musi upłynąć wiele czasu, zanim innowacja przyniesie fundamentalne zmiany; innowatorzy nie mogą zbyt pośpiesznie wydawać sądów dotyczących tego, czy innowacja się powiodła, czy nie*. Jeżeli prawdą jest, że na efekty dużych projektów restrukturyzacyjnych trzeba czekać 5-10 lat (Fullan 1991:49), to dwa wnioski nasuwają się automatycznie. Po pierwsze, zważywszy, że egzamin maturalny odbył się po raz pierwszy w 2005 r., to planowana na 2015 r. zmiana w zakresie zawartości merytorycznej egzaminu wydaje się przychodzić we właściwym czasie. Po drugie, można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że zmiana w 2015 r. nie będzie ostatnią. Każdy egzamin to produkt i jak każdy produkt charakteryzuje się tym, co w języku ekonomii nazywa się *zakładaną żywotnością* (ang. *built-in obsolescence*). Wszystkie dziedziny, które mają wpływ na to, co się dzieje w testowaniu, rozwijają się nie mniej dynamicznie, niż przemysł samochodowy. Nie znam wielu osób, którym frajdę sprawiałaby jazda trzydziestoletnim małym fiatem.

[dr Marcin Smolik]

Adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Angielskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Kieruje pracami trzech zespołów ds. modernizacji systemu egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, jest również koordynatorem zespołu języków obcych nowożytnych w projekcie VII CKE-EFS *Budowa banków zadań w OKE Łódź*. Korespondencję należy kierować na adres: Marcin Smolik, Wydział Języków Obcych CKE, ul. Lewartowskiego 6, 00-190 Warszawa, e-mail: marcin.smolik@cke-efs.pl.

[Ludmiła Stopińska]

Kierownik Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

[Beata Trzcńska]

Starszy ekspert CKE odpowiedzialny za egzamin maturalny z języka angielskiego oraz zastępca kierownika Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.



Bibliografia

- AERA, APA, NCME [American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education]. (2007) *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Przekł. Elżbieta Hornowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Alderson, J. C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L., Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., Palmer, A. (2010) *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, N. (2010) *The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember*. London: Atlantic Books.
- Cheng, L., Watanabe, Y. (red.) (2004) *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CKE. (2010a) *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012* [online] [dostęp 12.02.2012] <http://www.cke.edu.pl/images/stories/0012_Gimnazjum/100826_Informator%20gimnazjalny.pdf>.
- CKE. (2010b) *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012* [online] [dostęp 12.02.2012] <http://www.cke.edu.pl/images/stories/0012_Matura/calosc_standard_27_08_godz_12_40.pdf>.
- CKE. (2010c) *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego będącego drugim językiem nauczania w szkołach lub oddziałach dwujęzycznych od roku szkolnego 2011/2012* [online] [dostęp 12.02.2012] <http://www.cke.edu.pl/images/stories/0012_Matura/informato_matura_dwujezyczna_03_11_2150.pdf>.
- Darling-Hammond, L., McCloskey, L. (2008) Assessment for Learning Around the World: What would it mean to be internationally competitive?, *Phi Delta Kappan*, t. 90, nr 4, 263-272.
- de Jong, N. H. (2010) Which aspects of fluency should be taken into account when describing oral proficiency levels? Referat wygłoszony podczas 32 *Language Testing Research Colloquium*, 12-16 kwietnia, Cambridge, Wielka Brytania.
- Fulcher, G., Davidson, F. (2007) *Language Testing and Assessment: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.
- Fullan, M. G. (1991) *The new meaning of educational change* (2nd edition). London: Cassell.
- Gąsioriewicz-Kozłowska, I., Kaźmierczak, M. (2009) *Języki obce na egzaminie gimnazjalnym*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- House, E. (1974) *The Politics of Educational Innovation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Kane, M. (2006) Validation. W: R. L. Brennan (red.) *Educational Measurement: Fourth Edition*. Westport, CT: Praeger Publishers.

- Kennedy, C. (1988) Evaluation of the Management of Change in ELT Projects. *Applied Linguistics*, t. 9, nr 4, 329-342.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewkowicz, J., Zawadowska-Kittel, E. (2008) Impact of the new school-leaving exam of English in Poland. [online] *Cambridge ESOL: Research Notes*, nr 34, 27-31 [dostęp 11.02.2012] <http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts34.pdf>.
- Lewkowicz, J., Zawadowska-Kittel, E. (2011) Classroom-based Assessment: the Polish Experience. W: D. Tsagari, I. Csépes (red.) *Classroom-Based Language Assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 147-168.
- Lissitz, R. W. (red.) (2009) *The Concept of Validity. Revisions, New Directions and Applications*. Charlotte, NC: IAP.
- MEN. (2003) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów*. [online] [dostęp 07.02.2012] <<http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2003/s/90/846/1>>.
- MEN. (2007) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów*. [online] [dostęp 07.02.2012] <<http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2007/s/157/1102/1>>.
- MEN. (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. [online] [dostęp 07.02.2012] <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_v2.pdf>.
- MEN. (2009) *Założenia kształtu systemu egzaminów końcowych dostosowanych zakresowo do nowej podstawy programowej*. [online] [dostęp 11.02.2012] <http://www.men.gov.pl/images/pdf/CKE/koncepcja_zmian.pdf>.
- Naughton, J. (2010) The internet: is it changing the way we think? [online] [dostęp 11.02.2012] <<http://www.guardian.co.uk/technology/2010/aug/15/internet-brain-neuroscie-nce-debate>>.
- Nielsen, J. (2006) The F-shaped Pattern For Reading Web Content [online] [dostęp 11.02.2012] <http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html>.
- Niemierko, B. (2006) Znaczenie edukacyjne egzaminu doniosłego. *Meritum*, t. 3, nr 3-4, 4-11.
- Pallotti, G. (2009) CAF [Complexity, Accuracy, Fluency]: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, t. 30, nr 4, 590-601.
- Poszytek, P. (2008) *European Standards of Testing Language Proficiency and the Polish "nowa matura" Examinations in English*. Kraków: Universitas.
- Purpura, J. E. (2004) *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringler, M. C., Bossé, M. J. (2008) *Learning Mathematics as a Second Language: Implications for Instructional Leaders*. [online] [dostęp 11.02.2012] <http://www.ucea.org/storage/convention/convention2008/proceedings/Ringler_UCEA2008.pdf>.
- Rogers, E. M. (1995) *The diffusion of innovations 4*. New York: Free Press.
- Smolik, M. (2006) Każdy każdego własną miarą. Kilka uwag o kryteriach oceniania egzaminu ustnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.) *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, 116-134. Kraków: GRUPA TOMAMI.
- Smolik, M. (2008) *Investigating scoring validity. A study of the "nowa matura" speaking exam in English at the basic level*. Niepublikowana rozprawa doktorska (UMCS Lublin).
- Usiskin, Z. (1996) Mathematics as a language. W: P. C. Elliot, M. J. Kenney (red.) *Communication in Mathematics: K-12 and Beyond. 1996 Yearbook*. Reston, VA: NCTM.
- Wall, D. (1996) Introducing new test into traditional systems: insights from general education and innovation theory, *Language Testing*, t. 13, nr 3, 334-354.
- Wall, D. (2005) *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (2005) *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa

czyli czego egzamin nie sprawdza

[Magdalena Szpotowicz]

Podstawa programowa zawiera kompletny opis wymagań, które pozwalają na równomierne rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Przygotowując uczniów do egzaminu gimnazjalnego, nie zapominajmy zwłaszcza o jednej z nich – umiejętności mówienia w języku obcym. Warto zajrzeć do podstawy programowej od czasu do czasu i porównać sprawność uczniów w zakresie mówienia z zapisanymi tam wymaganiami.

Pierwszym i naczelnym celem nauczania języka obcego w szkole jest przygotowanie uczniów do komunikowania się w danym języku. Wiemy to z podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego (Rozporządzenie, 2008). Aby ten cel osiągnąć, nauczyciele przy każdej okazji i wszystkimi dostępnymi środkami starają się wykrzesać z uczniów odpowiedzi w języku obcym, aranżować scenki, w których uczniowie będą mieli okazję wykazać się znajomością niedawno poznanych struktur. Starają się też stworzyć warunki zbliżone do naturalnych sytuacji dnia codziennego, w których uczniowie mogą porozumiewać się ze sobą w języku obcym, i organizują gry komunikacyjne, podczas których skuteczne przekazanie informacji jest premiowane zdobyciem punktów lub wygraną. Rozwijając umiejętności komunikacji w języku obcym, uczniowie słuchają nagrań zawierających wiele nieznanymi wyrazów i próbują odgadnąć sens z kontekstu. Przeszukują też wiele źródeł obcojęzycznych, żeby odnaleźć informacje potrzebne do wykonania projektu na temat, który ich pochłania; potrafią wskazać zarówno swoje sukcesy, jak i trudności w nauce, np. ze względu na podobieństwa pomiędzy językiem obcym i polskim.

Znając już cel i krótko nakreślony sposób jego osiągnięcia, warto zastanowić się, czy taką drogę obierają zwykle nauczyciele i ich uczniowie. Czy może w gimnazjum cel komunikacji w języku obcym i związane z jego realizacją działania nie odsuwają się na dalszy plan, podczas gdy podstawowym dążeniem jest skuteczne przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego? Egzamin ten, wzbogacony w roku 2012 o część rozszerzoną i nowe komponenty składowe, wnosi nową jakość do nauczania i z pewnością przysporzy motywacji do bardziej wyτέżonej nauki. Jakkolwiek złożony i różnorodny nie byłby on jednak w swojej obecnej formule, to jest to wyłącznie test pisemny zawierający w części podstawowej zadania zamknięte, a w części rozszerzonej trzy lub cztery zadania otwarte, w tym jedno sprawdzające umiejętność wypowiedzi pisemnej. Pozostaje więc egzaminem, który nie sprawdza w sposób bezpośredni umiejętności wypowiedzi ustnej i reagowania ustnego.

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi nauczycieli na prymat podstawy programowej nad egzaminem i na fakt, że jedynie realizacja wszystkich jej zapisów daje szansę na równomierny rozwój umiejętności językowych i przygotowanie uczniów do posługiwania się językiem w mowie i piśmie. Podstawa programowa obejmuje bowiem znacznie więcej treści i wskazuje na więcej obszarów umiejętności

niż jest w stanie uchwycić egzamin gimnazjalny. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że efekt zwrotny (ang. *the wash-back effect*) formy i treści egzaminu mają zasadnicze znaczenie dla codziennej praktyki szkolnej. Często podświadomie nauczyciele zaczynają uczyć „pod egzamin”, tracąc szerszą perspektywę nauczania komunikacji na co dzień. Przeprowadzone w kilkudziesięciu polskich gimnazjach w 2011 r. przez Pracownię Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych badanie wypowiedzi ustnej pokazało, że poziom umiejętności komunikacyjnych uczniów często jest niższy od zakładanego (Ellis i Chandler, 2011). Warto tu przypomnieć, że poziom ten określono dla programu kontynuacyjnego III.1 w skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) jako A2+ (Szpotowicz i inni, 2009: 68).

Struktura podstawy programowej

Zanim przejdziemy do omówienia obszarów wymagań podstawy programowej, których nie obejmuje egzamin i które należy rozwijać równomiernie podczas całego okresu kształcenia, warto przyrzeć się strukturze podstawy, bo przecież i sam egzamin odnosi się bezpośrednio do jej zapisów, z założenia sprawdzając ich realizację.

Podstawa programowa ma strukturę dwupoziomową. Nadrzednym elementem są tu **cele kształcenia** stanowiące wymagania ogólne. Cele te zostały określone dla każdego etapu edukacji i wskazują: jakie **wiedomości** mają osiągnąć uczniowie, pobierając naukę na danym etapie, jakie **zdobyć umiejętności** wykorzystania tychże wiadomości oraz jakie **postawy** wykształcić, aby sprawnie funkcjonować we współczesnym świecie (Marciniak, 2009: 10). Dla każdego przedmiotu szkolnego tak sformułowano wymagania ogólne, że każdy z tych obszarów (wiadomości, umiejętności i postawy) znajduje odzwierciedlenie w przedmiotowych wymaganiach ogólnych.

W opisie odnoszącym się do języka obcego nowożytnego dla etapu III cele kształcenia, czyli wymagania ogólne, składają się z pięciu części nawiązujących do wspólnych założeń dla całej podstawy (wskazanych w nawiasach). Są to:

- I. znajomość środków językowych (wiadomości);
- II. rozumienie wypowiedzi (umiejętności);
- III. tworzenie wypowiedzi (umiejętności);
- IV. reagowanie na wypowiedzi (umiejętności);
- V. przetwarzanie wypowiedzi (umiejętności).

Odniesienie do postaw można znaleźć już w celach szczegółowych, o których mowa poniżej.

Warto zwrócić tu uwagę na fakt, że pięć dziedzin wymagań ogólnych odnosi się również do obszarów rozwijania kompetencji językowej uczniów, wynikających bezpośrednio z definicji komunikacyjnej kompetencji językowej opisanej w ESOKJ (2003: 23). Była ona inspiracją w tworzeniu zapisów podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego.

Językową kompetencję komunikacyjną tworzą następujące składniki: lingwistyczny, socjologiczny i pragmatyczny, przy czym zakłada się, że podstawą każdego z nich jest wiedza deklaratywna i proceduralna, sprawności i umiejętności (ESOKJ, 2003: 23) [...]. Ta trójskładnikowa językowa kompetencja komunikacyjna przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne) i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu (ESOKJ, 2003: 24).

Drugi poziom w strukturze podstawy stanowią **treści nauczania i umiejętności**, czyli **wymagania szczegółowe**. Określają one w sposób bezpośredni wiadomości, umiejętności i postawy uczniów na zakończenie konkretnego etapu edukacji w danym przedmiocie, np. *uczeń rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (przyp. autora: w języku obcym)*. Są to zatem nie tylko informacje szczegółowe dla nauczycieli, jak formułować cele nauczania i jakich umiejętności

wymagać od uczniów, ale również dla autorów egzaminów gimnazjalnych, którzy omawiając poszczególne zadania w *Informatorze o egzaminie gimnazjalnym przeprowadzanym od roku szkolnego 2011/2012* (www.cke.edu.pl), wskazują na konkretne zapisy podstawy.

Treści nauczania dla języka obcego są bezpośrednim rozwinięciem celów ogólnych. Pierwszy z nich to szczegółowo rozpisana informacja na temat znajomości środków językowych. Kolejne cztery omawiają formy aktywności uczniów dotyczące wypowiedzi w języku obcym: **rozumienia, tworzenia, reagowania i przetwarzania**. Podział ten odpowiada zacytowanej powyżej definicji kompetencji komunikacyjnej zawartej w ESOKJ. Ilustruje on działania receptywne i produktywne (rozumienie i tworzenie), działania interakcyjne (wzajemne przekazywanie informacji) oraz mediacyjne (przetwarzanie informacji). Działania te są realizowane zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Rozumienie wypowiedzi obejmuje słuchanie i czytanie; tworzenie wypowiedzi odnosi się do mówienia i pisania, a reagowanie oraz przetwarzanie integrują wszystkie cztery sprawności językowe.

Bardzo ważnym zapisem i integralną częścią wymagań szczegółowych są te dotyczące rozwijania u uczniów umiejętności uczenia się: dokonywania samooceny, współdziałania w grupie, korzystania z różnych źródeł informacji, rozwijania strategii komunikacyjnych oraz budowania świadomości językowej w języku obcym i ojczystym.

Cele szczegółowe w podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego dla III etapu edukacji

1. Znajomość środków językowych	2. Rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie)	4. Tworzenie wypowiedzi ustnych (mówienie)	6. Reagowanie językowe w formie ustnej (mówienie)	8. Przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej (mówienie i pisanie)
	3. Rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie)	5. Tworzenie wypowiedzi pisemnych (pisanie)	7. Reagowanie językowe w formie pisemnej (pisanie)	
9. Samoocena i samodzielność w uczeniu się				
10. Współdziałanie w grupie – prace projektowe				
11. Korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym				
12. Stosowanie strategii komunikacyjnych				
13. Świadomość językowa				

Obecność podstawy programowej w egzaminie gimnazjalnym dla języka obcego

Mając pełen obraz wymagań ogólnych i szczegółowych, warto przyjrzeć się ich obecności w egzaminie gimnazjalnym. Jak już wspomniano, istotne jest wyodrębnienie tych obszarów, których egzamin nie obejmuje. Pozostają one w gestii nauczyciela i są dziedzina, za realizację której i ocenę odpowiedzialny jest wyłącznie nauczyciel.

włączając elementy sprawdzające świadomość językową uczniów. Pod względem możliwości wykorzystania przyjętej formuły egzaminu trudno o lepsze rozwiązania.

Prześledzenie powyższej tabeli, oprócz zwrócenia uwagi na oczywisty brak sprawdzania umiejętności mówienia, pozwala też na dostrzeżenie innych umiejętności, które powinny być rozwijane stale na lekcjach językowych, a sprawdzić ich w krótkim w egzaminie nie sposób. Są to zwłaszcza:

Obszary wymagań szczegółowych podstawy programowej	Które wymagania sprawdza egzamin gimnazjalny?	
	Poziom podstawowy na bazie wymagań dla podstawy III.0	Poziom rozszerzony na bazie wymagań dla podstawy III.1
1. Znajomość środków językowych	tak	tak
2. Rozumienie wypowiedzi ustnych	tak	tak
3. Rozumienie wypowiedzi pisemnych	tak	tak
4. Tworzenie wypowiedzi ustnych	nie	nie
5. Tworzenie wypowiedzi pisemnych	nie	tak
6. Reagowanie językowe w formie ustnej	pośrednio	pośrednio
7. Reagowanie językowe w formie pisemnej	pośrednio	tak
8. Przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej	nie	tak, tylko pisemnie
9. Samoocena i samodzielność w uczeniu się	nie	nie
10. Współdziałanie w grupie – prace projektowe	nie	nie
11. Korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym	nie	nie
12. Stosowanie strategii komunikacyjnych	nie	nie
13. Świadomość językowa	tak	nie

Z powyższego zestawienia widać, że mimo iż egzamin jest wyłącznie pisemny, to jego autorzy starali się włączyć do zadań sprawdzających wykonywanych na piśmie również takie elementy, które choćby w sposób pośredni pozwalają na sprawdzanie umiejętności typowych dla formy ustnej, np. reagowanie ustne. Starali się też zrekompensować brak zadania otwartego na poziomie podstawowym egzaminu,

współdziałanie w grupie podczas pracy projektowej, samodzielność w nauce i umiejętność samooceny, ale również korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym, stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych czy rozwijanie świadomości językowej, bez których nie można sobie wyobrazić skutecznej nauki języka. Kształcenie językowe bez tego zestawu, jakby się mogło wydawać jedynie „dodatkowych”

wymagań, pozostanie tylko i wyłącznie „kształceniem” bez możliwości przeistoczenia się w bardziej samodzielne i zależne od ucznia „uczenie się”. Taką zmianę akcentu z nauczania na uczenie się promuje właśnie podstawa programowa, formułując wymagania za pomocą czasowników operacyjnych, które w sposób bezpośredni określają stan wiedzy i umiejętności ucznia: to, co konkretnie wie i jakimi umiejętnościami potrafi się posłużyć, kończąc dany etap edukacyjny. Zmiana paradygmatu w myśleniu o edukacji jest niezbędna nie tylko w świetle zmian zachodzących wokoło, m.in. powszechnego dostępu do źródeł w postaci cyfrowej. Przyjęcie przez Polskę Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) (Zalecenie, 2008) i postępujące prace nad Polską Ramą Kwalifikacji wskazują na to, że rozwijanie samodzielności w uczeniu się, jedno z naczelnych założeń Ram, to kierunek, jaki winni przyjąć wszyscy uczestnicy systemu edukacji. Uczniowie powinni w szkole nauczyć się uczyć, a poza nią nadal kontynuować naukę. Rozbudzenie świadomości językowej, umiejętność samooceny, umiejętność korzystania ze źródeł informacji, współpraca z innymi wyposażają ucznia w „narzędzia niezależności” w uczeniu się języka obcego.

Aby sprostać wyzwaniu realizowania podstawy programowej w jej pełnym kształcie, trzeba zapewnić wzmocnienie tych obszarów, nad którymi pracę przesłania często skupienie na egzaminie i zakresach, które on obejmuje. Według krótkiej analizy przeprowadzonej powyżej należą do nich: wypowiedź ustna, reagowanie ustne oraz wymagania związane z umiejętnością uczenia się (punkty 9-13).

Poniżej zaproponowane zostaną formy pracy nad jednym z często zaniedbywanych obszarów: umiejętnością mówienia (wypowiedź ustna i reagowanie ustne) oraz formy jej oceniania podczas regularnej nauki w szkole. Wspomniane powyżej wymagania związane z umiejętnością uczenia się (punkty 9-13) zostaną omówione w jednym z kolejnych numerów JOwS.

Obszary poza egzaminem: umiejętność mówienia

Praca nad rozwijaniem wypowiedzi ustnej i reagowania ustnego

Rozwijanie umiejętności mówienia w języku obcym, podobnie jak w ojczystym, zaczyna się od słuchania. Najczęstszą okazją do słuchania języka obcego w warunkach nauki w szkole jest słuchanie nauczyciela.

1. Stopniowe i systematyczne zastępowanie języka polskiego językiem obcym w klasie

Nauczyciel jest w tej sytuacji wzorem i przykładem użycia języka. Niekiedy nauczyciele lekceważą tę okazję kontaktu językowego lub nie zauważają, że ich użycie języka polskiego na lekcjach nie zmniejsza się z miesiąca na miesiąc i z roku na rok. Jeżeli nawet w klasie pierwszej uczniowie wymagają jeszcze objaśnienia niektórych zagadnień, zwłaszcza gramatycznych, w języku ojczystym, to i tak warto szukać okazji do stosowania języka obcego, zwracając się w nim do uczniów podczas rutynowych czynności lub formułując w nim polecenia do znanych uczniom zadań. Zasada, jaka powinna przyświecać nauczycielom, to: maksymalizowanie użycia języka obcego w klasie. Każda decyzja o użyciu języka polskiego powinna być rozważona przez nauczyciela i mobilizować do refleksji, czy jest to konieczne. Obserwując lekcje języka obcego zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum, można czasami odnieść wrażenie, jakby oglądało się lekcje „o języku obcym” zamiast „lekcji języka obcego”. Jak pokazują badania prowadzone w IV klasie szkoły podstawowej, dzieci, które mają więcej okazji do osłuchania się z językiem, posiadają lepsze umiejętności interakcji ustnej i potrafią efektywniej porozumiewać się podczas zadań sprawdzających mówienie (Szpotowicz i Lindgren, 2011: 141). Ekspozycja na język obcy z pewnością ma też znaczenie dla postępów gimnazjalistów.

2. Rutynowe użycie języka obcego na lekcji

Sporą część lekcji stanowią zwykle czynności rutynowe: powitania, pożegnania, rozgrzewka językowa (krótka rozmowa o pogodzie, wydarzeniach dnia, krótka gra językowa), sprawdzanie pracy domowej, sprawdzanie listy. Język używany podczas tych wszystkich typowych i powtarzalnych czynności powinien być zawsze językiem obcym. Nie tylko ze strony nauczyciela, ale również ze strony uczniów. Oczywiście mobilizacja uczniów do odpowiadania w języku obcym nie zawsze jest łatwa, ale nauczyciel może ustanowić system nagród, np. w postaci zbierania punktów na każdej lekcji za udzielanie odpowiedzi w języku obcym. Dla uczniów ważne jest też samo przesłanie: nauczycielowi zależy na tym, żebyśmy mówili w języku obcym. Żeby ułatwić gimnazjalistom użycie odpowiednich zwrotów, warto razem stworzyć plakat zawierający przydane wyrażenia, zwłaszcza w klasie pierwszej, gdy uczniowie przychodzą często z różnych szkół podstawowych i ich poziom językowy może być zróżnicowany. Aby zadbać o uczniów o różnorodnych umiejętnościach językowych, zwroty te mogą być podane w mniej oraz bardziej zaawansowanych

Aby sprostać wyzwaniu realizowania podstawy programowej w jej pełnym kształcie, trzeba zapewnić wzmocnienie tych obszarów, nad którymi pracę przesłania często skupienie na egzaminie.

formach. Plakat taki będzie doskonałą pomocą dydaktyczną dla nauczyciela, który gestem wskazującym w jego kierunku będzie przypominał uczniom o tym, że spodziewa się odpowiedzi w języku obcym.

3. Polecenia w języku obcym – użycie gestów i przykładów
Jednym ze sposobów unikania użycia języka polskiego na lekcji językowej jest posługiwanie się gestami oraz przykładami. Język ciała towarzyszący nieznanym poleceniom ułatwia ich zrozumienie. Objasnienia gier lub nowych ćwiczeń zawsze warto zaprezentować przed klasą, wykonując przykład, np. zapraszając jednego ucznia lub parę uczniów do odegrania zadania. Oprócz redukcji języka ojczystego i efektywnej prezentacji sposób demonstracji przez przykład mobilizuje słuchanie z uwagą i dyscyplinuje w myśleniu i mówieniu w języku obcym.

4. Udział każdego ucznia w mówieniu
Gdyby podliczyć cały czas mówienia na lekcji językowej, to okazuje się, że zdecydowana jego część przypada nauczycielowi (ang. *Teacher Talking Time*). Aby zwiększyć czas, w którym uczniowie mają okazję używać języka obcego (ang. *Student Talking Time*), nie wystarczy udzielać im głosu pojedynczo i zadawać pytań indywidualnie na forum grupy. Najefektywniejszy sposób wykorzystania czasu na mówienie to praca w parach, bo wówczas jednocześnie ma okazję mówić połowa klasy. Uczniowie powinni dostać wtedy konkretne zadanie do wykonania. Najczęściej jest to zadanie zbudowane na zasadzie luki informacyjnej, czyli takie, w którym trzeba zdobyć informacje będące w posiadaniu przez drugiego ucznia. Należy podkreślić, jak istotne jest każdorazowe przygotowanie uczniów do zadania – przypomnienie im struktur i słownictwa albo uzyskanie od nich podpowiedzi (ang. *eliciting*), jakie będą potrzebne zwroty w sytuacji pojawiającej się w zadaniu. Następnie konieczne jest monitorowanie ich pracy pod kątem użycia języka, czyli pomaganie tylko wtedy, gdy to niezbędne¹.

¹ Szczegółowe procedury monitorowania, poprawiania błędów i podawania informacji zwrotnej na temat pracy w parach można znaleźć m.in. w publikacji *Metodyka nauczania języków obcych* (Komorowska, 2005).

5. Analiza podręcznika
Každy podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego zawiera liczne ćwiczenia przeznaczone do rozwijania umiejętności mówienia w języku obcym. Jednak nie każdy z nich kładzie wystarczający nacisk na tę umiejętność i niekiedy wymagania podstawy programowej są tak rozproszone po wszystkich rozdziałach podręcznika lub jego trzech częściach przeznaczonych na cały etap edukacyjny, że nie zapewniają utrwalenia wymienionych poniżej umiejętności. Warto przyjrzeć się treści książki realizowanej w danym roku pod kątem poniższych wymagań i uzupełnić je zadaniami dodatkowymi. Mogą one być częścią rozgrzewki językowej (np. 4.1., 4.2., 4.3., 4.4.) podsumowaniem lub częścią dyskusji w grupach lub pracy w parach (4.5., 4.6., 4.7.), fragmentem prezentacji wspólnie przeprowadzanych prac projektowych (4.8.) czy też odgrywanych scenek (4.9.).

6. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne:

- opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności;
- opowiada o wydarzeniach życia codziennego;
- przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- relacjonuje wydarzenia z przeszłości;
- wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia;
- przedstawia opinie innych osób;
- przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- opisuje doświadczenia swoje i innych osób;
- stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.

(Rozporządzenie, 2008: 290-291)

Mimo że reagowanie ustne zacytowane poniżej znajduje swoje odzwierciedlenie w egzaminie i jest sprawdzane w sposób pośredni, warto analizę i ewentualne uzupełnienia materiału proponowanego przez podręcznik zastosować również pod względem wymienionych niżej wymagań. Najłatwiej będzie je ćwiczyć w scenkach (odgrywanie ról) i symulacjach (6.1.-6.7., 6.10.-6.12.) oraz dyskusjach prowadzonych w całej grupie (6.8., 6.9., 6.13.).

7. Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach:

- *nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, wita się i żegna, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób);*
- *rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę;*
- *stosuje formy grzecznościowe;*
- *uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;*
- *prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru);*
- *proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie;*
- *prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;*
- *wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się, sprzeciwia się;*
- *wyraża swoje emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie);*
- *prosi o radę i udziela rady;*
- *wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby;*
- *wyraża skargę, przeprosza, przyjmuje przeprosiny;*
- *prosi o powtórzenie bądź wyjaśnienie (sprecyzowanie) tego, co powiedział rozmówca.*

(Rozporządzenie, 2008: 291)

Ocenianie wypowiedzi ustnej

Ocena zdobytych podczas nauki umiejętności wypowiedzi ustnej oraz reagowania ustnego należą do nauczyciela. Ma on do dyspozycji różne techniki i sposoby oceniania. Przede wszystkim ocena może mieć charakter kształtujący i przyjąć formę nieformalnej oraz ciągłej lub punktowej **obserwacji pracy w parach lub grupach**, po której co pewien czas uczniowie uzyskują informację zwrotną co do słabych lub mocnych stron, często popełnianych błędów. Nauczyciel proponuje wtedy zwykle ćwiczenia uzupełniające braki lub omawia ponownie zagadnienia językowe, które nadal w praktyce przysparzają trudności lub są błędnie stosowane. Innym sposobem oceny umiejętności mówienia jest prowadzenie regularnych **testów wypowiedzi ustnej**. Mogą one stanowić podstawę oceny formalnej i sumującej wynikającej z kilku testów prowadzonych podczas całego semestru (np. raz na miesiąc) lub testu końcowego zaliczającego semestr. Jeszcze inną formą oceny wypowiedzi ustnej będzie ocena strony językowej **prezentacji produktów pracy projektowej**. Prezentacja taka powinna być prowadzona przy równym udziale wszystkich uczestników zespołu projektowego, co daje nauczycielowi możliwość oceny językowej każdego z nich.

W celu przeprowadzenia testów na lekcji należy zastosować takie techniki sprawdzania umiejętności mówienia, które będą odpowiadały wymaganiom określonym w podstawie. Będą to więc zadania, w których uczeń może przedstawić swoje umiejętności wypowiedzi ustnej (punkt 4. powyżej) oraz umiejętności reagowania (punkt 6. powyżej). Każda z tych umiejętności może być sprawdzana w innym czasie kursu językowego za pomocą innego zadania albo podczas jednego testu za pomocą dwóch zadań następujących jedno po drugim.

Komorowska (2002: 106-109) wymienia kilka technik, które będą przydatne w ocenie wypowiedzi ustnej lub reagowaniu ustnym. Są to:

- rozmowa sterowana z obrazkiem (oprócz opisu obrazka uczeń proszony jest, w formie pytań naprowadzających, o odpowiedzi dotyczące ilustracji, stawianie tez, snuć wniosków i ich uzasadnianie);
- technika opisu sytuacji (uczeń dostaje krótki opis sytuacji w języku polskim, w którym sformułowane jest zadanie, np. *Masz gościa z zagranicy. Wytłumacz mu, jak wyrobić kartę miejską*);
- technika wywiadu kontrolowanego (pytania zadaje nauczyciel uczniowi lub, jeżeli chcemy sprawdzić umiejętność zadawania pytań, sam uczeń. Są one wtedy sformułowane po polsku, np. *Zapytaj kolegę, co robił w weekend; dlaczego nie wybrał się z Tobą do kina; czy będzie miał czas w tygodniu; poproś o podanie pracy domowej z polskiego* itd.);
- technika symulacji i odgrywania ról (uczeń lub uczniowie w parach otrzymują karty z opisem roli w języku obcym. Z opisu wynika, co mają osiągnąć lub jakie wyrazić poglądy);
- technika opowiadania lub wypowiedzi na zadany temat (uczeń otrzymuje jeden temat lub listę tematów, na które ma się wypowiedzieć, np. dotyczących jego otoczenia).

Dobór zadań i sposób ich przeprowadzania będą zależę od tego, jakie umiejętności podlegają sprawdzaniu oraz od możliwości organizacyjnych: czasu przeznaczonego na test ustny, liczby uczniów w klasie oraz stopnia ich samodzielności. Optymalnym rozwiązaniem jest przeprowadzenie zadań w parach przed nauczycielem; pozostali uczniowie przygotowują się w tym czasie do zadania lub zajmują się pracą indywidualną. Doświadczenie autorki tekstu pokazuje, że w grupie kilkunastoosobowej można podczas jednej lekcji przesłuchać 6-7 par uczniów, oceniając, jak wykonują zadanie. W ten sposób najwygodniej sprawdzić reagowanie ustne, bo zaangażowanie we wspólne zadanie daje możliwość oceny umiejętności interakcyjnych



uczniów. Poziom wypowiedzi ustnej może być również sprawdzany w parze, ale wtedy każdy uczeń dostaje indywidualne zadanie, np. *Opisz osoby na obrazku*. Tworzeniu wypowiedzi ustnej można się także przyjrzeć w kontakcie indywidualnym, w wywiadzie nauczyciel – uczeń, ale będzie to zwykle wymagać dodatkowego spotkania, np. podczas godzin dodatkowych, które nauczyciel przeznaczą na pracę z uczniami poza lekcjami.

Sposób oceniania oraz szczególne konstrukcje zadań sprawdzających umiejętności mówienia można znaleźć w następujących publikacjach: Komorowska (2002), Smerdt-Chandler (2011), Luoma (2004). Należy jednak podkreślić, że dla pobudzenia rozwoju umiejętności mówienia jest najważniejszy niż sam fakt sprawdzania tych umiejętności. Zorganizowanie testu nieformalnego i przekazanie uczniom informacji zwrotnej co do stanu ich umiejętności da równie dobry rezultat jak bardziej formalny sposób pomiaru z wynikiem punktowym czy oceną. Efekt zwrotny, czyli *washback effect* tego rodzaju testu czy zadania ustnego, przeprowadzanego choćby raz na semestr, będzie dobrym bodźcem do zwracania uwagi na umiejętności komunikacyjne na co dzień zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

Podstawa programowa to zestaw wymagań gotowych do wykorzystania przez nauczyciela. To lista, za pomocą której można tworzyć zadania uzupełniające materiał podręcznikowy w zależności od jego zawartości i od poziomu rozwoju poszczególnych umiejętności uczniów. Jest to dokument przyjazny dla nauczyciela, bo pozwala na zadanie sobie pytania: czy uczniowie, których uczę posiadają już wymienione w wymaganiach umiejętności? Każde z wymagań można też w prosty sposób zamienić na zadanie sprawdzające. Jest to łatwe zwłaszcza w przypadku umiejętności mówienia. Warto od czasu do czasu zajrzeć do tej listy wymagań z podstawy i zastanowić się, czy mamy przekonanie, że w nabywaniu wszystkich umiejętności uczniowie robią postępy.

Bibliografia:

- Ellis, M. i Chandler, D. (2011) *Raport z badania pilotażowego umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Luoma, S. (2004) *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marciniak, Z. (2009) *Podstawa Programowa z komentarzami*. Tom 3. Języki obce. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU nr 4 z dn. 15 stycznia 2009 r.
- Smerdt-Chandler, D. (2011) *Assessing Oral Production*. W: H. Komorowska (red.) *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szpotowicz, M. i Lindgren, E. (2011) *Language achievements – a longitudinal perspective*. W: J. Enever *Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Szpotowicz, M., A. Sikorzyńska, M. Szulc-Kurpaska, B. Trzcńska, J. Gregorczyk, B. Czarnecka-Cicha. (2009) *Podstawa Programowa z komentarzami*. Tom 3. Języki obce. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Bruksela: DG Edukacja i Kultura http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf (dostęp 12.02.2012).

[dr Magdalena Szpotowicz]

Adiunkt w Katedrze Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego UW, kierownik Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Członkini grupy tematycznej „Wczesne Nauczanie Języka” oraz przedstawicielka Polski w grupie doradczej Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Koordynatorka międzynarodowego badania Early Language Learning in Europe (ELLiE) od 2006 r.



Egzamin gimnazjalny i co dalej?

[Jolanta Wasilewska-Łaszczuk]

Kolejny egzamin gimnazjalny z języka obcego tuż, tuż. W tym roku szkolnym gimnazjaliści napiszą egzamin w nowej formie. Będzie on przebiegał na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym.

Wyniki egzaminu będą przedstawiane w skali procentowej oraz centylowej dla każdego ucznia. Zmiany w przebiegu egzaminu gimnazjalnego będą próbą dla pierwszego rocznika gimnazjalistów, którzy uczą się według wymogów nowej podstawy programowej.

Czy chcemy tego, czy też nie, egzaminy w dużym stopniu wpływają na pracę szkoły i nauczycieli. Wyniki z egzaminów wykorzystywane są między innymi do oceny na poziomie szkolnym, klasowym, jak i personalnym: nauczycieli i uczniów. Treści, które są testowane oraz sposób, w jaki

sprawdzone są poszczególne sprawności i tematyka, nie rzadko skłaniają nauczycieli do stosowania takich właśnie, a nie innych metod i form pracy z uczniami.

Co daje egzamin gimnazjalny?

Wyniki egzaminu gimnazjalnego wykorzystuje się do oceny efektywności pracy całej szkoły. Dają one możliwość rozpoznania mocnych i słabych stron nie tylko uczniów, ale skłaniają do refleksji uczących w odniesieniu do obranego sposobu pracy z uczniami. Ponadto, każda ze stron procesu

kształcenia (nauczyciele, uczniowie, rodzice) ma okazję do wyciągnięcia wniosków, w jakim stopniu egzamin spełnił jej oczekiwania.

Egzamin gimnazjalny z języka obcego daje informację odnośnie do zasobu wiedzy z tego przedmiotu, jaką posiada uczeń kończący swoją edukację na poziomie gimnazjum. Egzamin sprawdza opanowanie przez uczniów umiejętności, które są określone w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. Lubimy mierzyć, tak więc powstają tabele, wykresy, podziały na poszczególne kompetencje, umiejętności. Samo mierzenie nie powoduje jednak wzrostu. Aby uczniowie się rozwijali potrzebne są też inne aktywności, zwłaszcza takie, które skłaniają do myślenia, pobudzają do rozwijania umiejętności, zastanowienia, wyciągania wniosków, odnoszą się do zainteresowań, angażują, fascynują.

Mając świadomość zalet wprowadzenia egzaminu gimnazjalnego z języka obcego, nie należy pomijać negatywnych jego stron. Egzamin odbywa się w kwietniu, rok szkolny trwa do czerwca. Materiał, który nauczyciele języków obcych mają zrealizować na lekcjach obejmuje również maj i czerwiec, podczas gdy uczniowie piszący egzamin około dwa i pół miesiąca wcześniej winni być zaznajomieni z materiałem, który został zaplanowany na okres po terminie egzaminu. Taka sytuacja nie jest dla ucznia przychylna.

Kolejnym aspektem wartym zauważenia, mówiąc o analizie wyników egzaminu gimnazjalnego, jest sprawa poprawnego jej wykorzystania. Nie wszystkie gimnazja mogą używać ich do sprawdzenia przyrostu wiedzy uczniów, ponieważ na początku nauki ucznia w gimnazjum nie dokonuje się bilansu otwarcia.

Znaczenie egzaminu gimnazjalnego dla ucznia

Analizy testów egzaminacyjnych z języka obcego z minionych lat pokazały, że najmniej trudności sprawiły uczniom zadania sprawdzające umiejętności określania kontekstu sytuacyjnego w zadaniach na odbiór tekstu słuchanego oraz głównej myśli lub poszczególnych części w zadaniach na odbiór tekstu czytanego. Kolejnym punktem, który nie przysporzył uczniom większych trudności były zadania z reagowania językowego sprawdzające znajomość najbardziej podstawowych funkcji językowych, takich jak pytanie o wiek, o opinię, witanie się oraz zadania sprawdzające znajomość liczebników, najbardziej podstawowego słownictwa, zadania typu prawda – fałsz, a także polegające na uzupełnieniu dialogu brakującymi kwestiami, wybranymi spośród podanych.

Natomiast najwięcej trudności przysporzyły uczniom zadania, które miały sprawdzić umiejętność rozpoznawania związków między poszczególnymi częściami tekstu, zadania na odbiór tekstu czytanego, których wykonanie wymagało zrozumienia związku wielowyrazowego oraz zadania wielokrotnego wyboru.

Doniosłość egzaminu, jego proceduralność wpływa na postawę szesnastolatka. Niemalże każdemu zdającemu towarzyszy stres, w mniejszym bądź większym stopniu lęk przed tym, jak wypadnie. Pomimo, że nie jest to już pierwszy w ich edukacyjnym życiu test, ale po raz pierwszy może zdecydować on o ich dalszym wyborze wymarzonej szkoły. Zdający mają szansę poznania własnych możliwości. Dzięki wiadomościom, które posiadają i umiejętnościom nabytym podczas nauki szkolnej będą również w stanie zdecydować, jak ukierunkować swoje zainteresowania. Jednak, czy stwierdzenie, że od wyniku egzaminu gimnazjalnego zależy dalsza droga i kariera życiowa uczniów, nie jest przesadzone? Myślę, że nie. Ekonomia ma ciągle dużo do powiedzenia w naszym kraju, a coraz więcej szkół zaczyna skrupulatniej liczyć swoich uczniów, wszakże każdy uczeń niesie za sobą, wraz z decyzją o wyborze konkretnej szkoły, „bon edukacyjny”.

Panaceum?

Analizowanie wyników egzaminów oraz doświadczenia z ubiegłych lat pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków odnośnie do pracy z uczniem na zajęciach w szkole. Samo nastawienie ucznia do egzaminu jest już często problemem, z którym musi sobie radzić. Ale nauczyciel ma tu też pewną rolę do spełnienia. Dobrze jest uświadamiać uczniowi wagę i istotę egzaminu (od 2012 r. wynik egzaminu na poziomie podstawowym będzie brany pod uwagę przy rekrutacji do szkoły średniej), a z drugiej strony uczeń musi wiedzieć, że to od niego samego zależy, w jakim stopniu opanuje język obcy. Dobrze, jeśli nauczyciel nie stawiał przygotowań do egzaminu na pierwszym planie w całym, trzyletnim procesie nauczania. Najważniejszą kwestią w pracy i relacjach nauczyciel – uczeń oraz dla efektywności nauczania i uczenia się jest motywowanie do nauki. Uczeń zmotywowany to już połowa sukcesu.

Motywowanie

Najprościej mówiąc, wystarczy pochwała, dobre słowo o postępie, choćby tym najdrobniejszym. Uczeń zainspirowany dobrym słowem będzie się bardziej starał i chętniej przykładał do nauki. Szukajmy w uczniach tego, co

ich interesuje, przyciąga ich uwagę, i spróbujmy znaleźć wspólny mianownik tych zainteresowań z językiem, którego nauczamy. Pokażmy sens i cel uczenia się języka w ogóle, ale też wykorzystujmy owe zainteresowania.

Ważne jest też, abyśmy traktowali błędy popełnione przez ucznia, jako naturalny element procesu nauczania. Lepiej jest uzmysłowić uczniom popełnione przez nich błędy, niż im je wytykać. Takie drobnostki ze szkolnego życia, jak punktualne przychodzenia nauczyciela na lekcje, systematyczne egzekwowanie wykonania przez ucznia zadanych ćwiczeń, zadań domowych, to kluczowe podejścia w pracy nauczyciela języka obcego. Uczeń, jak profesjonalny psycholog – we własnym interesie – dostrzega nasze, nauczycielskie „ułomności” i szybko, umiejętnie koduje je jako „klucze do złamania szyfru”.

Bardzo pomocne w pracy jest ustalenie z uczniami na początku procesu kształcenia (w pierwszej klasie) postępowania bądź reguły, do których będziemy wspólnie odwoływać się w trakcie całego roku szkolnego.

Istotne jest również, aby unikać dygresji, zbyt długich i wieloznacznych wyrażen i poleceń. Skłanianie uczniów do zadawania pytań, zachęcanie do dyskusji, dawanie możliwości do przećwiczenia i zastosowania tego, czego się uczą w praktyce. Należy umożliwić uczniom wypowiedzenie się na dany temat, a bardziej nieśmiałym stworzyć sytuacje sprzyjające rozmowom w parach, grupach. Tam, gdzie czują się lepiej, bezpieczniej, w sytuacjach bardziej kameralnych. Są zadania, które łatwiej i prościej jest im kontrolować właśnie w takich warunkach.

Wszystkie treści, nawet te bardzo poważne można przedstawiać w ciekawy sposób. W takim przypadku szczególnie istotne jest, aby materiał był przekazany w prostych słowach, aby używać krótkich zdań, nie mówić zbyt długo. Bardzo cennym elementem jest, jeśli nauczyciel opowie uczniom jakąś związaną z danym tematem historię, ciekawostkę, co bardzo uatrakcyjni lekcję i sprawi, że nasz nauczycielski autorytet urośnie z prędkością światła.

Testomania?

Nie wyobrażamy sobie na dzień dzisiejszy edukacji bez testów. Są one używane od dziesiątków lat i nadal stanowią jeden z kluczowych elementów sposobu sprawdzania wiedzy. W Polsce uczniowie zostają poddani testom już od pierwszych lat szkolnych. Zdecydowana większość uczniów klas trzecich szkoły podstawowej pisze sprawdzian, w ramach którego oceniane są ich umiejętności językowe

i matematyczne. Kolejny test to sprawdzian w klasie szóstej, a później egzamin gimnazjalny. Żadnego z tych testów nie można nie zdać.

Jednak dobry wynik z egzaminu gimnazjalnego jest przepustką do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej. Laureaci konkursów i olimpiad mają większe możliwości wyboru szkoły. Liczy się też każda istotna aktywność ucznia, na przykład pełnienie funkcji w samorządzie szkolnym, czy inne działania świadczące o jego zaangażowaniu w życie społeczności szkolnej.

Powinno być tak, że końcowe sprawdziany i egzaminy są naturalną konsekwencją programów nauczania realizowanych przez nauczycieli. Czy zawsze tak jest? Zdania osób związanych z oświatą są podzielone. Osobiście trudno byłoby mi jednoznacznie się wypowiedzieć. Ostatnio dość często otrzymuję informacje od nauczycieli, że programy nauczania sobie, a codzienne życie sobie. Nie zawsze bowiem jest tak, że wyposażamy uczniów w jak najlepsze narzędzia do poznania i zrozumienia świata oraz mechanizmów w nim zachodzących.

Istotne jest również to, aby dobrać podręcznik odpowiedni dla poziomu uczniów oraz wykorzystywać na zajęciach nowoczesne narzędzia multimedialne. Ponadto, duże znaczenie dla uczniów ma udział w wydarzeniach o charakterze kulturalnym oraz w konkursach i olimpiadzie językowej. Wiedza nabyta w innych kontekstach niż klasowe czy szkolne bardzo często jest lepiej przyswajana.

Podsumowanie

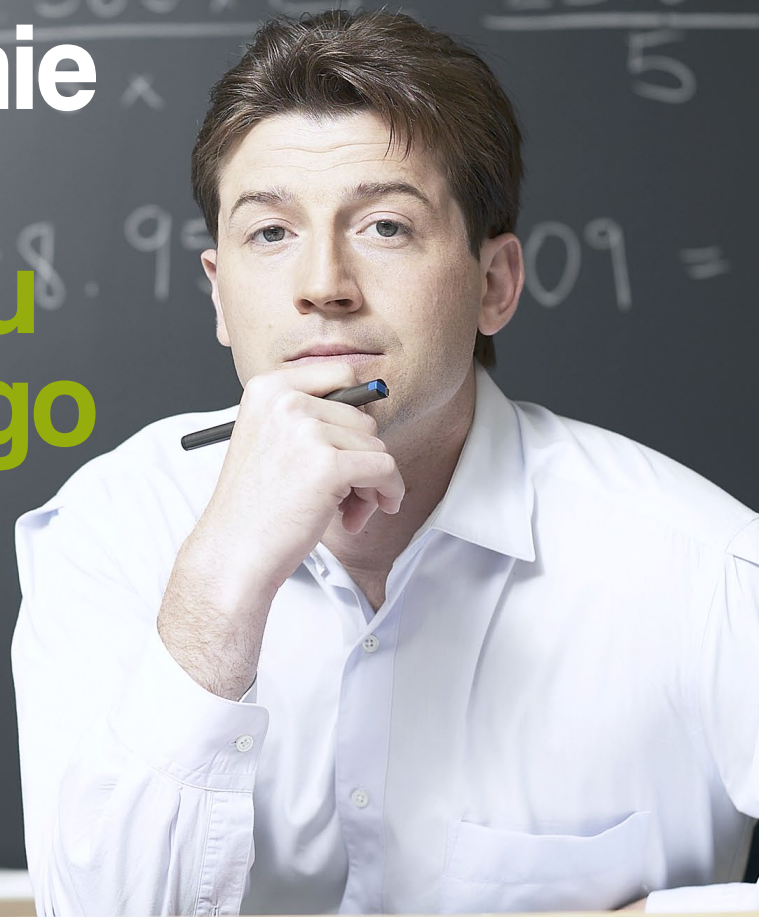
W artykule starano się wskazać, że nie wszystko trzeba zmieniać, dobrze byłoby zastanowić się, co jest dysfunkcyjne i w pierwszej kolejności wymaga zmiany. Zmiana ta dotyczyć winna wszystkich zainteresowanych szeroko pojętą edukacją – nauczycieli, edukatorów, osób odpowiedzialnych za sytuację polskiej oświaty, ponieważ druga grupa, czyli odbiorcy (uczniowie) takim zmianom – mniej lub bardziej świadomie – ustawicznie podlegają. Jak widać, stawka jest wysoka, gdyż jest nią przyszłe pokolenie.

[Jolanta Wasilewska-Łaszczuk]

Nauczycielka dyplomowana języka angielskiego. Od 2007 r. doradca metodyczny miasta stołecznego Warszawy w zakresie języków obcych. Od 2000 r. prowadzi klasy na poziomie gimnazjum z poszerzonym autorskim programem nauki języka angielskiego.

Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego

[Magdalena Szpryngier]



Egzamin gimnazjalny z języka obcego powoduje wśród językowców wiele gorących dyskusji. W niniejszym artykule chciałabym przedstawić Państwu moje rozważania dotyczące przygotowania uczniów do nowej formuły egzaminacyjnej oraz wyniki próbnego egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w Gimnazjum nr 81 w Warszawie w grudniu 2011 r.

Uważam za słuszne, że egzamin gimnazjalny z języka obcego odbywa się na dwóch poziomach, ale należy rozważyć, czy słusznym jest wprowadzenie obowiązku zdawania egzaminu na poziomie rozszerzonym. W każdej klasie znajdują się słabi uczniowie, dla których osiągnięcie poziomu zaawansowanego jest naprawdę trudne. Uczniowie przychodzący do gimnazjum są dzieleni na grupy według poziomu znajomości języka obcego. Zdajemy sobie jednak sprawę, że część z nich specjalnie ukrywa swoje zdolności – sądząc, że kiedy napiszą słabiej, to będzie im łatwiej w grupie mniej zaawansowanej. W drugiej klasie nauczyciel jest w stanie ocenić faktyczny poziom kompetencji językowych każdej osoby. Uczniowie bardzo słabi będący w jednej grupie – bez obciążenia koniecznością zdawania egzaminu rozszerzonego – mogliby skupić się na utrwalaniu podstawowych treści. Sytuacja ta byłaby również korzystna dla nauczyciela, który bez presji i frustracji mógłby przygotować bardzo słabego ucznia do egzaminu podstawowego. Słabsi uczniowie również byłiby zadowoleni, ponieważ utrwalając treści z zakresu egzaminu podstawowego, widzieliby swoje postępy, co motywowałoby ich do dalszej pracy. Należy pamiętać, że duży procent uczniów przychodzących do gimnazjum w tzw. kontynuacji (III.1) faktycznie prezentuje tak niski poziom, że pracuje się z nimi tak, jak z uczniami na poziomie III.0.

Analiza próbnego egzaminu gimnazjalnego

DANE OGÓLNE

Poniższa analiza została wykonana na podstawie wyników osiągniętych przez uczniów sześciu klas trzecich Gimnazjum nr 81 w Warszawie podczas egzaminu próbnego w grudniu 2011 r. Do egzaminu na poziomie podstawowym przystąpiło 136 uczniów, a do poziomu rozszerzonego – 129. W ramach egzaminu podstawowego uczniowie wykonywali zadania z zakresu rozumienia ze słuchu, znajomości funkcji językowych, rozumienia tekstów pisanych oraz znajomości środków językowych. W ramach egzaminu rozszerzonego uczniowie wykonywali zadania z zakresu rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, znajomości funkcji językowych oraz redagowali krótką wypowiedź pisemną. W nowej formule egzaminu z każdej części można było uzyskać maksymalnie 40 punktów. Średnia obydwu egzaminów dla Gimnazjum nr 81 wynosi 69 proc., w tym egzamin podstawowy 78 proc. oraz egzamin rozszerzony 60 proc. (Tabela 1. i 2.). Tegoroczna średnia egzaminacyjna jest bardzo zbliżona do ubiegłorocznej: rok 2010 – 68 proc. (ubiegłoroczny egzamin próbny), rok 2011 – 69 proc. (średnia poziomu podstawowego i rozszerzonego).

Tabela 1. Wykonalność Wymagań Ogólnych w ramach poziomu podstawowego

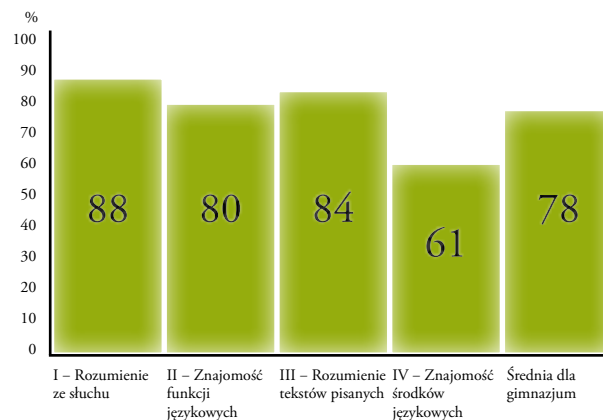
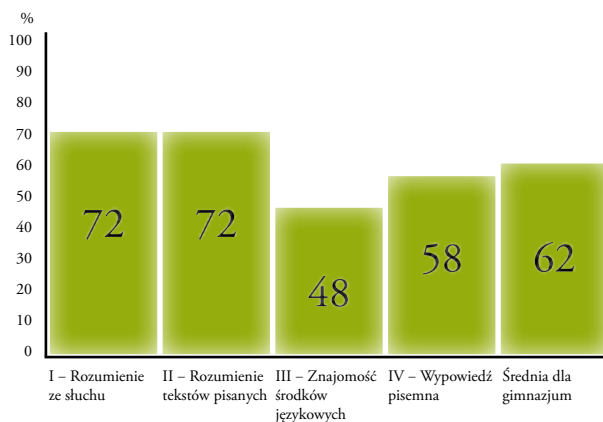


Tabela 2. Wykonalność Wymagań Ogólnych w ramach poziomu rozszerzonego



W ramach egzaminu podstawowego każda z klas uzyskała średni wynik powyżej 60 proc. Wszyscy spośród 136 uczniów piszących egzamin podstawowy uzyskali wynik powyżej 30 proc., a aż 42 proc. uczniów wyższy niż 90 proc. W zakresie egzaminu rozszerzonego, do którego przystąpiło 129 uczniów, 39 proc. gimnazjalistów otrzymało wynik wyższy niż 75 proc.

POZIOM PODSTAWOWY

W obrębie rozumienia ze słuchu w większości przypadków uczniowie poprawnie pojmowali ogólny sens słuchanych tekstów i odszukiwali określone informacje, z reguły również trafnie określali kontekst wypowiedzi. Wykonalność zadań z tego obszaru wynosi 88 proc.

Znajomość funkcji językowych, czyli adekwatnego reagowania językowego na usłyszane wypowiedzi również

nie sprawiła uczniom większych problemów. W większości przypadków reagowali poprawnie, w sposób zrozumiały, adekwatny do zaistniałej sytuacji komunikacyjnej – wykonalność zadań z tego zakresu to 80 proc. W ramach funkcji językowych osiem grup uzyskało wynik powyżej 75 proc.

W przypadku zadań rozumienia tekstów pisanych uczniowie bardzo dobrze określali główną myśl tekstu, dość dobrze również poradzili sobie z zadaniem na określanie intencji nadawcy danego tekstu pisanego, wykonalność zadań w tym obszarze osiągnęła 84 proc. (jedna grupa uzyskała wynik 100 proc., sześć grup – powyżej 90 proc.)

Uczniowie napotkali największe trudności w zadaniach z zakresu środków językowych – średnia wykonalność zadań z tego obszaru to 61 proc. Znajomość środków językowych to zasób słownictwa języka obcego, jakim dysponuje uczeń, oraz znajomość struktur i reguł gramatycznych.

Analizując wyniki próbnego egzaminu na poziomie podstawowym, rozbieżność pomiędzy poziomami grup jest mało widoczna w zakresie odbioru tekstu słuchanego, rozumienia tekstów pisanych oraz znajomości funkcji językowych. Ewidentne różnice pojawiają się natomiast w znajomości środków językowych. Wyniki w każdej klasie obejmują zbliżony poziom odbioru tekstu słuchanego, rozumienia tekstów pisanych oraz znajomości funkcji językowych, podczas gdy wyniki znajomości środków językowych są najniższe w każdej grupie.

POZIOM ROZSZERZONY

Uczniowie dobrze i bardzo dobrze poradzili sobie z zadaniami w ramach rozumienia ze słuchu, z reguły trafnie określali główną myśl słuchanego tekstu oraz kontekst i właściwie wyszukiwali informacje w słuchanym tekście. Średnia dla gimnazjum w zakresie rozumienia ze słuchu wynosi 72 proc.

W obrębie zadań na rozumienie tekstów pisanych uczniowie dość dobrze określali główną myśl poszczególnych części tekstu i dość poprawnie rozpoznawali związki pomiędzy poszczególnymi składowymi tekstu. Najwięcej błędów w tym obszarze zostało popełnionych przy zadaniach sprawdzających umiejętność wyszukiwania w tekście określonych informacji. Uczniowie bardzo często nie potrafili na podstawie przeczytanych informacji o poszczególnych osobach dopasować do nich odpowiedniej oferty. Średnia szkoły w tym obszarze wynosi 72 proc. Pięć grup napisało tę część powyżej 80 proc.

Uczniowie niezbyt dobrze radzili sobie z zadaniami sprawdzającymi znajomość środków językowych, o ile

niejednokrotnie trafnie wybierali brakujące słowa jako uzupełnienie luk, tak by powstał spójny i logiczny tekst, to bardzo często jednak nie potrafili użyć ich w odpowiedniej formie gramatycznej. Podobnie liczne, dyskwalifikujące błędy pojawiały się w zadaniu, które pojawia się po raz pierwszy w ramach nowej formuły egzaminu w części rozszerzonej, polegającym na przetłumaczeniu części zdania z języka polskiego na język obcy. Uczniowie często dobrze dobierali potrzebne słowa czy wyrażenia, jednakże popełniali przy tworzeniu danych form liczne błędy. Średnia gimnazjum w tym obszarze wynosi 48 proc. Najlepszy wynik grupy to 79 proc.

Wypowiedź pisemna jest nowością w nowej formule egzaminu gimnazjalnego. Maksymalna liczba punktów za to zadanie wynosi 10, co stanowi ¼ wszystkich możliwych punktów w części rozszerzonej. Podane są trzy elementy, do których uczeń powinien się odnieść w wypowiedzi pisemnej. Ocenie podlegają cztery obszary: treść, spójność i logika wypowiedzi, zakres oraz poprawność wykorzystanych środków językowych. Uczniowie w zasadzie odnosili się do wszystkich elementów zadania, jednak czasem w stopniu niezadowolającym. W zakresie spójności i logiki wypowiedzi były satysfakcjonujące. Zakres użytych przez uczniów środków leksykalno-gramatycznych był dość dobry. W wypowiedziach stosowali środki językowe o wysokim stopniu pospolitości, ale również bardziej złożone. Jeżeli chodzi o poprawność zastosowanych środków językowych, to wypowiedzi zawierały liczne błędy gramatyczne. Średnia dla tego obszaru wynosi 58 proc.

Dobry podręcznik to podstawa

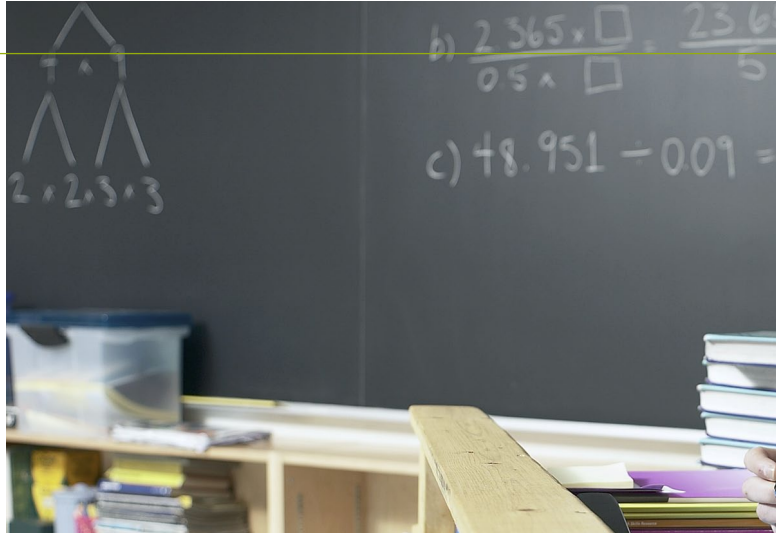
Chyba każdy nauczyciel języka obcego zgodzi się ze mną, że dopiero od września-października 2011 r. klasy trzecie zaczęły uczyć się z podręczników czy repetytoriów o zróżnicowanym poziomie nauczania. Oznacza to, że uczniowie po raz pierwszy zetknęli się z nowymi typami zadań, takimi jak np. fragmentaryczne tłumaczenie. Codziennie wkładam ogromny wysiłek i zaangażowanie w to, żeby oswoić trzecioklasistów z nowymi zadaniami, szukam ćwiczeń w Internecie, utworów muzycznych prezentujących dane zagadnienie. Klasy pierwsze i drugie są w lepszej sytuacji, gdyż korzystają z podręczników przygotowanych odpowiednio do nowej podstawy programowej. Wydawnictwa mają już szeroką ofertę bardzo atrakcyjnych książek i pomocy dydaktycznych dopasowanych do nowej formuły egzaminacyjnej.

Co jest ważniejsze?

Jako nauczyciel gimnazjalistów jestem przekonana, że mówienie to najważniejsza część lekcji. Ćwiczenie rozmów o pracę, zachowania w restauracjach, hotelach, na lotniskach, mówienie o swoim hobby, o ciekawych miejscach – komunikacja jest istotą nauki języka. Staram się, aby każdy umiał literować, powiedzieć, skąd jest, i nawet łamaną angielszczyzną wyjaśnić, na czym mu zależy i co chce załatwić. Ważne jest, żeby uczeń kończący gimnazjum umiał się w tych podstawowych sytuacjach zachować, aby potrafił reagować językowo i używać słownictwa dotyczącego powyższych tematów i sytuacji, a zdolniejsi uczniowie potrafili mówić o doświadczeniach z biologii i chemii, o sztuce, muzyce. Paradoksalnie, im bliżej do egzaminu tym bardziej zdaję sobie sprawę, że aby go zdać na dobrym poziomie, to mówienie wcale nie jest potrzebne. Uczniowie muszą znać strategie egzaminacyjne, wiedzieć, jak rozwiązywać zadania, na czym się skupić, jak znajdować poprawną odpowiedź do zadania testowego. Wyćwiczenie umiejętności rozwiązywania testów zajmuje wiele czasu. Wyniki egzaminacyjne udowadniają, że wielu uczniów, którym ciężko byłoby poradzić sobie w prawdziwym świecie języka obcego, napisało test bardzo dobrze. I odwrotnie, uczniowie, którzy świetnie radzą sobie z mówieniem, znakomicie reagują, mają bogaty zakres słownictwa piszą egzamin przeciętnie. Przygotowanie tegorocznych gimnazjalistów do egzaminu jest trudne, bo tak jak wspomniałam – na rynku nie było podręczników, które od pierwszej klasy uczyłyby strategii egzaminacyjnych do nowej formuły egzaminu.

Od szkolenia do szkolenia

Branża edukacyjna oferuje nauczycielom szeroką gamę szkoleń, warsztatów i konferencji. Szkolenia dotyczące pracy z uczniem zdolnym, warsztaty rozwijające umiejętności pracy z uczniem słabym, jak pracować z dyslektykiem, jak zająć dziecko z ADHD, konferencje dotyczące uczniów leniwych, jak mówić do dziecka, żeby słuchało i jak słuchać, żeby mówiło itd. Jak połączyć tę wiedzę i umiejętności w 16-osobowej grupie uczniów III.0 i III.1, gdzie część zdaje egzamin podstawowy, a część rozszerzony? Mamy w Polsce wielu wspaniałych fachowców, prawdziwych pedagogów, dydaktyków – nauczycieli, którzy wykonują swoją pracę z ogromnym zaangażowaniem, osoby, które realizują świetne projekty. Gdyby tylko wprowadzić dowolność wyboru zdawania egzaminu rozszerzonego, można by prowadzić grupy, w których każdy uczeń osiągnie sukces na miarę swoich możliwości. Byłoby wówczas więcej czasu na kształcenie



młodzieży, która będzie świetnie mówiła w języku obcym, a nie tylko bardzo dobrze rozwiązywała testy.

Nauka poprzez projekt

Osobiście jestem zwolenniczką projektów i nieustannie wzbogacam swój warsztat pracy o coraz to nowe pomysły gotowe do wdrożenia i realizacji. Zazwyczaj zaczyna się od pomysłu, potem zbieram grupę uczniów zainteresowanych danym tematem. Podczas pierwszego spotkania, siedząc nad dużą kartką papieru, robimy burzę mózgow kraczącą wokół danego tematu. Uczniowie są bardzo kreatywni niezależnie od umiejętności prezentowanych podczas zajęć. Często zdarza się, że uczniowie słabi, mało aktywni, w pracy projektowej czują się jak ryba w wodzie, lubią kiedy coś się dzieje i mają mnóstwo ciekawych pomysłów. Sami dążą do znalezienia odpowiedzi na wybrany temat. Szukają informacji nie tylko w Internecie, ale również w bibliotekach, domowych zbiorach książek, lubią przeprowadzać wywiady, ankiety, opracowywać wnioski. Właściwie do każdego tematu potrafią ułożyć piosenkę (dzieciaki uwielbiają śpiewać, ruszać się, prezentować swoje dokonania). Wykonują zaawansowane technicznie prezentacje. Kręcą filmy. Każdy temat projektu może być barwny i przedstawiony w bardzo atrakcyjny sposób. Uczniowie zaangażowani mają szansę dogłębnie przeanalizować temat, a poprzez liczne spotkania i dyskusje mimochodem go przyswoić. Gimnazjaliści podczas projektu mogą wykorzystać wszystkie możliwe metody uczenia się. Jestem przekonana, że nie tylko zakres wiedzy i informacji na długo pozostanie im w pamięci, ale również ciepłe i radosne chwile z okresu przygotowań. Takie przedsięwzięcie nie tylko uczy, ale i jednoczy.

Właściwie ile klas, ilu uczniów, tyle pomysłów na projekt czy pracę zespołową. Nie należy zapominać o sprawnościach komputerowych dzieci. Wielu uczniów na poziomie gimnazjum wie, jak zrobić stronę internetową, a co więcej lubi to i każde nowe zadanie to dla nich wyzwanie. Przy wyborze projektu bardzo ważna jest metoda, jaką chcemy projekt



poprowadzić. Należy pamiętać, że nie każdy zespół uczniowski zrobi piękne plakaty, makiety i nie każdy wykona stronę internetową. Zaplanowane cele również muszą być realne do spełnienia, co nie oznacza, że będą łatwe. Etapowość osiągnięcia celów jest dobrym rozwiązaniem, wydajność i motywacja do osiągnięcia kolejnego celu wzrasta, gdy poprzednie zakończone są sukcesem.

Nastroje

Dr Willard Daggett w 1992 r. powiedział, że świat, w którym będą żyły nasze dzieci, zmienia się cztery razy szybciej niż szkoły. Nie trzeba się nad tym długo zastanawiać, żeby przyznać rację Daggettowi. Często jako nauczyciele narzekamy, że uczniowie głównie spędzają czas w Internecie. Rolą nauczyciela jest, żeby znaleźć w sieci coś, co można młodym ludziom zaproponować. Poszukać ciekawych gier rozwijających poziom gramatyczno-leksykalny, filmików na YouTube, znaleźć tekst na BBC Learning English, zdjęcia na National Geographic, wywiad z celebrytą. Spróbować zarazić swoją pasją do przedmiotu, pamiętając, że najcenniejsze w uczeniu jest pozytywne nastawienie.

To od nas, nauczycieli zależy, jaki klimat panuje w klasie. Trudny sprawdzian? Tylko się wam tak wydaj! Zobaczcie, jaki relaks, w tle cichutko pobrzmiwa muzyka klasyczna, relaksacyjna – pomaga się odprężyć i skupić na zadaniu. Muzyka może uspokajać i pobudzać, wykorzystując ją, można celowo wprowadzać grupę w pożądany nastrój. Duża część uczniów ma problemy z rozwiązywaniem zadań w ciszy, nie należy więc zapominać, że hałas jest twórczy! Od twórczości do dobrych wyników to już tylko małe kroczki. Opinie na temat egzaminu gimnazjalnego mogą być przeróżne, niezmienny pozostaje fakt, że jaki by on nie był, to my, nauczyciele, musimy tak do niego przygotować swoich uczniów, aby każdy z nich odniósł sukces. Przy czym należy pamiętać, że sukces dla jednego ucznia to 100 proc., a dla drugiego 30 proc., musimy zatem dołożyć wszelkich starań i użyć wszystkich

metod, aby każdy osiągnął swój cel. Brzmi niemożliwie, a jednak! Musimy przypomnieć sobie o sześciu podstawowych czynnikach, które gwarantują sukces każdej jednostki: bezpieczeństwie fizycznym, bezpieczeństwie emocjonalnym, własnej tożsamości, poczuciu przynależności, kompetencji, misji (wg Bettie B. Youngs). Jeżeli zapewnimy uczniowi bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, pokażemy, że należy do grupy, że jego osoba jest za coś odpowiedzialna, to osiągnie swój sukces. Potrzeba tak niewiele: docenić ucznia słabego (że przyniósł zeszyt, że zrobił zadanie – chociaż wiemy, że było odpisane na przerwie), wzmocnić ucznia zdolnego, zauważyć ucznia przeciętnego. Mamy na to trzy lata. Nie musimy tego robić na jednej lekcji. Wydaje mi się, że rozwijanie pasji do nauki, wykorzystywanie wiedzy w praktyce to przyszłość. Przy tempie rozwoju dzisiejszej techniki zaangażowanie w poszukiwanie odpowiedzi na co rusz to nowe pytania jest kluczowe.

Zdaję sobie sprawę, że to wszystko, o czym piszę, brzmi idealistycznie i pewnie zadajecie sobie Państwo pytanie, jak znaleźć na to czas i siłę. Odpowiedź brzmi: nie wiem. Jestem osobą młodą, bezdzietną, pełną pomysłów i siły do działania. Uwielbiam to, co robię. Uwielbiam zadowolenie moich uczniów, ich chęć działania. Jeśli czuję, że atmosfera staje się ciężka, nieprzyjemna, robię ankietę na temat zajęć, czy im się podobają, co było do tej pory najfajniejsze, które metody do nich przemawiają najbardziej. Po lekturze (dzieci zawsze są szczerze), wiem co zmienić, żeby znów było pełno energii. Kiedyś pewien uczeń zapytał mnie, o której będę w szkole następnego dnia. Odpowiedziałam, że przychodzę do pracy na 9.00. A on pominął sprawę, którą do mnie miał, i powiedział: Jak to śmiesznie brzmi, że nauczyciel chodzi do pracy. I coś w tym jest, bo właściwie nie czuję, że chodzę do pracy, tylko idę tam, gdzie mogę robić to, co lubię i co sprawia mi przyjemność. Czasem się zastanawiam, co będzie za parę lat, czy będę mieć tyle werwy, czy pogodzę wszystkie obowiązki. I zawsze dochodzę do tego samego wniosku, że moja mama aż do emerytury była bardzo aktywnym, pełnym pomysłów nauczycielem, więc może ja powtórzę jej sukces?

Bibliografia

- Dryden, G., Vos, J. (2003) *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zysk i s-ka Wydawnictwo.

[Magdalena Szpryngier]

Nauczycielka języka angielskiego w Gimnazjum nr 81 w Warszawie.
Laureatka nagrody indywidualnej *European Language Label 2010* za projekt *Be Green Think Green*.

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego – wybrane zagadnienia



[Anna Jaroszewska]

Przygotowanie się i w konsekwencji przystąpienie do egzaminu maturalnego jest dla uczniów, a później absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, niezwykle trudnym wyzwaniem. Podobnie jak trudnym i obciążonym wielką odpowiedzialnością wyzwaniem jest na etapie tych przygotowań praca nauczycieli przedmiotu, często później pełniących rolę egzaminatora maturalnego.

Aby sprostać temu wyzwaniu zarówno jedni, jak i drudzy potrzebują informacji, które usprawnią ich działania, odpowiednio ukierunkują, a być może także wyjaśnią pojawiające się wątpliwości i niewiadome. Informacje te są ogólnodostępne, najczęściej jednak zapisane językiem prawniczym lub występujące w skondensowanej formie obok innych, niezwiązanych z danym przedmiotem treści. Niekiedy zaś rozrzucone są po różnych miejscach realnej i wirtualnej rzeczywistości, zawarte w ustawach, rozporządzeniach, informatorach, komunikatach, instrukcjach, komentarzach itd. Nie każdy odczuwa potrzebę, aby do nich dotrzeć. Prawdopodobnie są i tacy, którzy dotrzeć do tych informacji po prostu nie potrafią bądź mają do nich utrudniony dostęp. Przede wszystkim do tej grupy skierowane jest to opracowanie. Jego tytuł jednoznacznie zaś wskazuje na przedmiot, któremu zostało ono poświęcone – język obcy nowożytny.

Podstawy prawne

Niniejszy opis egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego dotyczy nowej formuły egzaminu, obowiązującej od roku szkolnego 2011/2012. Opis przygotowano na podstawie następujących dokumentów:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU Nr 256 z 2004 r., poz. 2572, z późn. zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU Nr 83 z 2007 r., poz. 562, z późn. zm.);
- Procedury organizowania i przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2011/2012 opracowane

przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (Źródło: <http://www.cke.edu.pl/>, zakładka egzamin maturalny; dostęp: 07.01.2012);

- *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012* opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (Źródło: <http://www.cke.edu.pl/>, zakładka egzamin maturalny; dostęp: 07.01.2012).

Podstawę prawną do przeprowadzenia egzaminu maturalnego, także z języka obcego nowożytnego, poza szeregiem innych ustaw i rozporządzeń stanowią standardy wymagań egzaminacyjnych zawarte w załączniku nr 3 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (DzU Nr 90 z 2003 r., poz. 846 z późn. zm.). Z perspektywy ucznia i nauczyciela – docelowo zdającego i egzaminatora – istotne jest to, że m.in. w oparciu o te standardy przygotowana została obowiązująca podstawa programowa nauczania języków obcych w kształceniu ogólnym. Dla IV etapu edukacyjnego, tj. dla szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego¹, podstawę w przedmiotowym zakresie stanowi załącznik nr 4 do tego dokumentu – Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU Nr 4 z 2009 r., poz. 17).

¹ Szkoła ponadgimnazjalna, tj. liceum ogólnokształcące, liceum profilowane oraz technikum, a ponadto uzupełniające liceum ogólnokształcące i technikum uzupełniające.

Podstawowe założenia organizacyjne egzaminu

Egzamin maturalny – nazywany także maturą bądź egzaminem dojrzałości – przyjmuje formę komisyjnej oceny poziomu wykształcenia ogólnego absolwentów szkół średnich. Jest egzaminem wystandaryzowanym, jednolitym dla całej Polski, z uwzględnieniem rozróżnienia poziomu, warunków i sposobu przeprowadzenia egzaminu dla uczniów/absolwentów, którzy ukończyli szkołę ponadgimnazjalną w trybie zwykłym, dla uczniów/absolwentów z niepełnosprawnością oraz specjalnymi potrzebami/trudnościami edukacyjnymi lub dla uczniów/absolwentów szkół i oddziałów dwujęzycznych.

Egzamin ten przeprowadzany jest jeden raz w ciągu roku szkolnego w okresie od maja do września, w macierzystej szkole zdającego, z zastrzeżeniem warunkowego odstępstwa od tej reguły. Składa się on z części ustnej oraz pisemnej. Ocena części ustnej egzaminu odbywa się w szkole macierzystej dla przystępującego do egzaminu absolwenta i prowadzona jest przez przedmiotowy zespół egzaminacyjny rekrutujący się z przewodniczącego komisji egzaminacyjnej lub jego zastępcy, egzaminatora danego przedmiotu oraz drugiego nauczyciela tego samego lub pokrewnego przedmiotu, zazwyczaj na co dzień będących nauczycielami tej szkoły. Pisemna część egzaminu oceniana jest poza szkołą, w której egzamin jest przeprowadzany. W tym przypadku oceny dokonują egzaminatorzy zewnętrzni wpisani do ewidencji Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Dane osobowe zdającego nie są znane oceniałającym.

Nie zostało określone, do której części egzaminu absolwent przystąpi w pierwszej kolejności. W myśl zapisów zawartych w aktach normujących procedury przeprowadzania egzaminu maturalnego obowiązkiem przewodniczącego zespołu egzaminującego (dyrektora szkoły) jest ustalenie i ogłoszenie harmonogramu części ustnej egzaminu na dwa miesiące przed terminem rozpoczęcia części pisemnej egzaminu oraz ogłoszenie harmonogramu części pisemnej egzaminu². Termin przeprowadzenia części pisemnej ustalany jest przez dyrektora CKE, cały zaś harmonogram publikowany jest na stronie internetowej CKE (<http://www.cke.edu.pl/>), a także na stronach okręgowych komisji egzaminacyjnych. Termin przystąpienia do poszczególnych części egzaminu jest więc dla zdającego przypadkowy, zależny w głównej mierze od przedmiotu/

języka, który zdecydował się zdawać oraz od jego dyslokacji w harmonogramie egzaminacyjnym. Istotne jest to, że jest on odpowiednio wcześniej znany.

Wybór języka jako przedmiotu obowiązkowego/dodatкового na egzaminie

Absolwenci liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum w ramach egzaminu maturalnego z przedmiotów obowiązkowych zdają m.in. ustny i pisemny egzamin z języka obcego nowożytnego (tego samego języka dla obu części egzaminu). Swoją przedmiot egzaminacyjny wybierają spośród języków: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego. Dla części ustnej nie określa się w tym przypadku poziomu egzaminu. Egzamin pisemny zdawany jest natomiast na poziomie podstawowym.

Absolwenci mają prawo przystąpić w danym roku do egzaminu maturalnego z nie więcej niż sześciu przedmiotów dodatkowych. Jednym z tych przedmiotów jest język obcy nowożytny. Jeżeli absolwent zdecyduje się na zdawanie egzaminu z języka innego niż zadeklarowany jako przedmiot obowiązkowy na maturze, wówczas może przystąpić zarówno do ustnej, jak i do pisemnej części egzaminu z tego języka lub do obydwu tych części. W takim przypadku w części ustnej nie określa się dla niego poziomu egzaminu, zaś część pisemna może być zdawana na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Jeżeli natomiast absolwent jako przedmiot dodatkowy zdecyduje się wybrać język obcy nowożytny, który wybrał na maturze również jako przedmiot obowiązkowy, wówczas może przystąpić tylko do pisemnej części egzaminu z tego języka i tylko na poziomie rozszerzonym.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU Nr 83 z 2007 r., poz. 562, z późn. zm.) wybór przedmiotu zdawanego na egzaminie maturalnym nie jest zależny od typu szkoły, do której uczęszczał absolwent, ani też od przedmiotów nauczanych w tej szkole. Dotyczy to m.in. języków obcych nowożytnych. Deklarację o zamiarze przystąpienia do egzaminu maturalnego oraz o wyborze poszczególnych przedmiotów i poziomów egzaminu, m.in. z zakresu języka obcego nowożytnego, uczeń zobligowany jest złożyć na ręce dyrektora szkoły najpóźniej do 7 lutego roku szkolnego, w którym

² Datą ogłoszenia harmonogramów egzaminacyjnych dla matury z roku bieżącego był dzień 4 marca 2012 r.

planuje złożyć egzamin. Dla matury 2012 termin ten już zatem minął. Wszyscy ci uczniowie, którzy terminu tego nie dotrzymani, przystąpią do egzaminu maturalnego na podstawie wstępnej deklaracji wyboru przedmiotu, złożonej jeszcze w roku ubiegłym.

Warto nadmienić, że jeżeli uczeń dysponuje opinią/orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej odpowiedniej poradni bądź też zaświadczeniem lekarskim o potrzebie indywidualnego nauczania lub kształcenia specjalnego, wraz z deklaracją o wyborze przedmiotu może złożyć wniosek o dostosowanie warunków i form egzaminu do jego indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych.

Ogólna charakterystyka egzaminu

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego ma na celu sprawdzenie ogólnej kompetencji komunikacyjnej na poziomie średnio zaawansowanym lub zaawansowanym i przeznaczony jest dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych wyszczególnionych w przedmiotowym rozporządzeniu. Przygotowywany jest on na bazie obowiązujących w Polsce standardów wymagań egzaminacyjnych dla języka obcego nowożytnego właściwych dla poziomu podstawowego i rozszerzonego. Jednocześnie opiera się

na założeniach Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) – dokumentu w pewnym stopniu standaryzującego w wymiarze międzynarodowym opis i ocenę poszczególnych poziomów biegłości językowej, jakie może osiągnąć uczący się w zakresie poszczególnych sprawności językowych, m.in. uczeń szkoły ponadgimnazjalnej. W polskim kontekście edukacyjnym poziom ten można oszacować w zakresie od A2 do B2, tj. od górnego poziomu podstawowego do poziomu samodzielności według ESOKJ. Wyróżniony na przywołanej skali poziom C1/C2 może być osiągnięty przez uczniów szkół, w których nauczanie prowadzone jest w systemie kształcenia dwujęzycznego. Jest to już jednak poziom biegłości według ESOKJ.

Aby zapewnić możliwość rzetelnej oceny poziomu komunikacyjnej kompetencji językowej absolwentów szkół średnich, wzorem powszechnie uznanych międzynarodowych egzaminów certyfikacyjnych, egzamin maturalny podzielono na część ustną i pisemną. Dla części pisemnej określono przy tym poziom podstawowy oraz rozszerzony. W przypadku części ustnej w nowej formule egzaminu, obowiązującej od 2012 r., zrezygnowano z takiego podziału. W tym przypadku nie określa się poziomu egzaminu. Podstawowe informacje na ten temat zamieszczono w poniższej tabeli (zob. Tabela 1.).

Tabela 1.

Ogólna charakterystyka egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego (CKE, 2010:3)

	Część pisemna – poziom podstawowy	Część ustna – nie określa się poziomu	Część pisemna – poziom rozszerzony
Czas trwania	120 minut	ok. 15 minut	Część I: 120 minut Część II: 70 minut
Charakter	przedmiot obowiązkowy lub dodatkowy	przedmiot obowiązkowy lub dodatkowy	przedmiot dodatkowy
Części arkusza	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumienie ze słuchu ■ rozumienie tekstów pisanych ■ wypowiedź pisemna 	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozmowa wstępna ■ rozmowa z odgrywaniem roli ■ opis ilustracji i odpowiedzi na trzy pytania ■ wypowiedź na podstawie materiału stymulującego i odpowiedzi na dwa pytania 	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumienie ze słuchu ■ rozumienie tekstów pisanych ■ rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych ■ stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych ■ wypowiedź pisemna
Oceniający	egzaminatorzy OKE	przedmiotowy zespół egzaminacyjny	egzaminatorzy OKE

Opis części ustnej egzaminu

W myśl zapisów przedmiotowego rozporządzenia – do sali, w której jest przeprowadzana część ustna egzaminu maturalnego, nie można wносить żadnych urządzeń telekomunikacyjnych, a tym samym zabronione jest korzystanie z tego typu urządzeń w czasie egzaminu. W przypadku egzaminu z języka obcego nowożytnego podczas egzaminowania w sali może przebywać tylko jeden zdający. Zasada ta nie dotyczy egzaminu z języka obcego nowożytnego będącego drugim językiem nauczania w szkołach lub oddziałach

dwujęzycznych, zdanego jako przedmiot dodatkowy na poziomie dwujęzycznym. Wówczas w sali oprócz zdającego może przebywać jedna osoba przygotowująca się do egzaminu. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku zdający w czasie trwania egzaminu nie może korzystać ze słowników oraz innych pomocy.

Część ustna egzaminu z języka obcego nowożytnego bez określania poziomu prowadzona jest w danym języku obcym nowożytnym, trwa ok. 15 minut i przebiega w sposób następujący (zob. Tabela 2.):

Tabela 2.

Opis części ustnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego. Opracowanie własne na podstawie dokumentów źródłowych (CKE, 2010:4-5)

PRZEBIEG EGZAMINU charakterystyka poszczególnych części/etapów		CZAS TRWANIA
CZYNNOŚCI ORGANIZACYJNE	<ul style="list-style-type: none"> ■ zdający, po okazaniu dokumentu stwierdzającego tożsamość (warunkowo świadectwa ukończenia szkoły), wchodzi do sali egzaminacyjnej w ustalonej kolejności ■ następnie zdający losuje zestaw egzaminacyjny i przekazuje go egzaminatorowi, po czym przystępuje do egzaminu ■ w fazie wstępnej egzaminu nie przewidziano dodatkowego czasu na zapoznanie się osoby egzaminowanej z treścią całego zestawu przed przystąpieniem do odpowiedzi ■ zdający zapoznaje się z treścią poszczególnych zadań etapowo, tj. przechodząc do kolejnych zadań ■ kolejność wykonania zadań odpowiada kolejności, w jakiej są one zamieszczone w zestawie egzaminacyjnym ■ czas na zapoznanie się z treścią zadań jest wliczony w czas przeznaczony na ich wykonanie ■ po zakończeniu pracy nad zadaniem lub po rezygnacji z jego wykonania i przejściu do zadania kolejnego zdający nie może powrócić do wykonywania zadań wcześniejszych ■ egzamin prowadzony jest zgodnie z instrukcjami zamieszczonymi w zestawie dla egzaminującego ■ podczas rozmowy wstępnej oraz w zadaniach nr 2 i nr 3 egzaminujący zobligowany jest do zadawania wyłącznie pytań zamieszczonych w zestawie dla egzaminującego 	---
ROZMOWA WSTĘPNA	<ul style="list-style-type: none"> ■ w celu oswojenia ucznia/absolwenta z sytuacją egzaminacyjną nauczyciel egzaminujący zadaje mu kilka pytań związanych z jego życiem i zainteresowaniami ■ wykaz możliwych do zadania pytań zamieszczony jest wyłącznie w zestawie przeznaczonym dla egzaminującego ■ po rozmowie wstępnej egzaminujący przekazuje wylosowany wcześniej zestaw zdającemu 	ok. 2 min

PRZEBIEG EGZAMINU charakterystyka poszczególnych części/etapów		CZAS TRWANIA
ZADANIE 1.: Rozmowa z odgrywaniem roli	<ul style="list-style-type: none"> ■ czas przeznaczony na zapoznanie się zdającego z poleceniem do zadania wynosi ok. 30 sekund ■ zadanie polega na przeprowadzeniu rozmowy, w której zdający i egzaminujący odgrywają wskazane w poleceniu role ■ role, które ma za zadanie odegrać zdający, odpowiadają doświadczeniom życiowym osoby nastoletniej lub stawiają go w sytuacjach, z którymi realnie może być skonfrontowany w przyszłości ■ podczas rozmowy zdający powinien odnieść się do czterech elementów wskazanych w poleceniu i rozwinąć swoją wypowiedź w zadowalającym stopniu ■ zdający powinien również w sposób właściwy reagować na wypowiedzi egzaminującego 	maks. 3 min
ZADANIE 2.: Opis ilustracji i odpowiedzi na trzy pytania	<ul style="list-style-type: none"> ■ w pierwszej fazie zadaniem zdającego jest opisanie ilustracji przypisanej do zadania drugiego z wylosowanego zestawu ■ opisując ilustrację zdający powinien określić widoczne na ilustracji miejsce, osoby oraz wykonywane przez nie czynności ■ w drugiej fazie zadaniem osoby egzaminowanej jest udzielenie odpowiedzi na trzy pytania postawione przez egzaminującego ■ pytania te nawiązują do tematyki ilustracji opisywanej uprzednio przez zdającego ■ treść tych pytań egzaminujący otrzymuje w zestawie przeznaczonym wyłącznie dla niego, w związku z czym pytania nie są wcześniej znane osobie egzaminowanej ■ udzielając odpowiedzi na postawione pytania, zdający powinien używać możliwie pełnych wypowiedzi, jednocześnie ograniczając wypowiedzi zdawkowe, jednozdaniowe 	maks. 4 min
ZADANIE 3.: Wypowiedź na podstawie materiału stymulującego i odpowiedzi na dwa pytania	<ul style="list-style-type: none"> ■ czas przeznaczony na zapoznanie się zdającego z poleceniem do zadania oraz z materiałem stymulującym wynosi ok. 1 minuty ■ w pierwszej fazie zadaniem zdającego jest wybór jednego elementu (np. ilustracji) z kilku zaproponowanych w materiale stymulującym, który jego zdaniem najlepiej spełnia warunki wskazane w poleceniu do zadania ■ następnie zdający powinien uzasadnić, dlaczego ten właśnie element został przez niego wybrany i na jakiej podstawie odrzucił pozostałe elementy z dostępnego materiału ■ w drugiej fazie zadaniem osoby egzaminowanej jest udzielenie odpowiedzi na dwa pytania postawione przez egzaminującego ■ pytania te nawiązują do tematyki materiału stymulującego ■ treść tych pytań egzaminujący otrzymuje w zestawie przeznaczonym wyłącznie dla niego, w związku z czym pytania nie są wcześniej znane osobie egzaminowanej ■ udzielając odpowiedzi na postawione pytania, zdający powinien używać możliwie pełnych wypowiedzi, jednocześnie ograniczając wypowiedzi zdawkowe, jednozdaniowe 	maks. 5 min

Kryteria oceniania wypowiedzi ustnej (wyciąg z Informatora CKE)

SPRAWNOŚĆ KOMUNIKACYJNA

Ocena sprawności komunikacyjnej jest dokonywana w każdym zadaniu osobno. W ocenie bierze się najpierw pod uwagę, do ilu elementów z polecenia uczeń się odniósł w swojej wypowiedzi oraz ile z tych elementów rozwinął w zadowalającym stopniu. Punkty przyznaje się zgodnie z Tabelą A (zob. Tabela 3.).

Tabela 3. Tabela A

Do ilu elementów zdający się odniósł?	Ile elementów rozwinął?				
	4	3	2	1	0
4	6 p.	5 p.	4 p.	3 p.	2 p.
3		4 p.	3 p.	2 p.	1 p.
2			3 p.	1 p.	1 p.
1				1 p.	0 p.
0					0 p.

Od uzyskanej w ten sposób liczby punktów można następnie odjąć punkty w zależności od zakresu pomocy, jakiej zdający potrzebuje ze strony egzaminującego oraz – w przypadku zadania 1. – adekwatności wypowiedzi do tematu i kontekstu rozmowy lub zadanego pytania, zgodnie z Tabelą B (zob. Tabela 4.).

Tabela 4. Tabela B

<ul style="list-style-type: none"> ■ zdający nie potrzebuje LUB bardzo rzadko potrzebuje pomocy ze strony egzaminującego ■ [dodatkowo w zad. 1.]: ORAZ wypowiedzi zdającego są adekwatne do tematu i kontekstu rozmowy oraz wypowiedzi egzaminującego 	punkty wg Tabeli A
<ul style="list-style-type: none"> ■ zdający czasami potrzebuje pomocy ze strony egzaminującego ■ [dodatkowo w zad. 1.]: ORAZ/LUB wypowiedzi zdającego są częściowo nieadekwatne do tematu i kontekstu rozmowy oraz wypowiedzi egzaminującego 	punkty wg Tabeli A minus 1 (do zera)
<ul style="list-style-type: none"> ■ zdający potrzebuje znacznej pomocy ze strony egzaminującego ■ [dodatkowo w zad. 1.]: ORAZ/LUB wypowiedzi zdającego są często nieadekwatne do tematu i kontekstu rozmowy oraz wypowiedzi egzaminującego 	punkty wg Tabeli A minus 2 (do zera)

ZAKRES STRUKTUR

LEKSYKALNO-GRAMATYCZNYCH (zob. Tabela 5.)

Tabela 5. Zakres struktur leksykalno-gramatycznych – kryteria punktacji

4 p.	szeroki zakres struktur leksykalno-gramatycznych; zdający swobodnie wypowiada się na tematy proste i złożone, formułując wypowiedź na tematy złożone rzadko stosuje słowa oraz struktury o wysokim stopniu pospolitości, takie jak <i>miły, interesujący, fajny</i>
3 p.	zadowalający zakres struktur leksykalno-gramatycznych; zdający swobodnie wypowiada się na tematy proste i złożone, formułując wypowiedź na tematy złożone stosuje jednak głównie słowa oraz struktury o wysokim stopniu pospolitości, takie jak <i>miły, interesujący, fajny</i>
2 p.	ograniczony zakres struktur leksykalno-gramatycznych; zdający dość swobodnie wypowiada się na tematy proste, tematy bardziej złożone sprawiają mu kłopoty
1 p.	bardzo ograniczony zakres struktur leksykalno-gramatycznych; zdający ma kłopoty z wypowiedzianiem się na tematy proste
0 p.	brak wypowiedzi LUB wypowiedź całkowicie niekomunikatywna; zdający nie jest w stanie wypowiedzieć się nawet na tematy bardzo proste

POPRAWNOŚĆ STRUKTUR

LEKSYKALNO-GRAMATYCZNYCH (zob. Tabela 6.)

Tabela 6.
Poprawność struktur leksykalno-gramatycznych – kryteria punktacji

4 p.	sporadyczne błędy leksykalne i gramatyczne, niezakłócające komunikacji
3 p.	dość liczne błędy leksykalne i gramatyczne, niezakłócające komunikacji lub czasami zakłócające komunikację
2 p.	liczne błędy leksykalne i gramatyczne, zakłócające komunikację
1 p.	bardzo liczne błędy leksykalne i gramatyczne, w znacznym stopniu zakłócające komunikację
0 p.	brak wypowiedzi LUB wypowiedź całkowicie niekomunikatywna

WYMOWA

W ocenie wymowy bierze się pod uwagę błędy w wymowie dźwięków i/lub akcentowaniu i/lub intonacji oraz ich wpływ na komunikatywność wypowiedzi (zob. Tabela 7.).

Tabela 7.
Wymowa – kryteria punktacji

2 p.	brak błędów w wymowie LUB błędy w wymowie nie zakłócają komunikacji
1 p.	błędy w wymowie czasami zakłócają komunikację
0 p.	błędy w wymowie często zakłócają komunikację LUB uniemożliwiają zrozumienie komunikatu LUB brak wypowiedzi LUB wypowiedź całkowicie niekomunikatywna

PLYNNOŚĆ WYPOWIEDZI (zob. Tabela 8.)

Tabela 8.
Płynność wypowiedzi – kryteria punktacji

2 p.	w wypowiedzi nie występują pauzy LUB występują pauzy, które czasem są nienaturalne, jednak nie zakłócają odbioru komunikatu
1 p.	pauzy w wypowiedzi występują często i są nienaturalne; zakłócają czasami odbiór komunikatu
0 p.	pauzy w wypowiedzi występują bardzo często i są nienaturalne; zakłócają odbiór komunikatu LUB brak wypowiedzi LUB wypowiedź całkowicie niekomunikatywna

Zdający, którzy nie przystąpili do realizacji wszystkich zadań, mogą za zakres i poprawność struktur leksykalno-gramatycznych oraz wymowę i płynność wypowiedzi otrzymać maksymalną liczbę punktów określoną w poniższej tabeli (zob. Tabela 9.):

Tabela 9.
Dodatkowe kryteria punktacji

Liczba zadań, do których przystąpił zdający	Zakres struktur leks.-gram.	Poprawność struktur leks.-gram.	Wymowa	Płynność wypowiedzi
dwa zadania	maks. 2 p.	maks. 2 p.	maks. 2 p.	maks. 2 p.
jedno zadanie	maks. 1 p.	maks. 1 p.	maks. 1 p.	maks. 1 p.

Opis części pisemnej egzaminu

Pisemna część egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego wydaje się znacznie bardziej złożona, a być może i trudniejsza dla zdającego, niż część ustna. Choć zapewne znajdą się i tacy uczniowie, którzy będą mieli odmienne zdanie w tej kwestii. Niewątpliwie jednak na przejście tego etapu zdający egzamin musi poświęcić dużo więcej wysiłku, uwagi i koncentracji. Wynika to przede wszystkim z czasu trwania (120 minut – dla poziomu podstawowego; 120+70 minut – dla poziomu rozszerzonego), z charakteru zadań egzaminacyjnych oraz z faktu, że w tym przypadku może on liczyć wyłącznie na siebie³.

Egzamin właściwy poprzedzony jest szeregiem obowiązkowych czynności organizacyjnych, których rzetelne dopełnienie może nie tyle ma wpływ na efekt końcowy i stronę merytoryczną egzaminu, co może przesądzić o sprawnym, niezakłóconym jego przebiegu, a więc i o niższym poziomie stresu zdającego. Pomimo że o procedurach tych z pewnością będzie on poinformowany przez przewodniczącego bądź członka komisji egzaminacyjnej/nadzorującej tuż przed egzaminem, warto odnotować te najistotniejsze.

Przed wszystkim, termin i godzina rozpoczęcia egzaminu maturalnego są ściśle określone, w związku z czym od absolwentów przystępujących do egzaminu bezwzględnie wymagana jest punktualność przybycia na miejsce egzaminu. Spóźnienie będzie skutkowało niewpuszczeniem do sali egzaminacyjnej.

W Procedurach organizowania i przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2011/2012 czytamy ponadto, że po wejściu do sali egzaminacyjnej i otrzymaniu arkusza egzaminacyjnego zdający zobligowany jest zapoznać się z informacją na pierwszej stronie arkusza, przede wszystkim zaś sprawdzić, czy arkusz ten jest kompletny, tzn. czy ma wszystkie strony, czy zawiera wszystkie zadania i czy są one wyraźnie wydrukowane. Stwierdzone braki w tym zakresie powinien niezwłocznie zgłosić. Będzie to podstawą wymiany wadliwego arkusza na nowy, kompletny – pochodzący z puli arkuszy rezerwowych. Procedura ta zostanie przy tym odnotowywana w protokole przebiegu egzaminu.

Istotną czynnością jest także kodowanie arkusza egzaminacyjnego oraz przypisanej do niego karty odpowiedzi. Kodowanie polega na przyklejeniu w odpowiednich (oznaczonych) miejscach tych dokumentów naklejki z kodem

nadanym przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną (OKE). Naklejki zdający otrzymuje od członków zespołu nadzorującego egzamin. Zawierają one m.in. numer PESEL zdającego. Należy potwierdzić jego zgodność ze stanem faktycznym, najlepiej porównując z zapisem w dowodzie osobistym lub innym dokumencie potwierdzającym tożsamość zdającego. W oznaczone miejsca należy także odręcznie wpisać ten numer (właściwy). Istotne jest, aby w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości w zapisie numeru PESEL występującego na naklejce kodującej fakt ten zgłosić, dokonując jednocześnie zwrotu tej naklejki (opatrzonej błędem). Przystępujący do egzaminu zobligowany jest skorygować swój numer PESEL na liście egzaminacyjnej, zaś w miejsce naklejki na arkuszu egzaminacyjnym i załączonej do niego karcie odpowiedzi powinien odręcznie wpisać tenże (prawidłowy) numer.

Podczas pisemnej części egzaminu maturalnego zdający może wyjść z sali egzaminacyjnej tylko w szczególnych, uzasadnionych przypadkach. Warunkiem czasowego przerwania egzaminu i opuszczenia sali jest jednak uzyskanie zgody przewodniczącego zespołu nadzorującego egzamin oraz wykluczenie możliwości kontaktowania się zdającego podczas jego nieobecności z innymi osobami (wyjątek stanowią pracownicy służb medycznych). Czas nieobecności zostaje odnotowany w protokole przebiegu egzaminu. Co ważne, w czasie tym arkusz egzaminacyjny zdającego powinien być zamknięty i pozostawiony na jego stoliku w sali egzaminacyjnej.

Szczególną uwagę należy zwrócić na zakaz wnoszenia przez zdającego do sali egzaminacyjnej urządzeń telekomunikacyjnych lub materiałów i przyborów pomocniczych niewymienionych w wykazie ogłoszonym przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), co jest równoznaczne z zakazem korzystania z nich podczas egzaminu. Złamanie tego zakazu przez zdającego, jak i jego niesamodzielną pracę lub zakłócanie przez niego przebiegu egzaminu będą skutkowały unieważnieniem jego egzaminu i wyproszeniem z sali egzaminacyjnej. Zdający powinien mieć tego pełną świadomość. Jednocześnie powinien być świadom, że niezdanie (niezależnie od przyczyn) lub nieprzystąpienie do egzaminu maturalnego z danego przedmiotu nie stanowi przeszkody w zdawaniu egzaminu maturalnego z innych obowiązkowych i wybranych przez niego przedmiotów⁴.

³ Uczeń zdający egzamin ustny może natomiast uzyskać wsparcie od egzaminatora, np. w postaci pytań naprowadzających czy chociażby bodźca motywacyjnego.

⁴ Zasada ta dotyczy zarówno części ustnej, jak i pisemnej.

W przypadku egzaminu z języka obcego nowożytnego zdawanego na poziomie rozszerzonym egzamin pisemny składa się z dwóch części. Są one rozdzielone przerwą.

Procedury organizacyjne w drugiej części egzaminu pozostają jednak analogiczne do części pierwszej. Zmienia się natomiast arkusz egzaminacyjny, a tym samym zakres problemowy i charakter zadań.

Szczegółowy opis części pisemnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego przedstawiono poniżej w formie zestawień tabelarycznych. Zarówno treść poszczególnych tabel, jak i poprzedzający je komentarz zostały zacytowane z Informatora o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012 opracowanego przez CKE (2010: 8-10).

Po opisie tym zamieszczono wybrane kryteria oceniania części pisemnej, cytowane z kolejnych stron przywołanego tu dokumentu. Dla zachowania przejrzystości treści dokonano zmiany formy graficznej poszczególnych tabel, jak również wprowadzono ich numerację oraz opatrzone stosownymi opisami. Zabieg ten zastosowano także w dalszej części opracowania, niekiedy dokonując uzupełnień treści źródłowych.

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Podstawę zadań sprawdzających wiadomości i umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu stanowią teksty dwukrotnie odtwarzane w sali egzaminacyjnej z płyty CD (zob. Tabela 10.).

Tabela 10.

Opis części pisemnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego – *Rozumienie ze słuchu*

	POZIOM PODSTAWOWY	POZIOM ROZSZERZONY
ZAKRES UMIEJĘTNOŚCI	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych II.1.a-g	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych II.1.a-g
RODZAJE I TEMATYKA TEKSTÓW	różne rodzaje tekstów, np. komunikaty, instrukcje, rozmowy, wywiady, teksty narracyjne; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.	różne rodzaje tekstów, np. komunikaty, rozmowy, wywiady, dyskusje, debaty, relacje, słuchowiska, teksty narracyjne; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.
ŹRÓDŁA TEKSTÓW	teksty autentyczne lub adaptowane; czytane przez rodzimych użytkowników języka	teksty autentyczne lub w minimalnym stopniu adaptowane; czytane przez rodzimych użytkowników języka
CZAS TRWANIA	ok. 20 minut	ok. 25 minut
	całe nagranie z dwukrotnie odczytanymi tekstami, poleceniami i przerwami na wykonanie zadań	
TYPY ZADAŃ	zadania zamknięte: wybór wielokrotny, dobieranie, prawda/fałsz	
PUNKTACJA	za każdą poprawną odpowiedź zdający otrzymuje 1 punkt	
LICZBA ZADAŃ	3-4	3-4
UDZIAŁ W WYNIKU SUMARYCZNYM	30 proc.	30 proc.

ROZUMIENIE TEKSTÓW PISANYCH

Zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych oparte są na tekstach zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym (zob. Tabela 11).

Tabela 11.

Opis części pisemnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego – *Rozumienie tekstów pisanych*

	POZIOM PODSTAWOWY	POZIOM ROZSZERZONY
ZAKRES UMIEJĘTNOŚCI	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych II.1.a-g	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych II.1.a-g
RODZAJE I TEMATYKA TEKSTÓW	różne rodzaje tekstów, np. informacyjne, publicystyczne, literackie; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.	różne rodzaje tekstów, np. informacyjne, publicystyczne, literackie; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.
ŹRÓDŁA TEKSTÓW	teksty autentyczne lub adaptowane	teksty autentyczne lub w minimalnym stopniu adaptowane
ŁĄCZNA DŁUGOŚĆ TEKSTÓW	ok. 1,5 strony A4	ok. 2 stron A4
TYPY ZADAŃ	zadania zamknięte: wybór wielokrotny, dobieranie, prawda/fałsz	
PUNKTACJA	za każdą poprawną odpowiedź zdający otrzymuje 1 punkt	
LICZBA ZADAŃ	3-4	3-4
UDZIAŁ W WYNIKU SUMARYCZNYM	40 proc.	18 proc.

WYPOWIEDŹ PISEMNA

Zadanie polega na napisaniu tekstu zgodnie ze wskazówkami w poleceniu dotyczącymi treści oraz formy (zob. Tabela 12.).

Tabela 12.

Opis części pisemnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego – *Wypowiedź pisemna*

	POZIOM PODSTAWOWY	POZIOM ROZSZERZONY
ZAKRES UMIEJĘTNOŚCI	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych I.2.b, I.3., III.2.a-f, IV.2.a-c, V.2.	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych I.2.b, I.3., III.2.a-f, IV.2.a-c, V.2.a-b
LICZBA WYPOWIEDZI	2	1
FORMY WYPOWIEDZI	<ul style="list-style-type: none"> ■ krótki tekst użytkowy (KTU), np. pocztówka, ogłoszenie, zaproszenie, wiadomość (np. e-mail) ■ dłuższy tekst użytkowy (DTU): list prywatny, prosty list formalny 	rozprawka, recenzja, opowiadanie, opis
DŁUGOŚĆ WYPOWIEDZI	KTU: bez określonego limitu słów DTU: 120-150 słów	200-250 słów
PUNKTACJA	<p>punkty przyznają egzaminatorzy zgodnie z kryteriami oceniania wypowiedzi pisemnych:</p> <p>KTU</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ treść: od 0 do 4 punktów ■ poprawność językowa: 0 lub 1 punkt <p>DTU</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ treść: od 0 do 4 punktów ■ forma: od 0 do 2 punktów ■ bogactwo językowe: od 0 do 2 punktów ■ poprawność językowa: od 0 do 2 punktów 	<p>punkty przyznają egzaminatorzy zgodnie z kryteriami oceniania wypowiedzi pisemnych:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ treść: od 0 do 5 punktów ■ kompozycja: od 0 do 4 punktów ■ bogactwo językowe: od 0 do 5 punktów ■ poprawność językowa: od 0 do 4 punktów <p>Szczegółowe kryteria oceniania dla poszczególnych form wypowiedzi pisemnej zostały zawarte na stronach 12-15 <i>Informatora o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012</i> opracowanego przez CKE</p>
UDZIAŁ W WYNIKU SUMARYCZNYM	30 proc.	36 proc.

ROZPOZNAWANIE I STOSOWANIE STRUKTUR LEKSYKALNO-GRAMATYCZNYCH (WYŁĄCZNIE W ARKUSZU NA POZIOMIE ROZSZERZONYM)

Zadania sprawdzające znajomość struktur leksykalno-gramatycznych oparte są na krótkich tekstach zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym (zob. Tabela 13.).

Tabela 13.

Opis części pisemnej egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego – *Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (wyłączenie w arkuszu na poziomie rozszerzonym)*

	ROZPOZNAWANIE STRUKTUR LEKSYKALNO-GRAMATYCZNYCH	STOSOWANIE STRUKTUR LEKSYKALNO-GRAMATYCZNYCH
ZAKRES UMIEJĘTNOŚCI	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.	określony w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3., V.2.a-b
ZAKRES ŚRODKÓW GRAMATYCZNYCH	różne rodzaje tekstów, np. informacyjne, publicystyczne, literackie; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.	różne rodzaje tekstów, np. informacyjne, publicystyczne, literackie; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.
RODZAJE I TEMATYKA TEKSTÓW	różne rodzaje tekstów, np. informacyjne, literackie, publicystyczne, popularnonaukowe; tematyka określona w standardach wymagań egzaminacyjnych I.1.a-o, I.3.	
ŹRÓDŁA TEKSTÓW	teksty autentyczne lub w minimalnym stopniu adaptowane	
TYPY ZADAŃ	zadania zamknięte: wybór wielokrotny, dobieranie	zadania otwarte: zadania z lukami, parafraza zdań, słowotwórstwo, tłumaczenie fragmentów zdań na język obcy, układanie fragmentów zdań z podanych elementów leksykalnych
PUNKTACJA	za każdą poprawną odpowiedź zdający otrzymuje 0,5 punktu	
LICZBA ZADAŃ	1-2	1-3
UDZIAŁ W WYNIKU SUMARYCZNYM	6 proc.	10 proc.

Kryteria oceniania wypowiedzi pisemnych na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym w wybranym zakresie – wyciąg z *Informatora CKE*

Krótki tekst użytkowy (KTU)

TREŚĆ

Przyznaje się 1 punkt za każdą informację (zob. Tabela 14.).

Tabela 14.
Kryteria punktacji w zakresie treści KTU

1 p.	informacja zgodna z poleceniem
0 p.	brak informacji LUB błędy językowe uniemożliwiają zrozumienie informacji

POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA

W ocenie poprawności bierze się pod uwagę poprawność językową (leksykalno-gramatyczną) i ortograficzną. Nie bierze się pod uwagę błędów stylistycznych i interpunkcyjnych (zob. Tabela 15.).

Tabela 15.
Kryteria punktacji w zakresie poprawności językowej KTU

1 p.	błędy stanowiące nie więcej niż 25 proc. liczby wszystkich wyrazów w wypowiedzi
0 p.	błędy stanowiące więcej niż 25 proc. wszystkich wyrazów w wypowiedzi

Punkt za poprawność przyznaje się, jeśli wypowiedzi przyznano minimum 3 punkty za treść.

Dłuższy tekst użytkowy (DTU)

TREŚĆ

Przyznaje się 1 punkt za każdą informację (zob. Tabela 16.).

Tabela 16.
Kryteria punktacji w zakresie treści DTU

1 p.	informacja zawiera wszystkie elementy określone w poleceniu
0,5 p.	informacja zawiera część elementów określonych w poleceniu
0 p.	brak informacji LUB błędy językowe uniemożliwiają jej zrozumienie

FORMA

(zob. Tabela 17.):

Tabela 17.
Kryteria punktacji w zakresie formy DTU

2 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ wypowiedź zgodna z wymaganą formą ■ układ tekstu spójny, logiczny ■ objętość pracy może przekroczyć podane granice do ± 10 proc.
1 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ wypowiedź częściowo zgodna z wymaganą formą ■ układ tekstu częściowo spójny, logiczny ■ objętość pracy może przekroczyć podane granice do ± 15 proc.
0 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ układ tekstu niespójny, chaotyczny ■ objętość pracy przekracza podane granice ponad ± 15 proc., ■ praca jest niezgodna z wymaganą formą lub zawiera więcej niż 200 słów (niezależnie od stopnia realizacji pozostałych kryteriów)

BOGACTWO JĘZYKOWE

(zob. Tabela 18.)

Tabela 18.

Kryteria punktacji w zakresie bogactwa językowego DTU

2 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ zróżnicowane struktury gramatyczne ■ urozmaicone słownictwo i frazeologia
1 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ mało zróżnicowane struktury gramatyczne ■ mało urozmaicone słownictwo i frazeologia
0 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ niezróżnicowane struktury gramatyczne ■ bardzo ubogie słownictwo i frazeologia ■ praca liczy mniej niż 60 słów (niezależnie od stopnia realizacji pozostałych kryteriów) ■ zdający uzyskał mniej niż 2 punkty za treść (niezależnie od stopnia realizacji pozostałych kryteriów)

POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA

W ocenie poprawności bierze się pod uwagę poprawność językową (leksykalno-gramatyczną) i ortograficzną. Nie bierze się pod uwagę błędów stylistycznych i interpunkcyjnych (zob. Tabela 19.).

Tabela 19.

Kryteria punktacji w zakresie poprawności językowej DTU

2 p.	błędy stanowiące od 0 do 15 proc. liczby wszystkich wyrazów w wypowiedzi
1 p.	błędy stanowiące powyżej 15 proc., jednak nie więcej niż 25 proc. liczby wszystkich wyrazów w wypowiedzi
0 p.	<ul style="list-style-type: none"> ■ błędy stanowiące powyżej 25 proc. liczby wszystkich wyrazów w wypowiedzi ■ praca liczy mniej niż 60 słów (niezależnie od stopnia realizacji pozostałych kryteriów) ■ zdający uzyskał mniej niż 2 punkty za treść (niezależnie od stopnia realizacji pozostałych kryteriów)

Wypowiedź pisemna na poziomie rozszerzonym:

Szczegółowe kryteria oceniania dla poszczególnych form wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym, tj. dla rozprawki, recenzji, opowiadania oraz opisu, zostały zawarte na stronach 12-15 Informatora o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012 opracowanego przez CKE. Z uwagi na ograniczenia redakcyjne dla niniejszego opracowania z cytowania tych treści zrezygnowano, ograniczając się do podania dokumentu źródłowego oraz przytoczenia uwag ogólnych i dodatkowych na ten temat.

UWAGI OGÓLNE

- W kryterium kompozycji, bogactwa językowego i poprawności językowej wyodrębnione zostały kryteria główne i drugorzędne (podane w tabelach kursywą – tu niecytowanych). Kryteria główne mają dwukrotnie większą wagę niż kryteria drugorzędne.
- Jeśli praca liczy mniej niż 100 słów, przyznaje się 0 punktów w kryterium bogactwa językowego i kryterium poprawności językowej.
- Jeżeli praca liczy powyżej 300 słów, przyznaje się 0 punktów w kryterium kompozycji (niezależnie od stopnia realizacji pozostałych kryteriów).
- Fragmenty podane w języku obcym w poleceniu (np. początek lub zakończenie opowiadania) nie są wliczane do ogólnej liczby słów w pracy zdającego.

UWAGI DODATKOWE DOTYCZĄCE WYPOWIEDZI PISEMNYCH NA POZIOMIE PODSTAWOWYM I ROZSZERZONYM

- Praca nieczytelna lub całkowicie niezgodna z poleceniem/tematem lub niekomunikatywna dla odbiorcy (np. napisana fonetycznie) nie podlega ocenie.
- Praca odtworzona z podręcznika lub innego źródła nie jest uznawana za wypowiedź sformułowaną przez zdającego i nie podlega ocenie.
- Fragmenty pracy nienawiązujące do polecenia, a jednocześnie zaburzające spójność i logikę tekstu (np. fragmenty na zupełnie inny temat wyuczone na pamięć lub przepisane przez zdającego) są zakreślane i nie są liczone do liczby słów, poprawności językowej oraz bogactwa językowego.
- W ocenie poprawności językowej w wypowiedziach uczniów ze stwierdzoną dysleksją nie bierze się pod uwagę błędów ortograficznych.

Zakończenie

Przedstawione tu opracowanie ma charakter odtworzeniowy. Oznacza to, że bazuje na szeregu dokumentów, w tym aktów wykonawczych i normatywnych przesądających o ostatecznej formule egzaminu maturalnego, który zacznie być przeprowadzany od roku szkolnego 2011/2012, a więc krótko po opublikowaniu niniejszych rozważań. Z uwagi na precyzję użytych w tych dokumentach sformułowań, instrukcji czy zaleceń na temat charakteru egzaminu maturalnego oraz warunków i sposobu jego przeprowadzenia, w opracowaniu tym często są one przytaczane w brzmieniu oryginalnym lub zbliżonym do oryginalnego. W przedłożonym tekście nie zastosowano jednak wizualnych oznaczeń dla tego typu cytowań, co podyktowane jest nie tylko dbałością o estetykę wypowiedzi, w tym jej stronę wizualną, lecz także troską o to, aby nie rozpraszać uwagi czytelnika. Dokumenty źródłowe, z których treści te zaczerpnięto, zostały jednak w tekście przywołane. Zapewne ułatwi to osobom zainteresowanym ich późniejsze odszukanie i szczegółową analizę. Wyjaśnić również należy, że części opracowania poświęcone kryteriom oceniania ustnej i pisemnej części egzaminu zostały zacytowane z Informatora o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012. Odstąpiono w tym przypadku od prezentacji szczegółowych kryteriów oceniania poszczególnych typów wypowiedzi w pisemnej części egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Zaprezentowane tu informacje mogą okazać się użyteczne tak dla uczniów, jak i dla nauczycieli specjalizujących się w nauczaniu języków obcych w szkołach ponadgimnazjalnych. Należy jednak podkreślić, że przedstawiony tu opis stanowi jedynie zarys czynności, procedur czy też kwestii problemowych – pewnego rodzaju wprowadzenie do tematu. Ich uszczegółowienie zostało zawarte w przywołanych na wstępie aktach i dokumentach o charakterze normatywnym. Dlatego też byłoby optymalnym, aby i z tymi dokumentami wnikliwie się zapoznać.

Zmiany, jakie wprowadzono w nowej maturze z języka obcego nowożytnego, dotyczą części ustnej egzaminu. Planowane na rok szkolny 2014/2015 pełne dostosowanie egzaminu dojrzałości do nowej podstawy programowej pozwala przypuszczać, że w terminie tym może nastąpić także merytoryczna korekta w zakresie jego części pisemnej.

Bibliografia

- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2010), *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012*, <http://www.cke.edu.pl/>, zakładka egzamin maturalny (dostęp: 07.01.20012).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2011), Procedury organizowania i przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2011/2012 <http://www.cke.edu.pl/>, zakładka egzamin maturalny (dostęp: 07.01.20012).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (DzU Nr 90 z 2003 r., poz. 846 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU Nr 4 z 2009 r., poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU Nr 83 z 2007 r., poz. 562, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 256 z 2004 r., poz. 2572, z późn. zm.).

[dr Anna Jaroszewska]

Absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, członkini Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członkini Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.



Erasmus for All – oczekiwania i wątpliwości

[Anna Atlas]

Żyjemy w czasie ciągłej zmiany, zmienia się wszystko dookoła, czasem dużo szybciej niż byśmy sobie tego życzyli. Sytuacja na świecie, sytuacja w Europie, relacje w naszym najbliższym środowisku. Nieustanny ruch to znak naszych czasów, to także nowe wizje i nowe szanse.

Umiejętność przyjmowania zmian jako konstruktywnego elementu codzienności, dostosowywanie się i odnajdowanie w nich motoru do działania jest obecnie jedną z kluczowych umiejętności, określaną w perspektywie pojedynczych osób jako *adaptability*. W wymiarze systemowym widzimy te tendencje także w obszarze edukacyjnych programów europejskich, które funkcjonują w zamkniętych siedmioletnich cyklach ram finansowych, a po każdym kolejnym cyklu pojawiają się w zmodyfikowanym kształcie. W nowej perspektywie finansowej, zgodnie z propozycją Komisji Europejskiej przedłożoną w listopadzie 2011 r., ma powstać jednolity program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu na lata 2014-2020. Zmieniona zostanie jego struktura, priorytety, nawet nazwa. Wstępna nazwa zaproponowana przez Komisję Europejską to „Erasmus dla wszystkich”, co ma podkreślać priorytetową rolę mobilności edukacyjnej mającej się stać głównym sposobem zdobywania nowych,

wartościowych umiejętności, niezbędnych do lepszego startu młodych ludzi na rynku pracy. Nowy program ma służyć realizacji celów strategii Europa 2020 i – jako znacząca inwestycja w kapitał ludzki – przyczynić się do zrównoważonego wzrostu gospodarczego oraz przezwyciężenia obecnego kryzysu ekonomicznego i finansowego. Połączy kilka istniejących obecnie programów, w tym dwa flagowe programy edukacyjne – „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu” oraz mniejsze programy Erasmus Mundus, Tempus, Alfa czy Edulink.

Nowy program niewątpliwie stanie się ważnym narzędziem polityki językowej. Już teraz w dokumentach strategicznych Unii Europejskiej podkreśla się, że znajomość języków obcych jest nieodłącznym elementem podnoszenia szans na zatrudnienie i rozwój zawodowy na europejskim rynku pracy. Przeprowadzane badania wykazują wymierne straty, jakich doznają firmy europejskie ze względu na brak pracowników posiadających odpowiednie kompetencje

językowe i międzykulturowe, zdolnych do realizacji zadań biznesowych w międzynarodowym i wielokulturowym środowisku. Podkreśla się także rolę języków obcych jako instrumentów włączania społecznego, zwłaszcza w krajach o dużym odsetku migrantów.

Znajomość języków obcych, w tym języków specjalistycznych, ma kluczowe znaczenie dla rozwoju mobilności edukacyjnej, która będzie priorytetem w nowym programie i będzie istotnym elementem zapewniania odpowiedniego poziomu tej mobilności. Dlatego już teraz musimy zastanowić się, jak w ukierunkowany sposób kształtować politykę językową i popularyzować różne metody uczenia się języków, aby działania w obszarze nauczania języków wspierały osiąganie założonych celów programu.

Komisja Europejska w optymistycznym wariantcie budżetowym nowego programu założyła wzrost środków przewidzianych na realizację nowego programu aż o 70 proc. Miałby on dysponować budżetem ponad 18 miliardów euro, w ramach którego 25 proc. środków przeznaczono by na szkolnictwo wyższe, a 17 proc. na kształcenie i szkolenie zawodowe, w tym 2 proc. na edukację osób dorosłych, 7 proc. na edukację szkolną i 7 proc. na działania na rzecz młodzieży. Zaproponowana została prostsza struktura programu, zmniejszona zostanie liczba celów i działań. Program skoncentruje się przede wszystkim na stworzeniu „masy krytycznej”, czyli odpowiednio dużej liczby beneficjentów instytucjonalnych i indywidualnych, która będzie mogła w rzeczywisty sposób oddziaływać na ulepszenie systemów edukacji, poprawę jakości kształcenia i zwiększanie przejrzystości. Ma być także w większym stopniu otwarty na udział państw trzecich. Aby zapewnić większą spójność działań i uprościć zasady finansowania, Komisja Europejska zaproponowała trzy rodzaje kluczowych działań, które byłyby adresowane do wszystkich grup docelowych:

- mobilność edukacyjna – podstawowe działanie, na które zostanie przeznaczonych około 65 proc. funduszy nowego programu, realizowana przez instytucje wysyłające i przyjmujące (przewiduje się odejście od możliwości indywidualnego składania wniosków). Działania wspierające mobilność miałyby doprowadzić do sytuacji, w której ok. 700 tys. osób rocznie korzysta z różnych form wyjazdów edukacyjnych za granicę. Z możliwości tych korzystałoby przede wszystkim nauczyciele, osoby prowadzące szkolenia i kadra kierownicza szkół oraz kadra pracująca z młodzieżą, studenci szkół wyższych, w tym także osoby wyjeżdżające w celu podjęcia studiów

magisterskich, uczniowie w trakcie kształcenia zawodowego oraz młodzież korzystająca z wolontariatu i wymian młodzieżowych;

- współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk – wspierane będą strategiczne partnerstwa między instytucjami edukacyjnymi, przedsiębiorstwami i innymi podmiotami ważnymi w procesie edukacji. Planowane jest wsparcie dla około 23 tys. takich partnerstw, które dałyby możliwość kooperacji ponadnarodowej ok. 115 tys. różnych podmiotów. Aby zwiększyć liczbę przedsięwzięć innowacyjnych, planowane jest finansowanie tzw. sojuszy na rzecz wiedzy oraz sojuszy na rzecz umiejętności sektorowych, które zapewniłyby możliwość współpracy uczelniom, instytucjom kształcenia i szkolenia oraz przedsiębiorstwom. Sojusze sprzyjałyby tworzeniu nowatorskich metod zdobywania i propagowania wiedzy oraz opracowaniu programów nauczania pod kątem potrzeb poszczególnych sektorów. W ramach projektów współpracy przewidziane są także: budowanie potencjału w państwach sąsiadujących i strategiczne partnerstwa między gospodarkami rozwiniętymi a wschodzącymi oraz rozwój platform informatycznych do wspierania tzw. wirtualnej mobilności;
- wspieranie reform politycznych – finansowane będą duże inicjatywy systemowe polegające na stworzeniu i udoskonaleniu narzędzi europejskich promujących m.in. porównywalność i uznawalność kwalifikacji (takich jak EQF, ECVET czy ECTS), tworzenie poziomów odniesienia, porównywanie wskaźników i tendencji. Zwiększone ma być także oddziaływanie otwartych metod koordynacji służących do osiągania celów strategii Europa 2020 oraz wsparcie dla dialogu politycznego z państwami trzecimi i państwami sąsiadującymi.

Działania na rzecz sportu zostaną wydzielone i będą realizowane w formie transnarodowych projektów współpracy, organizacji niekomercyjnych europejskich wydarzeń sportowych, budowania potencjału w tej dziedzinie i dialogu z podmiotami odgrywającymi istotną rolę w sporcie europejskim. Działania te będą służyć wykorzystaniu sportu jako narzędzia włączania społecznego i mają zachęcać sportowców do wybierania dwojakiej kariery zawodowej, a także do zwalczania takich patologii, jak doping, ustawianie wyników meczów, przemoc, rasizm czy nietolerancja.

Nikt, kto obserwuje obecną sytuację w Europie, nie może poddać w wątpliwość słuszności tych założeń. Natomiast przy analizie przedłożonej koncepcji programu uprawnione

wydaje się zastanawianie, czy zaproponowane działania okażą się w pełni adekwatne do zakładanych celów. Takie pytania zadawane są aktualnie Komisji Europejskich podczas konsultacji propozycji rozporządzenia ustanawiającego nowy program przez państwa członkowskie i Radę. Kolejnym, decydującym etapem zatwierdzenia programu w ostatecznym kształcie będą decyzje Parlamentu Europejskiego. Oczekuje się, że prace legislacyjne nad dokumentami ustanawiającymi go zostaną zakończone na początku 2013 r., żeby umożliwić wszystkim stronom „łagodne wejście” w okres przejściowy.

Podstawowy dylemat państw członkowskich po zapoznaniu się z propozycją nowego programu przedłożoną przez Komisję Europejską obejmuje pytanie, czy i jak dalece zmniejszyć dotychczasową strukturę funkcjonujących programów, skoro istnieją już pozytywne doświadczenia w ich wdrażaniu oraz odpowiednie struktury zarządcze i drożne kanały komunikacji z potencjalnymi beneficjentami, a marki programów są rozpoznawalne w środowiskach, które z nich korzystają. Należy dobrze rozważyć, czy akcent położony przez Komisję przede wszystkim na działania systemowe o dużym oddziaływaniu na systemy edukacji w państwach członkowskich będzie mieć rzeczywiste przełożenie na cele, które stawia sobie Komisja, czyli realizację założeń strategii Europa 2020 i czy ceną za to nie będzie – zamiast ułatwienia korzystania z programu grupom docelowym – marginalizacja uczestnictwa w programie szkół czy organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją pozaformalną młodzieży. W wielu państwach członkowskich, w tym w Polsce, uczestnicy konsultacji na różnych szczeblach – poczynając od społecznych do ministerialnych w ramach Komitetu Edukacji – zwracają uwagę, że proponowane rozwiązania kryją w sobie duże ryzyko wykluczenia z możliwości korzystania z programu grup docelowych, których wspieranie od lat łączyło się z przełamywaniem barier i stereotypów, powodowało jakościowy przełom w patrzeniu na edukację oraz zwiększało spójność społeczną. Ryzyko wykluczenia dotyczy przede wszystkim edukacji szkolnej oraz edukacji pozaformalnej młodzieży. Paradoksalnie to właśnie dotychczasowy program Comenius dawał możliwość kontaktu z programami europejskimi największej liczbie potencjalnych odbiorców, gdyż wszyscy przechodzą przez etap edukacji szkolnej, a jedynie niewielka część populacji młodych ludzi, do tego ciągle jeszcze jest to część uprzywilejowana, korzysta potem z programu Erasmus. Zaniepokojenie może budzić także fakt, że w nowej strukturze mogą nie odnaleźć się projekty małej skali, czyli współpracy partnerskiej między

szkołami, z których w Polsce korzystało rocznie 600 placówek i które realizowały rocznie 12 000 mobilności uczniów. Istnieją obawy, że formuła partnerstwa strategicznego, czyli stworzenia lokalnego konsorcjum złożonego z administracji lokalnej, szkół i instytucji z otoczenia społecznego, przerasta możliwości wielu naszych samorządów.

Nowy program w zbyt małym stopniu dowartościuje dorobek programów „Młodzież dla Europy” i „Młodzież w działaniu” (obecne w Polsce od 1998 r.) w obszarze młodzieży oraz w obszarze kształcenia osób dorosłych – osiągnięcia programu Grundtvig, który od 2000 r. spowodował docenienie roli osób starszych i dokonał przełomu w myśleniu o edukacji osób dorosłych i włączaniu do uczenia się przez całe życie grup do tej pory defaworyzowanych. W sytuacji kiedy główne grupy uczestniczące w programie będą się wywodzić z edukacji formalnej, w tym z dużych, doświadczonych instytucji lub konsorcjów, dostęp do programu i możliwość pozyskiwania środków przez małe podmioty, w tym organizacje pozarządowe, znacznie się zmniejszy. Dlatego Polska reprezentuje stanowisko, że należy wydzielić w nowej regulacji osobny rozdział poświęcony młodzieży.

Podkreśla się także konieczność uwzględnienia w nowym programie podziału na sektory wraz z zagwarantowaniem minimalnego procentowego poziomu alokacji środków budżetowych po to, by nie dopuścić do konkurowania między sektorami edukacji – rywalizacji, w której przewagę w naturalny sposób zdobyłyby sektory szkolnictwa wyższego i kształcenia zawodowego. Niewątpliwie, bowiem niekorzystnie odbiłoby się to na kształtowaniu podejścia do uczenia się przez całe życie i współpracy między obszarami edukacji. Nawet przy założeniu dużej drożności i współpracy między sektorami oraz przy traktowaniu procesu uczenia się jako zjawiska ciągłego, które odbywa się przez całe życie w sposób formalny, pozaformalny i nieformalny, nie można ignorować faktu, że system edukacji podzielony jest na podsystemy edukacji ogólnej, zawodowej, wyższej i edukacji dorosłych. Do tego dochodzą także działania w obszarze edukacji pozaformalnej, co w przypadku młodzieży obejmuje wszystko to, co odbywa się „po ostatnim dzwonku” i pozwala młodym ludziom realizować ich pomysły i marzenia, angażować się społecznie. Uznanie tego naturalnego podziału i odzwierciedlenie go w strukturze programu pomogłoby potencjalnym beneficjentom odnaleźć w nim „ścieżkę dla siebie”. Do tej pory wiadomo było, że szkoły i nauczyciele szukają możliwości w programie Comenius, szkoły zawodowe i instytucje wysyłające pracowników na staże

– w programie Leonardo da Vinci, szkoły wyższe korzystają z programu Erasmus, osoby starsze czerpią z możliwości oferowanych przez program Grundtvig, zaś działania organizacji młodzieżowych i inicjatywy lokalne odnajdują się w programie „Młodzież w działaniu”. Coś, co z nazwy jest „dla wszystkich”, może się okazać nieprzekonujące dla nikogo.

Warto słów parę poświęcić także nazwie programu „Erasmus dla wszystkich”. W opinii większości krajów nazwa, aczkolwiek ma znaczenie drugorzędne, jest ważnym elementem promocji programu, który nie powinien już na wstępie prowadzić do nieporozumień i stwarzać mylnego wrażenia, że w uprzywilejowany sposób traktuje jedną grupę odbiorców, w tym przypadku sektor szkolnictwa wyższego. Nazwa powinna być włączająca i neutralna. Warto także, ku przestrodze, pamiętać, że pomysł na użycie nazwy Erasmus w programie przeznaczonym dla przedsiębiorców nie odniósł sukcesu... Można się spodziewać, że w grupach osób wykluczonych, młodych ludzi z małych miejscowości, ze środowisk często dotkniętych patologiami nazwa Erasmus będzie raczej rodzić dystans i nieufność, gdyż młodzież ta nie aspiruje do zdobywania wyższego wykształcenia, a jej problemem jest brak kwalifikacji i bezrobocie.

W tym kontekście skutecznego wdrażania programu niezwykle ważne jest, aby środki finansowe były w możliwie dużym zakresie zarządzane na poziomie zdecentralizowanym, zgodnie z zasadą subsydiarności. Państwa członkowskie powinny mieć możliwość zarządzania projektami współpracy partnerskiej, które Komisja raczej przewidziała do wdrażania na poziomie centralnym, gdyż tylko to daje szansę polskim instytucjom na uzyskanie dostępu do tych środków i włączenie się do europejskiej współpracy nad rozwiązaniami systemowymi. Polskie instytucje są jeszcze zbyt słabe organizacyjnie i zbyt „młode” w Unii Europejskiej, żeby konkurować z doświadczonymi, wyspecjalizowanymi konsorcjami. Niski udział polskich organizacji w akcjach centralnych obecnego programu budzi niepokój i skłania zarówno władze krajowe, jak i Narodową Agencję do poszukiwania sposobu ich wsparcia. Umieszczenie projektów współpracy, tzw. partnerstw strategicznych, w akcjach scentralizowanych zarządzanych przez Agencję Wykonawczą w Brukseli osłabi zdolność absorpcji tych środków przez instytucje z Polski. Podobne doświadczenia są udziałem beneficjentów VII Programu Ramowego, gdzie polskie uczelnie nie mogą „przebić się” w konkursach o granty badawcze.

Na zakończenie warto kilka słów poświęcić instytucjom bezpośrednio zaangażowanym we wdrażanie programu,

tzw. Narodowym Agencjom, które pełnią kluczową rolę w procesie informowania potencjalnych wnioskodawców, prowadzą selekcję projektów i nadzorują ich realizację. W Polsce taką funkcję pełni Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, która nadzoruje realizację 16 programów i inicjatyw europejskich oraz programów bilateralnych w obszarze edukacji formalnej i pozaformalnej. Aby osiągnąć zakładane cele programu, konieczne jest oparcie jego wdrażania na kompetentnych i wyspecjalizowanych instytucjach, o odpowiednich zasobach kadrowych i finansowych. Jeśli w państwach członkowskich istnieją różne instytucje wyspecjalizowane w swoich sektorach, to kraje powinny móc decydować o ustanowieniu w nich Narodowych Agencji odpowiedzialnych za wdrażanie programu.

Niewątpliwie wszyscy staniemy w najbliższych miesiącach przed nowym wyzwaniem – przed ZMIANĄ. Jak odnaleźć się w tej sytuacji? W jaki sposób zapewnić dostęp do programu grupom, które z niego dotychczas korzystały, przyczyniając się do unowocześniania podejść i metod w edukacji? Jak wykorzystać doświadczenia beneficjentów i realny dorobek wielu tysięcy projektów? W jaki sposób docenić oddolny wpływ programów „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu” na doskonalenie polskiego systemu edukacji i jakie działania na rzecz dalszego rozwoju tego systemu będą mogły być realizowane w przyszłości? Chcielibyśmy także wraz z naszymi czytelnikami rozważyć, jaką rolę w osiągnięciu ambitnych celów odegra właściwe i oparte na nowoczesnych metodach kształcenie językowe. Warto także zastanowić się, w jaki sposób udział instytucji w projektach europejskich przyczyni się do upowszechniania „kultury uczenia się języków”, połączonej z kulturą tolerancji i współpracy. Czy wreszcie – jak zwiększymy wykorzystanie potencjału tkwiącego w kompetencjach językowych i międzykulturowych naszych uczniów, pracowników, czyli po prostu – obywateli? Na te pytania mamy nadzieję znaleźć odpowiedź, między innymi udostępniając łamy czasopiśma „Języki Obce w Szkole” tym wszystkim, którzy zechcą podzielić się z nami swoimi doświadczeniami i wnioskami z realizowanych projektów.

[Anna Atlas]

Dyrektor programu „Uczenie się przez całe życie” dla programów Erasmus, Comenius, Wizyty Studyjne oraz European Language Label. Absolwentka historii i filologii germańskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończyła także studia podyplomowe z zakresu psychologii społecznej i stosunków międzynarodowych. Stypendystka Fundacji im. Roberta Boscha i DAAD.

Comenius

program z ambicjami

[Aleksandra Długosz]

Comenius to jeden z czterech programów sektorowych unijnego programu „Uczenie się przez całe życie”, cieszący się ogromną popularnością w wielu krajach europejskich, także w Polsce. Warto się przyjrzeć bliżej jego dotychczasowym efektom oraz możliwościom, jakie daje polskim nauczycielom.



W ramach obecnej edycji programu, tj. od 2007 r., polskie szkoły, nawiązując współpracy z ponad 9 tys. szkół z krajów UE, uczestniczyły w 2585 międzynarodowych projektach edukacyjnych, działaniach językowych, projektach rozwoju szkoły oraz przedsięwzięciach dotyczących regionalnej polityki edukacyjnej. Około 80 tys. polskich uczniów bezpośrednio uczestniczyło w realizacji projektów, a ponad 35 tys. nauczycieli i uczniów wyjechało na wizyty i spotkania do szkół partnerskich UE. Dodatkowo polskie instytucje edukacyjne – nie tylko szkoły – uczestniczyły w 62 międzynarodowych projektach Comeniusa, tzw. projektach scentralizowanych, zarządzanych bezpośrednio przez Komisję Europejską, bez udziału polskiej Narodowej Agencji programu.

Wielką zasługą Comeniusa jest umożliwienie ok. 3,5 tys. nauczycieli uczestnictwa w kursach doskonalenia zawodowego organizowanych w krajach UE oraz ok. 500 studentom – przyszłym nauczycielom – odbycia staży asystenckich w szkołach za granicą. Tematyka kursów uwzględnia wszystkie aktualne problemy współczesnej szkoły, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w zajęciach szkolnych oraz tematykę europejską. Kursy i staże asystenckie umożliwiają kontakty z nauczycielami z innych krajów europejskich oraz wymianę informacji i doświadczeń.

Comenius to także dobrze wydawane pieniądze – na jego realizację od roku 2007 przeznaczono ponad 57 mln euro, przy czym stopień wykorzystania przyznanych na ten program środków wyniósł prawie 100 proc. Ta ogromna inwestycja w edukację ma na celu przede wszystkim poprawę jakości i wzmocnienie europejskiego wymiaru oświaty. Do celów szczegółowych programu należą rozwijanie wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia jej wartości wśród młodzieży i kadry nauczycielskiej, a także pomaganie młodym ludziom w zdobywaniu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych do rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego. Dzięki udziałowi w programie uczniowie i kadra nauczycielska z różnych państw członkowskich doskonalą umiejętności istotne dla aktywnego i efektywnego uczestnictwa w życiu zawodowym, m.in. sprawne posługiwanie się językami obcymi i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Różnorodność akcji, z których korzystają polscy nauczyciele w ramach Comeniusa, jest bardzo duża. Począwszy od wielostronnych Partnerskich Projektów Szkół, dwustronnych

Partnerskich Projektów, Partnerskich Projektów Regio, Wizyt przygotowawczych (w tym seminariów kontaktowych), Wyjazdów Indywidualnych Uczniów Comeniusa, Mobilności Szkolnej Kadry Edukacyjnej, po Asystenturę Comeniusa.

Czy polscy nauczyciele są mobilni?

W UE pracuje ponad 6 milionów nauczycieli i ich umiejętności zachęcania wszystkich uczniów do nauki są warunkiem koniecznym dla zapewnienia pomyślnej przyszłości naszych społeczeństw. Jeśli chcemy edukacji na wysokim poziomie, niezbędne jest stworzenie nauczycielom najlepszych możliwości rozwijania ich umiejętności, nie tylko na początku, ale również przez cały okres trwania ich kariery. Zachęcając ich do zaangażowania się we własny rozwój zawodowy, przyczyniamy się do podniesienia społecznego statusu i atrakcyjności tej profesji.

Dlatego też jako polska Narodowa Agencja programu aktywnie propagujemy możliwość uczestnictwa w mobilności międzynarodowej w ramach akcji Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej. Zainteresowanie nauczycieli jest ogromne: w 2011 r. zostało złożonych około 1800 wniosków, z czego dofinansowanie otrzymało ponad 900 polskich nauczycieli. Najczęściej z naszej oferty korzystają nauczyciele języków obcych, ale i nauczyciele przedmiotów powoli przekonują się do skuteczności i efektywności doskonalenia zawodowego za granicą. Myślę, że to dobry sygnał, świadczący o tym, że nasza kadra potrafi sprostać uczniowskim potrzebom, które w świecie szybkich zmian społecznych, kulturowych, gospodarczych i technicznych wciąż ewoluują. Co nie mniej ważne, nauczyciele myślą także o swoich potrzebach edukacyjnych – w kontekście indywidualnego środowiska szkolnego biorą większą odpowiedzialność za własne uczenie się przez całe życie w celu uaktualniania i rozwijania wiedzy oraz umiejętności.

Szkolenia, w których mogą brać udział dzięki dofinansowaniu z Comeniusa, trwają od 5 dni roboczych do 6 tygodni i przybierają różne formy: mogą to być kursy szkoleniowe, konferencje, seminaria czy też tzw. job shadowing polegający na obserwacji zadań wykonywanych przez innych w odwiedzanej instytucji oświatowej. W ten sposób nauczyciele poznają nowe metody i sposoby pracy, zdobywają kolejne doświadczenia, pogłębiają swoją wiedzę. Udział w szkoleniu daje możliwość poznania nowoczesnych i innowacyjnych metod pedagogicznych, które można wykorzystać w codziennej pracy. Ponadto to doskonała szansa nawiązania współpracy międzynarodowej

z europejskimi placówkami oświatowymi. Wszystkie korzyści indywidualne przekładają się na środowisko szkolne m.in. poprzez podniesienie jakości nauczania.

W tym roku przed nami jeszcze dwa terminy składania wniosków w ramach akcji Mobilność Szkolnej Kadry: 30 kwietnia na kursy i szkolenia od września do końca grudnia br. oraz 17 września na szkolenia zagraniczne od stycznia 2013 r. do końca kwietnia 2013 r.

Młodzi nauczyciele rozpoczynający dopiero zawodową karierę mają swoją akcję – Asystenturę Comeniusa, która umożliwi im zdobycie pierwszych doświadczeń pedagogicznych w szkołach europejskich. Beneficjentami tego działania mogą zostać studenci kierunków nauczycielskich, którzy w momencie składania wniosku mają ukończone co najmniej 2 lata studiów oraz absolwenci kierunków nauczycielskich, którzy (dotyczy to także studentów) nigdy wcześniej nie byli zatrudnieni w charakterze nauczyciela.

Asystentura Comeniusa to także ciekawa propozycja dla szkół i przedszkoli, które chciałyby przyjąć asystenta z zagranicy i w ten namacalny sposób pokazać uczniom, co daje uczestnictwo w Unii Europejskiej. Udział w tej akcji wiąże się z włączeniem asystenta w życie szkoły goszczącej, co wzbogaca ofertę edukacyjną i ma pozytywny wpływ na środowisko lokalne. Szkoły chętnie korzystają z tej sposobności, zyskując nieodpłatną pomoc w nauczaniu języków obcych oraz dodatkową motywację dla swoich uczniów do rozwijania aktywnego obywatelstwa.

Polskie szkoły na miarę XXI wieku

Szkoły muszą być gotowe na to, by stale przystosowywać się do zmieniających się okoliczności i potrzeb swoich kluczowych partnerów: uczniów, pracowników, rodziców.

W wielu krajach rola inspekcji szkolnych zmienia się z kontrolnej na wspierającą i zachęcającą do doskonalenia. Współpraca między szkołami (na przykład partnerstwo szkół w programie programu Comenius) może przyspieszyć proces innowacji.

Od lat polskie szkoły bardzo licznie ubiegają się o dofinansowanie międzynarodowej współpracy w ramach akcji Partnerskie Projekty Szkół, która przygotowuje Europejczyków do uczenia się przez całe życie. W 2011 r. ponad tysiąc naszych szkół wnioskowało o dofinansowanie swoich działań, z czego około 500 zostało zakwalifikowanych do realizacji partnerskich projektów. Do udziału w programie staramy się szczególnie zachęcać te placówki, które nie współpracowały jeszcze z europejskimi szkołami, zależy nam także na udziale przedszkoli, bo to przecież od nich wszystko się zaczyna.

Jak polskie szkoły zmieniają się dzięki udziałowi w projektach europejskich? Wzmocnienie jakości i europejskiego wymiaru kształcenia oraz upowszechnianie najlepszych metod dydaktycznych i sposobów zarządzania szkołami, a także kontakt z instytucjami i nauczycielami pracującymi w różnych systemach edukacji pozwalają na wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań pedagogicznych, zdobycie nowych umiejętności, rozwój zawodowy kadry, zacieśnienie współpracy z rodzicami i społecznością lokalną. Jest to jednocześnie dla szkoły szansa na wzbogacenie i uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej. Partnerskie Projekty Szkół zakładają współpracę uczniów i nauczycieli z różnych krajów nad jednym lub kilkoma obszarami wspólnych zainteresowań. Opracowane razem materiały dydaktyczne, przygotowane przez uczniów prezentacje, słowniki, międzyszkolne warsztaty, seminaria i konferencje to namacalne rezultaty projektów.

Aby poszerzyć krąg odbiorców i realizatorów projektów partnerskich, Komisja Europejska wprowadziła Partnerskie Projekty Regio, które wzmacniają europejski wymiar w edukacji, umożliwiając współpracę między lokalnymi i regionalnymi władzami oświatowymi w Europie. Realizacja dwustronnych projektów w ramach akcji Comenius Regio pomaga lokalnym władzom oświatowym rozwiązywać problemy i poszerzać ofertę dotyczącą edukacji szkolnej. Dzięki zaangażowaniu szkół, przedszkoli i innych partnerów

w regionie, mogących wesprzeć realizację projektu, oraz dzięki współpracy międzynarodowej udaje się osiągnąć znakomite rezultaty.

Partnerstwa w ramach programu Comenius Regio dają możliwość wzajemnego uczenia się, wymiany najlepszych praktyk, rozwijania struktur współpracy międzynarodowej w ramach tzw. konsorcjów, których inicjatorami są jednostki władz lokalnych i regionalnych odpowiedzialne za edukację w dwóch krajach europejskich. W Polsce do udziału w programie uprawnione są jednostki samorządu terytorialnego na poziomie gminy, powiatu czy województwa oraz kuratoria oświaty we współpracy z co najmniej jedną szkołą lub przedszkolem oraz co najmniej jedną instytucją lub organizacją działającą w danym regionie i mogącą wesprzeć realizację projektu (między innymi: kluby młodzieżowe, sportowe, stowarzyszenia rodziców i uczniów, lokalne placówki doskonalenia nauczycieli, przedsiębiorstwa, muzea, domy kultury).

Konsorcja w ramach Partnerskich Projektów Regio zazwyczaj nie są dziełem przypadku, powstają w odpowiedzi na rozpoznane, konkretne potrzeby. Podobnie jak w innych projektach partnerskich i tu diagnoza problemów oraz potrzeb pozwala na sformułowanie wspólnych celów, przyjęcie najbardziej optymalnych działań, które doprowadzają do wymiernych, korzystnych dla społeczności lokalnej efektów.

Warto w tym miejscu wspomnieć o możliwościach nawiązania współpracy przez nauczycieli i dyrektorów z całą Europą zainteresowanych realizacją Partnerskiego Projektu Szkół, pracowników samorządu terytorialnego i kuratorów oświaty zastanawiających się nad realizacją Partnerskiego Projektu Regio oraz pracowników instytucji uprawnionych do udziału w akcjach centralnych w programie Comenius. Wszyscy ci potencjalni uczestnicy europejskich projektów edukacyjnych mogą skorzystać z dofinansowania udziału w wizycie przygotowawczej lub seminarium kontaktowym.

Wizyta przygotowawcza to oferta dla przedstawicieli szkół i instytucji, którzy mają już pomysł na projekt i znaleźli potencjalnych partnerów do współpracy, a chcieliby spotkać się z nimi i wspólnie wypełnić wniosek o dofinansowanie na realizację przyszłego projektu. Wizyty przygotowawcze mogą być realizowane w krajach uprawnionych do udziału w programie Comenius, muszą odbyć się przed terminem składania wniosku na przyszły projekt i trwać od 1 do 5 dni roboczych. Seminarium kontaktowe to z kolei propozycja dla przedstawicieli szkół/instytucji, którzy nie nawiązali jeszcze współpracy z partnerami zagranicznymi, a są zainteresowani realizacją projektu. Są to spotkania

organizowane przez Narodowe Agencje programu, pod szyldem tematycznym i dla danego poziomu edukacji. Mają na celu zebranie w jednym miejscu osób zainteresowanych



zawianiem partnerstwa i realizacją projektów. W czasie kilkudniowego spotkania (4-5 dni roboczych) uczestnicy poznają się, wymieniają doświadczenia i pracują nad przygotowaniem projektu, który będą wspólnie realizować. Pomagają im pracownicy Narodowej Agencji.

Ścisłe powiązane ze szkolnymi projektami partnerskimi, ale adresowane do uczniów Wyjazdy Indywidualne Uczniów Comeniusa, to nowa oferta skierowana do młodzieży w wieku od 14. roku życia ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które realizowały w przeszłości lub aktualnie realizują, wspólnie ze szkołami zagranicznymi, Partnerskie Projekty Szkół Comeniusa. Celem nowej akcji jest umożliwienie uczniom szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych nauki w krajach europejskich, a więc spędzenie od 3 do 10 miesięcy w szkole przyjmującej i rodzinie goszczącej za granicą, a co za tym idzie – zwiększenie zrozumienia różnorodności kultur i języków europejskich oraz pomaganie im w kształtowaniu umiejętności potrzebnych dla rozwoju osobistego.

Udział w akcji Wyjazdy Indywidualne Uczniów Comeniуса rozwija trwałą współpracę pomiędzy szkołami oraz wzmacnia europejski wymiar edukacji szkolnej. Jest wsparciem w uznawaniu nauki odbywanej w szkole partnerskiej za granicą. Taka mała forma znanego w całej Europie umożliwiającego odbycie części studiów za granicą programu Erasmus pomaga już od najmłodszych lat przygotować młodych ludzi do mobilności, która w przyszłości powinna stać się stałym elementem kształcenia, nie wyjątkiem.



Comenius a polski system oświaty

Rokrocznie Narodowa Agencja programu otrzymuje w poszczególnych akcjach średnio dwa razy więcej wniosków o dofinansowanie niż może faktycznie dofinansować, bazując na przyznanym budżecie (średnio ponad tysiąc wniosków rocznie, dofinansowanie otrzymuje połowa z nich). Wpływ programu na polskie szkoły, uczniów i nauczycieli jest nieoceniony – to jedna z najlepszych okazji do wymiany informacji, wiedzy o różnych systemach nauczania w krajach europejskich, nawiązania kontaktów międzynarodowych i realizacji ciekawych projektów edukacyjnych. Zgodnie z zapisami Nowej Podstawy Programowej, praca projektami to już nie tylko powszechnie rekomendowana metoda pedagogiczna, ale i obowiązek nauczycieli gimnazjalnych. Realizacja Partnerskich Projektów Szkół pozwala w pracy projektowej sprawdzić się w działaniu, w nowym, inspirującym otoczeniu, we współpracy z kolegami, których przygotowanie i doświadczenia pozwalają wspólnie wypracować nową jakość. Uczniowie, obecni i przyszli nauczyciele, a także przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego, poznając rozwiązania stosowane w innych krajach, inne obyczaje, style życia i programy nauczania, rozwijają zarówno swoje kompetencje potrzebne w pracy czy szkole, jak i te, które przydają się w codziennym życiu. Z przesyłanych do Narodowej Agencji raportów merytorycznych dowiadujemy się o pozytywnym wpływie projektów na szkolne społeczności. Szczególnie ważnym i często poruszonym aspektem jest fakt, że projekty i indywidualne mobilności nauczycieli i studentów nie tylko przyczyniają się do nawiązywania trwałej

współpracy na poziomie europejskim, ale i zyskują na tym relacje wewnątrz szkoły, z rodzicami, organem prowadzącym szkołę, innymi nauczycielami. Wspólnie zrealizowany projekt to ciekawa, dająca powody do dumy przygoda, która często staje się impulsem do dalszego rozwoju.

Przyszli nauczyciele dzięki udziałowi w akcji Asystentura Comeniуса rozwijają swoje kompetencje osobiste oraz zawodowe (m.in. poznanie nowych metod nauczania, rozwój umiejętności językowych oraz wzrost motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela), co przyczynia się do zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy. Analiza raportów końcowych nadsyłanych przez nauczycieli biorących udział w kursach realizowanych w ramach Mobilności Szkolnej Kadry Edukacyjnej świadczy o bardzo dużych korzyściach, jakie niesie ze sobą odbycie szkolenia w innym kraju europejskim. Do najważniejszych należą możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności niedostępnych w ramach szkoleń organizowanych w kraju ojczystym oraz okazja do wymiany doświadczeń z nauczycielami z innych krajów europejskich.

Duży potencjał tkwi w możliwości łączenia uczestnictwa w różnych akcjach Comeniуса. Szkoła, która realizuje projekt partnerski i gości asystenta Comeniуса, a jej nauczyciele aktywnie biorą udział w kursach w ramach Mobilności Szkolnej Kadry Edukacyjnej, może odnosić szereg korzyści wynikających z synergii tych działań i mamy takie przykłady wśród naszych beneficjentów. Wiedza nabyta podczas kursów może być wykorzystywana nie tylko w codziennej pracy (czyli wśród uczniów i współpracowników), ale także przy realizacji projektów partnerskich lub Regio. Współpraca z asystentem Comeniуса lub partnerem projektu może zaowocować wypracowaniem nowych ciekawych rozwiązań dla szkoły oraz innych instytucji z nią współpracujących.

W związku z ogłoszeniem przez minister edukacji Katarzynę Hall roku szkolnego 2011/2012 Rokiem Szkoły z Pasją mamy nadzieję, że miano takiej właśnie placówki będą nosiły szkoły, które realizują europejskie projekty edukacyjne, a w szczególności – europejskie projekty programu Comenius, oraz że nauczyciele biorący udział w proponowanych przez nas akcjach nadal będą uczyli z pasją i zaangażowaniem.

[Aleksandra Długosz]

Zastępca dyrektora programu „Uczenie się przez całe życie” ds. programu Comenius. W latach 2009-2011 ekspertka oceniająca wnioski Comeniуса we francuskiej Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie”. W 2011 r. członkini grupy roboczej KE ds. doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Moja przygoda z asystenturą językową



Lilianna Myszka

Od kiedy tylko rozpoczęłam pracę jako nauczycielka języka francuskiego w szkole, zawsze chciałam różnymi środkami i metodami zachęcać młodzież do nauki tego pięknego, ale i trudnego języka.

Dwadzieścia lat temu nie było łatwo o materiały do pracy, dlatego różnymi drogami, jak choćby przez znajomych mieszkających we Francji, zdobywałam teksty artykułów, nagrania piosenek i inne pomoce. Angażowałam się we wszystkie inicjatywy związane z językiem francuskim, organizowane przez różne ośrodki, takie jak Uniwersytet Śląski czy Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu. Tym sposobem poznałam Francuzów, których chętnie zapraszałam na moje lekcje, by młodzież miała choć namiastkę obcowania z prawdziwymi obywatelami Francji. Byli to m.in. pan J.P. Darcel, wieloletni wykładowca na Uniwersytecie Śląskim, pan Maude, lektor w Alliance Française czy pani G n vienne, attach e linguistique przy Konsulacie Francuskim w Krakowie. Zależało mi, by młodzież miała kontakt z żywym językiem obcym, więc z ochotą przystąpiłam do programu NKJO w Sosnowcu. Polegał on na przyjmowaniu na lekcje młodych Francuzów odbywających praktyki w Polsce, a w szczególności na Śląsku. W czasach gdy nie tak łatwo było wyjechać za granicę, spotkania z Francuzami odnosiły bardzo pozytywny skutek, jeśli chodzi o naukę języka francuskiego. Gdy uczniowie mieli okazję porozmawiać w sposób naturalny i bezpośredni w języku obcym, przekonywali się, że warto uczyć się coraz więcej, by pogłębiać jego znajomość. Masowo przystępowali do egzaminów DELF, ponieważ w ten sposób mogli sprawdzić swą znajomość języka francuskiego.

Ja jednak stale pragnęłam czegoś więcej i marzyłam o posiadaniu „własnego” lektora języka francuskiego w szkole. Wtedy usłyszałam po raz pierwszy o programie Comenius i o możliwości aplikowania o przyznanie zagranicznego asystenta językowego. Gdy rozmawiałam z innymi nauczycielami, wielu z nich mówiło mi, że to nie ma sensu, ponieważ Polska, a w szczególności Śląsk, nie są miejscami atrakcyjnymi dla obcokrajowców. Jednak na moje pytanie, czy składali takie wnioski, odpowiadali „nie”, argumentując to brakiem czasu, by wypełnić obszerne i trudne dokumenty. W mojej szkole nikt jeszcze się tego zadania nie podjął. Postanowiłam spróbować, zaryzykować i złożyć wniosek, czyli aplikować o przyznanie asystenta języka francuskiego na rok szkolny 2011/2012.

Amélie

Pytania zawarte we wniosku są rzeczywiste bardzo szczegółowe i dotyczą wielu różnych aspektów zycia szkoły, srodowiska czy rozwoju osobistego. Nie jest to jednak nie do przejścia. Miałam niewiele czasu na wypełnienie



Polsko-rumuńska wymiana młodzieży, Rumunia, październik 2011

wniosku, ale postanowiłam postawić wszystko na jedną kartę i zdażyłam go złożyć. W odpowiedzi, w maju 2011 r. otrzymałam wiadomość z Narodowej Agencji Programu Comenius, że moją aplikacją zainteresowała się pewna studentka z Francji, z którą od razu podjąłm korespondencję. Gdy ogłosiłam już całemu światu, że będziemy mieć w szkole asystenta językowego, dziewczyna wycofała się z powodów rodzinnych. Nie poddałam się i stale będąc w kontakcie z pracownikami polskiej Narodowej Agencji Programu Comenius, monitorowałam sytuację. Po jakimś czasie zgłosiła się kolejna osoba, Amélie Kuzlik-Foucault, młoda 23-letnia studentka literatury współczesnej i języka włoskiego na Uniwersytecie w Rennes we Francji. Po otrzymaniu wniosku od Amélie skontaktowałam się z nią szybko i udało mi się ją przekonać – dziewczyna postanowiła spędzić cały rok w mojej szkole jako asystent języka francuskiego. Moja radość była ogromna!

1 września 2011 r. Amélie rozpoczęła pracę w AZSO w I LO im. Juliusza Słowackiego oraz w Gimnazjum Dwujęzycznym z językiem angielskim w Chorzowie. W pierwszym semestrze prowadziła 10 godzin zajęć językowych tygodniowo, podczas których prezentowała uczniom swój region, geograficę i historię Francji. Ponieważ nie mówi po polsku (rozpoczęła naukę naszego języka we wrześniu), daje z siebie wszystko, by być rozumianą przez młodzież, a młodzi ludzie są niejako zmuszeni do wypowiedziania się w języku francuskim. Na początku było to dość trudne, zważywszy na różne poziomy i różną liczbę godzin w poszczególnych klasach (od dwóch do pięciu). Dziś uczniowie radz  sobie bardzo dobrze. Fakt, że Amélie jest Francuzk  pozwala młodym ludziom na sprawdzenie swojej



Konferencja o projektach Comeniusa w woj. śląskim, październik 2011

znajomości języka i na uczestniczenie w lekcjach, podczas których ze strony nauczyciela na pewno nie pada ani jedno polskie zdanie. Uczniowie zadają pytania, udzielają informacji, usprawiedliwiają się, proszą i przepraszają w języku francuskim. Młodzież rozumie polecenia i żywo reaguje na słowa asystentki. Kontakt z Amélie jest bardzo dobry, jest to dziewczyna pełna energii, inicjatywy i chęci do pracy. Angażuje się w różne akcje przeprowadzane na terenie klasy, szkoły i lokalnej społeczności. Już we wrześniu wzięła udział w dwóch konferencjach poświęconych Comeniusowi, zorganizowanych przez Kuratorium Oświaty w Katowicach, podczas których wyjaśniała powody, dla których postanowiła zostać asystentem językowym i zachęcała uczestników do składania wniosków.

Szkolny lektor języka francuskiego

Na przełomie września i października odbyła się kolejna, szósta już wymiana uczniów naszej szkoły ze szkołą w Rumunii w miejscowości Ploiesti, w której również wzięła udział Amélie. Bardzo ją to zbliżyło z nami wszystkimi i z młodzieżą, jako że językiem wymiany był język francuski. Młodzież polska i rumuńska chętnie podejmowała rozmowy, nie wstydząc się mówić, mimo błędów językowych, na które nikt nie zwracał większej uwagi. Chodziło o porozumiewanie się w języku obcym, to było naszym najważniejszym celem.

W październiku Amélie wzięła udział w Rajdzie Słowaka jako opiekun klasy, której jestem wychowawcą. Była to jej pierwsza przygoda z górami. Zmęczona, zmoknięta, ale szczęśliwa dotarła do mety, gdzie zjadła grochówkę, tańczyła, a nawet śpiewała góralskie piosenki, których nauczyli ją uczniowie. Tego typu sytuacje pozwalają na swobodną i bezstresową konwersację, w której młodzież bierze żywy udział, umożliwiając bezpośredni i swobodny kontakt z językiem obcym. Stres mija, nikt nie jest oceniany, a atmosfera zabawy wpływa korzystnie na porozumiewanie się.



Na trasie 33. Rajdu Słowaka – Jaworze, Beskidy, wrzesień 2011

Obecność asystentki językowej w mojej szkole i w klasach, w których prowadzi zajęcia, daje bardzo dobre efekty w nauczaniu języka obcego. Nawet jeśli na początku nie było to aż tak widoczne, moi uczniowie już niedługo sami zauważą zmiany na lepsze, ponieważ dzięki Amélie rozpoczęła się wymiana listowna ze szkołami w Grecji oraz we Włoszech, oczywiście po francusku. Młodzież dowiedziała się już jak pisać SMS-y w tym języku, jpoznała znaczenie niektórych gestów. Wie, których można używać, a których nie wypada pokazywać; potrafi wskazać różnice między przysłowiami i przesadami obu kultur. Są to umiejętności i kompetencje ważne w porozumiewaniu się i wyrażaniu myśli. Nikt lepiej niż rodzimy mieszkaniec danego państwa nie przekáže tego, co stanowi o cywilizacji, kulturze, zachowaniach i po prostu o życiu danego kraju.

Amélie prowadzi nie tylko lekcje, ale również kółko języka włoskiego dla wszystkich zainteresowanych, przygotowuje młodzież do konkursów i organizuje dodatkowe konwersacje po zajęciach lekcyjnych. Ma bardzo dobry kontakt z innymi nauczycielami, z którymi próbuje rozmawiać po polsku, co daje wiele satysfakcji obu stronom. Bierze także udział w konferencjach rady pedagogicznej oraz w zebraniach z rodzicami, co zawsze jest mile widziane.

Przed nami drugi semestr, który będzie obfitował w różnego rodzaju inicjatywy takie jak kolejna wymiana z Rumunią, wymiana listowna ze szkołami w Grecji i we Włoszech, wymiana ze szkołą w Grecji, konkursy językowe, przygotowanie musicalu i inne. Wszystkie te działania mają na celu propagowanie nauki języka francuskiego, a ja mogę w końcu powiedzieć, że mam „własnego” lektora języka francuskiego w osobie Amélie i jestem w związku z tym bardzo szczęśliwa i dumna! Zachęcam wszystkich nauczycieli języków obcych do składania wniosków i aplikowania o przyznanie zagranicznego asystenta językowego dla swojej szkoły. Nie taki diabeł straszny, jak go malują!

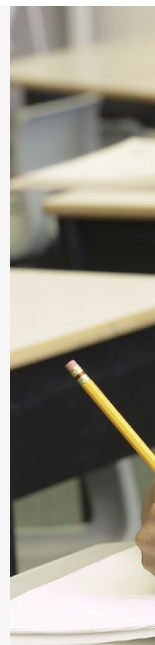
[Lilianna Myszka]

Nauczycielka języka francuskiego w AZSO I LO im. Juliusza Słowackiego w Chorzowie. Uczestniczy w wielu projektach europejskich, w tym *Klasy Frankofońskie na Śląsku*, koordynuje polsko-rumuńskie wymiany młodzieży.

Wielokulturowość

w klasie na przykładzie projektu
współfinansowanego ze środków
programu „Uczenie się przez całe życie”,
Partnerskie Projekty

Comenius Regio¹



[Anna Bernacka]

Dzieci cudzoziemskie w państwach Unii Europejskiej stanowią ok. 6 proc. ogólnej liczby dzieci w wieku szkolnym (De Coster 2009). W Polsce ciągle liczba ta jest dużo niższa i wynosi ok. 4 tys. uczniów nieposiadających obywatelstwa polskiego.

Należy jednak zwrócić uwagę na kilka czynników wyróżniających specyfikę dynamiki procesu migracji w Polsce.

¹ W styczniu 2012 r. projekt uzyskał miano przykładu dobrej praktyki, nadane przez Narodową Agencję Programu „Uczenie się przez całe życie” – Comenius.



Obecność dzieci cudzoziemskich w szkołach w Polsce odnotowuje się w dużych miastach oraz w szkołach znajdujących się w pobliżu ośrodków dla uchodźców (Grudzińska 2012:12). W niektórych szkołach położonych w pobliżu takiego ośrodka dzieci uchodźcze stanowią nierzadko aż połowę uczniów. Ponadto przytoczone statystki nie uwzględniają dzieci o tzw. nieudokumentowanym statusie prawnym, które zgodnie z polskimi przepisami korzystają z prawa do edukacji na równi z obywatelami polskimi. Nie uwzględniają one również dzieci posiadających obywatelstwo polskie, ale pochodzących z rodzin migranckich. Istotny jest również fakt, że liczba osób decydujących się na przyjazd i pozostanie w Polsce systematycznie wzrasta, a wyzwaniem, jakim jest szkoła wielokulturowa, zaczyna się już w momencie pojawienia się pierwszego dziecka cudzoziemskiego.

Jakie znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka, w szczególności rozwoju intelektualnego, może mieć pełna integracja ze środowiskiem szkolnym? Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie, warto posłużyć się opracowaną przez amerykańskiego psychologa, **Abrahama Masłowa** tzw. piramidą potrzeb, do których należą: m.in. najbardziej podstawowe potrzeby fizjologiczne. Oprócz tych potrzeb Masłowski wymienił jeszcze potrzeby społeczne związane z kontaktem z innymi ludźmi, takie jak: **potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, akceptacji i samorealizacji**. Przykładem takiego

środowiska społecznego dla dorosłych jest praca, a dla dzieci – szkoła. W teorii Masłowa motywowanie ludzi jest skuteczne jedynie przy uwzględnieniu hierarchii tych potrzeb. Zaspokojenie potrzeb niższego rzędu jest warunkiem zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Działania motywacyjne są skazane na niepowodzenie, jeśli zaspokajają się pewien poziom potrzeb, ignorując poziom hierarchicznie niższy.

Dzieci cudzoziemskie mają utrudniony proces integracji z nowym środowiskiem ze względu na kilka podstawowych barier, które hamują, a w niektórych przypadkach uniemożliwiają jego prawidłowy przebieg. Konsekwencją tego jest niemożność zaspokojenia trzech z czterech potrzeb niższego rzędu w zaprezentowanej przez Masłowa hierarchii: potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji (przynależności) i akceptacji.

Potrzeba bezpieczeństwa

Poczucie braku bezpieczeństwa, czasami przeradzające się w poczucie zagrożenia, potęgują sytuacje konfliktów pojawiających się na terenie szkoły. Nieodpowiednia reakcja nauczyciela lub zaniechanie jakichkolwiek działań prowadzi do ich eskalacji. Dodatkowo wiele dzieci musi poradzić sobie z traumatycznymi przeżyciami z kraju pochodzenia. Były często świadkami tortur czy śmierci najbliższych osób bądź ataków zbrojnych. Najprostszym, a zarazem najtrudniejszym rozwiązaniem tej kwestii jest w dniu przyjścia nowego ucznia do szkoły zapoznanie całej kadry pedagogicznej z jego sytuacją, poznanie kultury jego kraju i zachęcanie pozostałych uczniów do zaznajomienia się z bogactwem jego odmienności.

Potrzeba afiliacji (przynależności)

Dziecko cudzoziemskie podczas pierwszych dni w szkole jest zupełnie zagubione i przestraszone: nie zna ludzi, zwyczajów, zasad organizacji nowego systemu edukacyjnego. Może się też zdarzyć, że nowy uczeń nie ma żadnych doświadczeń związanych z edukacją. Często dzieje się tak w przypadku uchodźców, którzy w swoim kraju nie mają możliwości kontynuacji lub w ogóle rozpoczęcia procesu kształcenia. W nowej szkole wszyscy przyglądają im się ze zdziwieniem, czasami pogardą i brakiem zaufania. Dlatego tak ważne jest, żeby mogły spotykać się rówieśnikami czy przedstawicielami swojego kraju, uczyć się języka ojczystego i pogłębiać wiedzę o własnej kulturze. Daje im to poczucie utożsamienia z grupą, niweluje osamotnienie i strach, co znacznie ułatwia dalszy proces integracji z nowym środowiskiem szkolnym.

Potrzeba akceptacji

W wielu wypadkach dyrekcja lub nauczyciele na pytanie: *Czy w szkole są uczniowie cudzoziemcy?* odpowiadają zadowolonymi: *Tak, ale nie mamy z tym żadnych problemów*. I rzeczywiście na pierwszy rzut oka uczniowie radzą sobie z realizacją programu szkolnego, znają też język w stopniu wystarczającym do opanowania podstawowego materiału. Jednak gdy zapytamy ich, czy dobrze czują się w szkole, nie zawsze odpowiadają pozytywnie, a powodem często jest właśnie brak integracji ze środowiskiem szkolnym, w szczególności z kolegami i koleżankami, którzy podczas zwykłych szkolnych nieporozumień potrafią zranić najdotkliwiej, używając przezwisk związanych z „innością” (dyskryminacja na tle rasy, wyznania itp.). To właśnie uczniowie mają problem w koegzystencji z nimi: nowymi nauczycielami, kolegami, nowym systemem szkolnym. Dlatego też o tym, że odmienność przede wszystkim wzbogaca i ubarwia nasze życie, powinniśmy uczyć nasze dzieci już od najmłodszych lat.

Ważne jest również, aby uczniowie zarówno polscy, jak i cudzoziemscy, w szkole znajdowali przestrzeń do odkrywania i rozwijania własnych talentów i zdolności: sportowych, artystycznych, organizatorskich. Jeżeli dzieci poczują się zaakceptowane i pewne w swoim środowisku, znacznie szybciej opanują podstawę programową.

Potrzeba samorealizacji

Na szczycie piramidy Masłowa znajdują się potrzeby samorealizacji rozumiane jako proces zdobywania wiedzy. Jednak zgodnie z jego teorią tylko zaspokojenie czterech wcześniej wymienionych potrzeb stwarza odpowiednie warunki gotowości i otwartości na realizację potrzeby osobistego rozwoju jednostki. W przypadku uczniów cudzoziemskich nawet jeżeli proces kształcenia rozpocznie się, to będzie to proces znacznie utrudniony i wymagający od dziecka więcej wysiłku, niż dzieje się to w przypadku ucznia posługującego się w szkole językiem ojczystym, znającego kulturę i zwyczaje kraju od najmłodszych lat, a przede wszystkim znającego wymogi systemu edukacji.

Prawo dziecka cudzoziemskiego do nauki i poszanowania jego odrębności kulturowej potwierdzają ponadnarodowe dokumenty i uregulowania, m.in. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10 grudnia 1948 r.); Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Nowy Jork, 19 grudnia 1966 r.) zobowiązujący państwa-strony do organizowania powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego

(Artykuł 14) (Międzynarodowy Pakt 1966), Konwencja o Prawach Dziecka Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych (Nowy Jork, 20 listopada 1989 r.).

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Podstawowe dokumenty wskazujące na zasadę równości w dostępie do edukacji wszystkich dzieci znajdujących się na terenie Rzeczypospolitej Polskiej to Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., podkreślająca w art. 70, że każdy ma prawo do nauki, a *władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia* (Konstytucja 1997); oraz Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. ze zmianami (DzU 1991 nr 95, poz. 425) (procedura przyjęcia dziecka cudzoziemskiego do szkoły – art. 94a ust. 1; dodatkowe zajęcia z języka polskiego – art. 94a ust. 4; pomoc nauczyciela – art. 94a ust. 4a; dodatkowe zajęcia wyrównawcze – art. 94a ust. 4c; nauka języka kraju i kultury pochodzenia ucznia – art. 94a ust. 5) (Ustawa 2009).

Jednak do podstawowych barier i trudności związanych z edukacją cudzoziemców możemy zaliczyć: różnice kulturowe, religijne oraz problemy językowe. O ile dwie pierwsze to tzw. bariery społeczne, związane z kontaktem z innymi ludźmi, o tyle umiejętność posługiwania się językiem kraju przyjmującego jest barierą typowo edukacyjną, warunkiem *sine qua non* kontynuacji rozwoju intelektualnego dziecka. Przykładem mogą być egzaminy szkolne. Dziecko cudzoziemskie na prawidłowe wykonanie zadania potrzebuje trzykrotnie więcej czasu niż dziecko polskie. Taki uczeń musi: przeczytać polecenie, w celu prawidłowego zrozumienia przetłumaczyć z języka polskiego na swój język ojczysty, wykonać, ponownie przetłumaczyć na język polski i zapisać. Przypomnijmy, że czas trwania egzaminu dla wszystkich uczniów, bez wyjątku, jest taki sam. Wszyscy uczniowie dostają też do rozwiązania te same zadania.

Migranci, którzy przyjeżdżają do danego kraju, przechodzą zazwyczaj tzw. szok kulturowy, manifestujący się trudnościami w odnalezieniu się w nowym środowisku (Todorowska-Sokolowska 2010:10). Pojawia się konflikt kultur, norm przyniesionych z kraju pochodzenia z tymi, z którymi cudzoziemiec spotyka się na co dzień w kraju przyjmującym. Według Kalervo Oberg, autora koncepcji szoku kulturowego, w jego zmniejszaniu lub neutralizowaniu zasadniczą rolę odgrywają doskonalenie znajomości języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi.

Szkolenia dla nauczycieli miały bezpośredni wpływ na ich codzienną pracę w wielokulturowej klasie oraz podejście do integracji nowych uczniów cudzoziemskich.

W roku szkolnym 2010/2011 do warszawskich szkół uczęszczało ok. tysiąc uczniów cudzoziemskich. Władze oświatowe m.st. Warszawy w 2009 r. rozpoczęły proces tworzenia systemu wsparcia ucznia cudzoziemskiego. Na jego kształt znaczący wpływ miała realizacja projektu *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację*, współfinansowanego ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”, Partnerskie Projekty Comenius Regio. Jego pomysłodawcami w Warszawie byli: Mirosław Sielatycki¹ – ówczesny zastępca dyrektora Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy oraz Joanna Gospodarczyk² – ówczesna naczelnik Wydziału Projektów Edukacyjnych, Współpracy Międzynarodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Biurze Edukacji.

Zagraniczni partnerzy projektu to władze oświatowe miasta Cardiff (Wielka Brytania) – Cardiff County Council. Wśród partnerów lokalnych, zarówno w Cardiff, jak i w Warszawie, znalazły się: szkoła podstawowa (Szkoła Podstawowa nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi im. J. Korczaka; St. Mary's Catholic Primary School), gimnazjum (Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi nr 14 im. L. Staffa; Michaelston Community College) oraz organizacja pozarządowa (Fundacja Sztuki „Arteria”; Race Equality First). Językiem roboczym projektu był język angielski. Główne jego cele to:

- przygotowanie pracowników szkoły (nauczyciele i personel administracyjny) do pracy z dziećmi cudzoziemskimi,
- wsparcie wskazanych grup cudzoziemców – współpraca z rodzicami uczniów cudzoziemskich, powołanie grupy wsparcia rodziców (*Parental Support Group*),
- promowanie, upowszechnianie informacji, wiedzy w zakresie metod i narzędzi pracy z uczniem cudzoziemskim (opracowanie pakietu edukacyjnego dla nauczycieli oraz broszury *Welcome Pack*, zawierającej informacje ułatwiające integrację uczniowi cudzoziemskiemu i jego rodzicom z nowym środowiskiem szkolnym),

- wspieranie młodych nauczycieli oraz studentów kierunków pedagogicznych w przygotowaniu do pracy w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Projekt podzielony został na cztery etapy, które nierozdzielnie związane były z jego adresatami, tj. uczniami cudzoziemskimi oraz ich rodzicami, nauczycielami pracującymi w wielokulturowej klasie, studentami kierunków pedagogicznych. Działania projektowe realizowane były równolegle w obydwu regionach partnerskich.

ETAP I

Szkolenia dla warszawskich nauczycieli – przygotowanie pracowników szkoły (nauczyciele i personel administracyjny) do pracy z dziećmi cudzoziemskimi – doskonalenie kompetencji pracy w wielokulturowej klasie

Przygotowanie nauczycieli jest niezbędnym warunkiem umożliwienia integracji ucznia cudzoziemskiego z nowym środowiskiem szkolnym (Bernacka 2010:12). Stąd też w dokumencie UE *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli* (2005 r.) stwierdzono, że jedną z niezbędnych kompetencji nauczycieli jest: *pracowanie w społeczeństwie i dla społeczeństwa: nauczyciele przyczyniają się do przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej i pomagają uczniom zrozumieć znaczenie uczenia się przez całe życie. Nauczyciele powinni promować mobilność i współpracę w Europie oraz wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur (...). Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur a znajdowaniem wspólnych wartości (Common European Principles).*

Program szkoleń opracowany został przez partnerów projektu na podstawie audytu dotyczącego sytuacji uczniów cudzoziemskich w dwóch pilotażowych szkołach. Celem szkoleń było wsparcie warszawskich placówek w zarządzaniu wielokulturowością, wzbogacenie wiedzy na temat dialogu międzykulturowego, a także dostarczenie nauczycielom narzędzi do pracy w międzykulturowych klasach.

1 Obecnie Mirosław Sielatycki pełni funkcję podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

2 Obecnie Joanna Gospodarczyk pełni funkcję dyrektora Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

ETAP II

Wspieranie młodych nauczycieli oraz studentów kierunków pedagogicznych w przygotowaniu do pracy w zmieniającym się środowisku edukacyjnym

Rada Europy w Deklaracji *Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim* (2003 r., tzw. *Deklaracja ateńska*) wskazała na pożądane międzykulturowe kompetencje nauczyciela. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia edukacji międzykulturowej – mediatora, doradcy, partnera i menedżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić zarządzać różnorodnością, a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań³.

Odpowiednie i integralne przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej klasie powinno zacząć się już na poziomie szkół wyższych pracujących z przyszłymi nauczycielami i pedagogami. W ramach tego działania projektowego przeprowadzono cykl dziewięciogodzinnych szkoleń dla przyszłych nauczycieli. Szkolenia odbyły się w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Program szkoleń opracowany został przez przedstawicieli Biura Edukacji, doradców metodycznych oraz pracowników naukowych uczelni. Tematyka cyklu szkoleń dotyczyła, m.in. takich problemów, jak podstawowe pojęcia różnorodności kulturowej czy problemy tożsamościowe uczniów cudzoziemskich.

ETAP III

Stworzenie programu wsparcia dla wskazanych grup cudzoziemców – współpraca z rodzicami uczniów cudzoziemskich

Podstawowym problemem w zakresie współpracy z rodzicami jest znikoma komunikacja, lub jej brak, między nimi a szkołą. Dla części rodziców podstawową barierą jest sam język komunikacji. W takich przypadkach niezbędny jest tłumacz – wsparcie instytucjonalne dla zapewnienia jego obecności na np. jednym spotkaniu z rodzicami na kwartał byłoby wysoce docenione przez rodziców tego

potrzebujących. Wówczas osoby niemówiące po polsku miałyby szansę rzeczywiście w nim uczestniczyć, a nie – jak część przyznaje – przychodzić dlatego, że „tak wypada”. Rodzice nie rozumieją treści wywiadówek, dlatego nie są w stanie dobrze orientować się, co dokładnie dzieje się w szkole, czy np. dziecko ma problemy, co jednoznacznie wpływa m.in. na relację rodziców z dziećmi (nie można rozwiązywać problemów, nie znając ich). Dodatkową barierą jest niewystarczająca znajomość systemu edukacji i programu nauczania: wymogów szkoły, systemu oceniania i weryfikacji wiedzy.

W ramach tego działania powołano grupę wsparcia rodziców, składającą się z przedstawicieli rodziców uczniów szkół zaangażowanych w projekt. Główne zadanie grupy to pomoc we wdrażaniu programów i działań mających na celu wsparcie nowo przybyłych uczniów cudzoziemskich, którzy mają istotne potrzeby i problemy wynikające z bariery językowej i kulturowej. Dodatkowo partnerzy projektu opracowali broszurę dotyczącą systemu edukacyjnego w Polsce oraz wymogów stawianych przez szkołę uczniom i rodzicom.

ETAP IV

Opracowanie dokumentów, które są adaptowane do konkretnych warunków i wykorzystywane na różnych etapach edukacji

Publikacje, które powstały w ramach projektu, to:

- *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*

Przewodnik zawiera przepisy prawne umożliwiające przyjęcie ucznia cudzoziemskiego do szkoły, metody wsparcia integracji ucznia z nowym środowiskiem szkolnym, diagnozę wstępną umiejętności ucznia cudzoziemskiego, w tym znajomości języka polskiego oraz przykłady dobrych praktyk w zakresie edukacji cudzoziemców, przyjęte przez władze oświatowe w Walii;

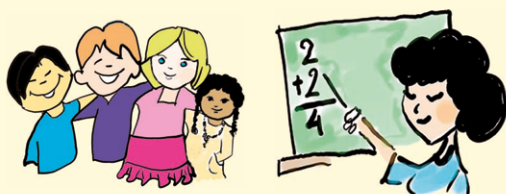
- *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli*

W skład pakietu wchodzi modelowe rozwiązania (metody i narzędzia) dotyczące systemu szkoleń nauczycieli, pracujących w klasie wielokulturowej;

³ Patrz: Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, *Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji*, Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim, Ateny, Grecja, 10-12 listopada 2003 r., www.men.gov.pl



WELCOME PACK FOR PUPILS AND PARENTS



Co-financed from the funds of the Lifelong Learning Programme Comenius Region



Projekt współfinansuje



Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców wydany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy

■ *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*

Znajdują się tu przykładowe rozwiązania (metody i narzędzia) dotyczące systemu szkoleń dla przyszłych nauczycieli, którzy po zakończonych warsztatach mieli również możliwość odbycia praktyk w pilotażowych szkołach, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy.

■ *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*

Podstawową barierą w nauce dla dzieci cudzoziemskich i ich rodziców jest nieznanostwo języka kraju przyjmującego. Dodatkowego wysiłku wymaga zrozumienie sposobu organizacji polskiej szkoły i systemu oświaty oraz odnalezienie swojego miejsca między środowiskami kulturowymi szkoły i domu. Wszystkie te czynniki mają wpływ na proces edukacji dziecka. Tylko likwidacja wskazanych barier może zapewnić równy dostęp do edukacji. Przykładem takiej formy wsparcia jest opracowany w ramach projektu *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców* w wersji dla szkoły podstawowej i gimnazjum. W pakiecie znalazły się informacje niezbędne dla ucznia pojawiającego się pierwszego dnia w szkole: schemat systemu edukacji w Polsce, kalendarz szkolny, szkolny porządek dnia, informacje o rzeczach potrzebnych w szkole, o dzienniczku ucznia i zajęciach pozaszkolnych, informacje, w jaki sposób można zaprzyjaźnić się z nowymi

[Odpowiednie i integralne przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej klasie powinno zacząć się już na poziomie szkół wyższych pracujących z przyszłymi nauczycielami i pedagogami.]

kolegami i koleżankami w szkole, system oceniania, wzory formularzy szkolnych, minislowniczek podstawowych terminów szkolnych. W Warszawie pakiet został przetłumaczony na pięć języków: angielski, rosyjski, ukraiński, wietnamski, czeczeński. Wszystkie wersje dostępne są na stronie projektu: www.caerdydd-warsaw.eu, na stronach internetowych urzędów, a w Cardiff na e-learningowej platformie Moodle.

Dzięki realizacji projektu zapewniliśmy prawidłową analizę oraz realizację potrzeb edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w regionach partnerskich. Szkolenia dla nauczycieli miały bezpośredni wpływ na codzienną pracę w wielokulturowej klasie oraz ich podejście do integracji nowych uczniów cudzoziemskich. Dodatkowo przyczyniły się do wzrostu świadomości kulturowej wśród nauczycieli oraz kadry administracyjnej, co z kolei wpłynęło na udoskonalenie kompetencji pracy w wielokulturowym środowisku. Szkolenia dla studentów kierunków pedagogicznych były pierwszymi tego typu w Polsce. Dzięki nim wzrosła świadomość studentów na temat obywatelstwa globalnego. Projekt miał także pozytywny wpływ na szkoły partnerskie i skutkuje deklaracją współpracy szkół w ramach innych projektów. Uczniowie z Michaelston College z Cardiff odwiedzili warszawskie Gimnazjum nr 14 w czerwcu 2011 r., dzieląc się doświadczeniami z życia szkoły oraz uczestnicząc w zajęciach kulturalnych.

W pakiecie znalazły się informacje niezbędne dla ucznia pojawiającego się pierwszego dnia w szkole: schemat systemu edukacji w Polsce, kalendarz szkolny, porządek dnia, informacje o rzeczach potrzebnych w szkole oraz ministrowniczek podstawowych terminów szkolnych.

W Warszawie współpraca Departamentów Edukacji obydwu regionów partnerskich była inspiracją do opracowania i stworzenia kolejnych projektów dotyczących integracji migrantów w ramach nowego systemu szkolnego. Takim przykładem jest projekt *I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!*, realizowany we współpracy z organizacją pozarządową Polskie Forum Migracyjne. W Cardiff natomiast udało nawiązać się bliską współpracę pomiędzy departamentami rady hrabstwa, które na co dzień nie mają takiej możliwości. Projekt przyczynił się także do wzrostu świadomości znaczenia międzynarodowej współpracy wśród urzędników zaangażowanych w realizację przedsięwzięcia, którzy planują w przyszłości przygotowanie kolejnych projektów Regio.

Znaczenie nowej formuły programu Comenius dla podnoszenia jakości kształcenia podkreśla pełnomocniczka prezydenta miasta do spraw realizacji projektu – Joanna Gospodarzyk (dyrektor Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy): *Działania podjęte przez samorządy dwóch europejskich miast – Cardiff i Warszawę – objęły edukację dzieci cudzoziemskich w szkołach. Współpraca samorządowa została podjęta dzięki nowej formule programu Comenius (prowadzonego jako komponent programu Unii Europejskiej „Uczenie*

się przez całe życie”). Po raz pierwszy, w 2009 r., Komisja Europejska stworzyła możliwość dofinansowania zadań wspólnie prowadzonych przez lokalne samorządy, szkoły i organizacje pozarządowe. Połączenie doświadczenia i dorobku tych instytucji okazało się niezwykle twórcze i owocne. Spełniła się więc idea powołania programu Comenius Regio – uczenie się od siebie, wymiana doświadczeń, wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania i wątpliwości rodzące się w Europie.

Bibliografia

- Bernacka, A. (2010) *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*. W: E. Pawlic-Rafałowska (red.) *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa.
- De Coster, I. (2009) *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice.
- Grudzińska, A., Kubin K. (red.) (2010) *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Todorovska-Sokolovska, V. *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół.*, za Ku wielokulturowej szkole. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy) (2010). Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, Directorate-General for Education and Culture www.see-educoop.net (dostęp 16.02.2012).
- Humanistic Psychology www.abraham-maslow.com (dostęp 15.02.2012).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. www.sejm.gov.pl (dostęp 15.02.2012).
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r., www.stosunkimiedzynarodowe.info (dostęp 15.02.2012).

[Anna Bernacka]

Pracownik Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w Wydziale Projektów Edukacyjnych, Współpracy Międzynarodowej i Doskonalenia Nauczycieli; odpowiedzialna za koordynację międzynarodowych projektów edukacyjnych realizowanych przez warszawskie szkoły i placówki oświatowe w ramach programów Unii Europejskiej.

Zmiany w europejskich systemach edukacji w ostatniej dekadzie

Zapraszamy do lektury całego raportu w języku angielskim oraz do zapoznania się ze streszczeniem w języku polskim – na stronie Eurydice <http://www.eurydice.org.pl/>.

Raport *Key Data on Education in Europe 2012* to flagowa publikacja sieci Eurydice przedstawiająca najważniejsze zmiany w europejskich systemach edukacji w ostatniej dekadzie. Poprzez prezentację 95 wskaźników raport łączy dane statystyczne i jakościowe, opisując organizację, zarządzanie i funkcjonowanie 37 europejskich systemów edukacji w 33 krajach – od przedszkola po instytucje szkolnictwa wyższego. Opracowanie przygotowano w oparciu o dane z roku 2009/10 (Eurostat) i 2010/11 (Eurydice).

Raport prezentuje liczne zjawiska pozytywne, na przykład wydłużenie procesu kształcenia, rosnące wsparcie dla rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycieli, wzrost liczby absolwentów szkół wyższych oraz stabilny poziom finansowania edukacji obserwowany przed rokiem 2008. Natomiast wśród ważnych wyzwań znalazły się przewidywane w przyszłości braki kadry nauczycielskiej oraz rosnąca liczba absolwentów szkół wyższych, którzy są zatrudnieni na stanowiskach wymagających znacznie niższych kwalifikacji niż te, które reprezentują, mimo że absolwentów z wyższym wykształceniem bezrobocie dotyka rzadziej niż osoby o niskich kwalifikacjach, a zdobycie pierwszej pracy zajmuje im mniej czasu.



Raport przynosi także odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie działania podejmują kraje europejskie w celu uniknięcia wczesnego kończenia nauki?
- W jakich krajach i w jakim stopniu rodzice decydują o wyborze szkoły dla dzieci?
- Czy istnieją regulacje dotyczące liczebności klasy szkolnej oraz szkoły i jakie tendencje obserwuje się w tej dziedzinie?
- W jakim zakresie szkoły i uczelnie posiadają autonomię instytucjonalną i jakich dziedzin to dotyczy?
- Jakie ograniczenia występują w odniesieniu do liczby miejsc dla kandydatów na studia w europejskich uczelniach?
- Jak ocenia się pracę nauczyciela oraz szkoły, a jak dokonuje się ewaluacji systemu edukacji?
- Czy zarobki nauczycieli europejskich są atrakcyjne?



Sieć Eurydice dostarcza informacji i analiz europejskich systemów edukacji i krajowych polityk edukacyjnych. Od roku 2011 składa się z 37 biur krajowych w 33 krajach uczestniczących w programie „Uczenie się przez całe życie” (kraje członkowskie UE, EOG oraz Chorwacja i Turcja) i jest koordynowana oraz zarządzana przez Agencję Wykonawczą do spraw Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) w Brukseli, która przygotowuje publikacje porównawcze i bazy danych.

Priorytety w konkursie European Language Label

Zapraszamy do udziału w jedenastej edycji konkursu European Language Label, którego zwieńczeniem jest przyznanie Europejskiego znaku innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.

Celem konkursu jest wyróżnienie projektów wykorzystujących nowatorskie rozwiązania w dziedzinie kształcenia językowego, które są zarazem atrakcyjne dla uczestników i inspirujące dla całej społeczności lokalnej, w której projekt jest realizowany.

W Polsce konkurs ELL prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Laureaci otrzymują prestiżowe certyfikaty podpisane przez komisarza UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży oraz ministra edukacji narodowej jak również atrakcyjne nagrody multimedialne.

Udział w konkursie to doskonała okazja do zaprezentowania swoich pomysłów oraz metod nauki języków.

W konkursie European Language Label certyfikaty przyznawane są w trzech kategoriach:

1. instytucjonalnej – wnioski mogą zgłaszać wszystkie typy publicznych i niepublicznych przedszkoli, szkół, uczelni wyższych, instytucji oświatowych oraz innych placówek zajmujących się kształceniem językowym dzieci, młodzieży i dorosłych;
2. nauczycielskiej – projekty nauczycieli wszystkich typów placówek edukacyjnych;
3. indywidualnej – adresowanej do osób samodzielnie uczących się języków obcych.

Termin nadsyłania wniosków upływa 7 maja 2012 r.

Zachęcamy do odwiedzenia strony internetowej www.ell.org.pl gdzie znajdują się szczegółowe informacje o konkursie, opisy projektów z lat poprzednich i formularze wniosków bieżącej edycji.

W 2012 r. pragniemy nagrodzić europejskim certyfikatem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych projekty, w których realizowane są poniższe priorytety. Nadesłane propozycje powinny spełniać przynajmniej jeden z następujących punktów:

Priorytety europejskie

NAUKA JĘZYKA OBCEGO

Z WYKORZYSTANIEM NOWYCH TECHNOLOGII

Uczenie się języków z wykorzystaniem komputera oraz tablicy interaktywnej, *blended language learning* czy nauka języka na odległość są bardzo użytecznymi narzędziami w procesie kształcenia językowego. Udział w sieciach społecznościowych dodatkowo stymuluje do zaangażowania się w wielojęzyczną komunikację oraz skutecznie wspiera naukę języków obcych. Innowacyjne nauczanie i uczenie się powinno łączyć tradycyjne metody prowadzenia zajęć z możliwościami, jakie daje uczenie się na odległość. Uczniowie powinni być zachęceni do odkrywania języka dzięki nowym technologiom i mieć możliwość wirtualnego kontaktu z nauczycielami.

KLASY WIELOJĘZyczne

Klasy wielojęzyczne tworzą uczniowie, którzy reprezentują różne kultury oraz nie mają wspólnego języka ojczystego. Różnorodność może powodować konflikty, ale także może stać się wstępem do edukacji wielokulturowej. W klasach wielojęzycznych ważna jest komunikacja w jednym języku docelowym, zrozumiałym dla wszystkich uczniów, którym będą posługiwać się podczas zajęć a także w kontaktach towarzyskich. Nauczyciele powinni tak dostosować swoje metody nauczania, aby pokazać uczniom ogromne bogactwo kulturowe, jednocześnie pamiętając o celu nadrzędnym: wyposażeniu uczniów w możliwie najlepsze umiejętności komunikacyjne w języku docelowym.

Language Label



European Language Label

Priorytety krajowe

CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) to zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Organizacja zajęć CLIL wiąże się z przygotowaniem treści przedmiotowych w języku obcym. Celem wprowadzenia tego rodzaju metody jest lepsze przygotowanie lingwistyczne uczniów, a co za tym idzie, ułatwienie im startu na współczesnym rynku pracy. Dobrze przeprowadzone zajęcia CLIL dają uczniom poczucie satysfakcji, że potrafią poradzić sobie z trudnymi zagadnieniami w języku obcym, a także motywują ich do samodzielnego poszukiwania materiału przedmiotowego w danym języku.

POZAFORMALNA I NIEFORMALNA NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH

Wszelkie planowe i systematyczne działania edukacyjne, lecz przebiegające poza formalnym systemem edukacji zaliczamy do edukacji pozaformalnej. Charakterystyczne dla kształcenia pozaformalnego są mniejsze moduły czasowe oraz zakres wiedzy i umiejętności, który dopasowany jest do określonych potrzeb odbiorcy. Kształcenie nieformalne to nauka, która odbywa się w sposób spontaniczny: w domu, w pracy, w społeczności lokalnej. Polega na zdobywaniu wiedzy, umiejętności, na kształtowaniu postaw i przekonań na podstawie codziennego doświadczania i kontaktów z otoczeniem. Ma z natury charakter niezorganizowany i niesystematyczny.

termin nadsyłania wniosków:
7 maja 2012 r.



Kilka powodów, dla których warto uczestniczyć w programie **European Language Label**

[Izabela Jaros]

Sportowcy biorą udział w zawodach, mistrzostwach, olimpiadach, podczas których demonstrują swoje umiejętności, rywalizują oraz zdobywają cenne medale. Artyści prezentują swoje prace na wystawach, występują na koncertach, biorą udział w konkursach, a ich dzieła są wyróżniane i nagradzane. Przedstawiciele tych profesji mają możliwość zdobycia uznania oraz uzyskania publicznej aprobaty, a nawet podziwu. Nauczyciele natomiast, choć równie kreatywni i oddani temu, co robią, pozostają zamknięci w szkolnej klasie, a ich działania rzadko są nagradzane.



Na szczęście sytuacja ta ulega zmianie i również tej grupie zawodowej podejmowane inicjatywy umożliwiają prezentację własnych osiągnięć. Od 2002 w Polsce nauczyciele uczący języków obcych mają możliwość rywalizacji, zaprezentowania innowacyjnych rozwiązań w nauczanej dziedzinie oraz otrzymania prestiżowych certyfikatów i cennych nagród. Konkurs, który został stworzony właśnie dla takich celów, nosi nazwę **European Language Label (ELL) – Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych**. Dobrze się stało, że powstał taki program, choć jeszcze nie wszyscy nauczyciele wiedzą o jego istnieniu. A warto ubiegać się o ów Europejski znak innowacyjności i choć raz otrzymać wyjątkowy certyfikat, sygnowany podpisem ministra edukacji narodowej, komisarza Unii Europejskiej ds. wielojęzyczności oraz pieczęcią Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Przedstawiam kilka powodów, dla których warto zainteresować się konkursem ELL, postrzeganych z perspektywy czterokrotnego laureata w kategorii: konkurs projektów instytucjonalnych.

Ucieczka od zawodowej rutyny

Wypełnianie nauczycielskich obowiązków z czasem może przybrać formę sztampy, rutynowych przyzwyczajęń. Zjawisko to nie jest korzystne zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów, którzy oczekują różnorodności. Realizacja projektów w ramach programu ELL może być właśnie receptą na walkę z rutyną. Poszukując nowatorskich rozwiązań, należy przestrzegać ustalonych przez Komisję Europejską kryteriów i priorytetów. Na uwagę zasługują zwłaszcza dwa wymogi. Pierwszy z nich dotyczy wykorzystywania w projekcie metod nauczania oraz materiałów dydaktycznych w twórczy i motywujący sposób. Drugi natomiast odnosi się do aspektu innowacyjności projektu, który powinien wyróżniać się na tle dotychczasowych krajowych praktyk nauczania

i uczenia się języków obcych. Tak określone wymagania zmuszają uczestników projektu do podejmowania i testowania niecodziennych rozwiązań dydaktycznych.

Panaceum na wypalenie zawodowe

Wiele osób pracujących w charakterze nauczyciela narażonych jest na ryzyko wypalenia zawodowego. Poczucie niechęci, brak motywacji, utrata entuzjazmu oraz przekonanie, że stosowane działania nie przynoszą satysfakcji to potencjalne dzwonki ostrzegawcze. Realizacja projektów ELL może być jedną z form przeciwdziałania symptomom wypalenia zawodowego. Rywalizacja, która jest elementem każdego konkursu, może odblokować inicjatywę i pomysłowość, a wykonywanie zupełnie nowych, ciekawych zadań dodaje entuzjazmu i zawodowego zadowolenia. Jeśli taka zmiana postawy doprowadza do otrzymania prestiżowego certyfikatu, będącego potwierdzeniem słuszności i sensowności podejmowanych działań, to jest to największa nagroda i bodziec do wdrażania kolejnych dydaktycznych pomysłów.

Przykład dobrej praktyki

Projekty zgłaszane do konkursu ELL oceniane są przez grupę ekspertów – komitet selekcyjny pracujący pod przewodnictwem pani prof. dr hab. Hanny Komorowskiej, znanego i cenionego naukowca oraz nauczyciela akademickiego. Realizatorzy nagrodzonych projektów otrzymują list gratulacyjny i są zaproszeni do uczestnictwa w ceremonii wręczania certyfikatów. Wyróżnienie w konkursie dowodzi wysokiej jakości pracy dydaktycznej osób biorących udział w projekcie, co przekłada się na pozytywny wizerunek całej instytucji. Wyróżniony projekt jest propozycją dobrej praktyki, czyli stanowi pewien wzór do naśladowania dla innych. Placówka, której przyznano certyfikat ELL, ma prawo do popularyzowania



informacji o nagrodzonych działaniach, np. na swojej stronie internetowej, oraz może eksponować logo konkursu. Informacje o projekcie upowszechniane są również na stronie internetowej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. W przypadku przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i innych placówek oświatowych przykłady dobrej praktyki publikowane są na stronie internetowej kuratorium oświaty. Ponadto baza danych obejmująca wszystkie wyróżnione projekty w poszczególnych krajach Unii Europejskiej od 1999 udostępniona jest na stronie Komisji Europejskiej (<http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm>). W katalogu danych znajduje się ponad tysiąc projektów, których opisy dostępne są w 11 językach.

Prestiż dla instytucji i konkurencyjność

Certyfikat przyznany w konkursie ELL stanowi wyróżnienie i prestiż dla instytucji, która przyczynia się do podnoszenia jakości kształcenia nie tylko w Polsce, ale i w całej Europie, gdyż zgodnie z konkursowymi wymogami projekty powinny mieć wymiar europejski. Informacja o instytucji, w której projekt został zrealizowany, zamieszczona jest również na wspomnianej stronie Komisji Europejskiej, co ma wymiar już nie lokalnego, lecz europejskiego prestiżu. Otrzymanie certyfikatu ELL może mieć aspekt „karty przetargowej”. Wyjaśnię tę kwestię na przykładzie szkół językowych. Przy wyborze szkoły językowej zainteresowani, czyli rodzice czy uczniowie, biorą pod uwagę wiele czynników. W przypadku podobnej oferty edukacyjnej nie zawsze łatwo jest zdecydować się na konkretną placówkę. W takiej sytuacji certyfikat ELL może stać się czynnikiem różnicującym podobne instytucje. Szkoła mogąca się pochwalić takim wyróżnieniem postrzegana jest jako placówka aktywna, twórcza i prężnie działająca, co w konsekwencji wpływa na zdobycie większego zainteresowania i popularności w środowisku lokalnym.

Korzyści wynikające ze współpracy podczas realizacji projektu

Projekty przygotowywane do konkursu ELL zazwyczaj wymagają szerokiej współpracy. Zarówno w przypadku realizacji tego typu inicjatywy przez jedną instytucję, jak i pracy w tandemie projektowe działania zmuszają do zaangażowania wielu osób. Korzyści wynikające z takiego współdziałania są wielopłaszczyznowe. Począwszy od ogromnej roli samej współpracy w trakcie wykonywania wielu zadań i pokonywania trudności, przez rozwijanie kreatywności, aktywności czy samodzielności w zdobywaniu wiedzy przez uczestników projektu aż do integracji wielu społeczności, gdy w tego typu inicjatywę zaangażowane są różne grupy. Potencjalne zyski dla instytucji przystępujących do programu ELL zależne są od szczegółowych celów realizowanego pomysłu.

Przedstawione korzyści wynikające z uczestnictwa w programie European Language Label nie wyczerpują całej listy. Żywię nadzieję, że wymienione powody są na tyle przekonujące, aby zachęcały czytelnika do podjęcia wysiłku i przystąpienia do konkursu. Gorąco namawiam do tego wszystkich, którzy jeszcze nie doświadczyli pozytywnych emocji i satysfakcji towarzyszących odbieraniu prestiżowego certyfikatu, będącego główną (ale nie jedyną) nagrodą za podjęty trud i wysiłek włożony w realizację projektu. Organizatorzy programu ELL zadbali również o to, aby samo uczestnictwo w ceremonii było niezapomnianym doświadczeniem. Bogata oprawa naukowo-artystyczna dopełnia świetności tego wydarzenia.

Zainteresowanych i poszukujących inspiracji zachęcam do odwiedzenia europejskiej strony konkursu ELL oraz strony Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, która nadzoruje realizację tego programu w Polsce. Poniżej krótko przedstawiam wyróżnione projekty, które zostały zrealizowane z mojej inicjatywy w Instytucie Edukacji Szkolnej na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach w latach 2005-2011 z udziałem studentów specjalności edukacja

Certyfikat przyznany w konkursie European Language Label stanowi wyróżnienie i prestiż dla instytucji, która przyczynia się do podnoszenia jakości kształcenia, nie tylko w Polsce, ale i w całej Europie.

wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego. Wszystkie projekty edukacyjne przygotowywane były we współpracy z przedszkolami oraz szkołami podstawowymi z regionu świętokrzyskiego.

Krótką prezentacją tych inicjatyw dostępna jest również pod adresem: <http://prezi.com/1zuca5wanfnj/european-language-label-dla-ujk>

2005 r. – Język angielski z klockami Cuisenaire’a

W projekcie wykorzystano mało znane w społeczności nauczycieli języków obcych klocki Cuisenaire’a, zwane również kolorowymi liczbami lub liczbami w kolorach (różnokolorowe, drewniane lub plastikowe prostopadłości o podstawie 1 cm² i długości od 1 do 10 cm). Klocki początkowo używane były głównie w edukacji matematycznej do ćwiczeń arytmetycznych. Okazało się jednak, że jest to środek dydaktyczny przydatny również w nauce języka obcego. Kolorowe liczby to konkretne przedmioty, którymi dzieci manipulowały w procesie uczenia się języka angielskiego, przyswajając wiadomości i rozwijając swe umiejętności. Pomoce te świetnie nadawały się do nauki słownictwa obejmującego różne kręgi tematyczne (jak np. alfabet, kolory, liczebniki, określanie czasu, części ciała, relacje rodzinne, pokoje i meble, zwierzęta, umiejętności), bez formalnego nauczania gramatyki, jedynie niejako przemycając takie aspekty gramatyczne, jak: zaimki osobowe, zaimki wskazujące, przyimki, przedimki, liczebniki, rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, kolejność wyrazów w zdaniu angielskim i wiele innych. Wizualny charakter pomocy usprawniał proces myślenia i rozumowania oraz pomagał w odkrywaniu wiedzy i interioryzacji reguł. Praca z barwnymi klockami ułatwiała koncentrację i skupienie uwagi. Z liczbami w kolorach uczniom łatwiej było powtarzać słownictwo z określonych grup leksykalnych, a ćwiczenia zazwyczaj były krótkie i różnorodne. Nauka z klockami miała charakter

zabawowy i oparta była na aktywności dzieci. Wprowadzając elementy metody reagowania całym ciałem (TPR - ang. *Total Physical Response*, np. *Put the green rod on the floor, Give Peter the black rod*) pozwalaliśmy uczniom na ruch, który jest niezbędny na tym etapie rozwoju. Wszystkie ćwiczenia testowane były przez uczniów klas I Szkoły Podstawowej nr 25 w Kielcach. Produktem końcowym projektu była publikacja *Język angielski z klockami Cuisenaire’a* oraz dwa artykuły naukowe zamieszone w czasopiśmie dla nauczycieli (artykuł pt. *Young Learners + Cuisenaire Rods + English + Christmas* został opublikowany w „The Teacher” nr 12 (44), natomiast *Klocki Cuisenaire’a na lekcji języka angielskiego – propozycje ćwiczeń*, wydany został przez Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie w „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci”). W celu upowszechniania idei projektu – wykorzystania klocków Cuisenaire’a w dydaktyce języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – zorganizowane zostały szkolenia dla nauczycieli ze szkół podstawowych z regionu świętokrzyskiego uczących języka angielskiego na tym etapie edukacyjnym w roku 2006 i 2007. Ponadto popularyzowanie wyników projektu przybrało formę warsztatu dla nauczycieli języka angielskiego o nazwie *English with Cuisenaire Rods* na IV Ogólnopolskim Spotkaniu Nauczycieli Języka Angielskiego English Teaching Market, które odbyło się w dniach 26-28 czerwca 2006 r. w Starych Jabłonkach. Dzięki powyższym działaniom wielu nauczycieli dowiedziało się o istnieniu, zaletach i możliwościach stosowania kolorowych, pobudzających wyobraźnię i skutecznych w nauce języka obcego klocków Cuisenaire’a.

2007 r. – Portfolio kreatywnego nauczyciela języków obcych w kształceniu zintegrowanym

Projekt skierowany był zarówno do studentów przygotowujących się do roli nauczyciela języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym, jak i czynnych nauczycieli

Rywalizacja, która jest elementem każdego konkursu, może odblokować inicjatywę i pomysłowość, a wykonywanie zupełnie nowych, ciekawych zadań dodaje entuzjazmu i zawodowego zadowolenia.

poszukujących niekonwencjonalnych propozycji pomocy dydaktycznych, uatrakcyjnających lekcje. W ramach przedsięwzięcia uczestnicy wykonali pomoce dydaktyczne, które mogą być wykorzystywane na lekcjach języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym. Następnie opracowano informacje dotyczące materiałów potrzebnych do ich przygotowania, szczegółowy opis sposobu wykonania oraz propozycje obszarów leksykalno-gramatycznych, na których można wykorzystać proponowane materiały. Przykładowe propozycje wykonanych pomocy wraz z dokumentacją fotograficzną zamieszczone zostały na stronie internetowej Instytutu Edukacji Szkolnej (<http://wpia.ujk.edu.pl/wpied/inst/dlplastud/proj1/>). Większość przedstawionych materiałów dydaktycznych przetestowana była na lekcjach języka angielskiego w klasach 0-III podczas studenckich praktyk pedagogicznych. Rezultaty projektu prezentowane były na Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, która odbyła się w dniach 24-25 kwietnia 2008 r. w Częstochowie z inicjatywy Wyższej Szkoły Lingwistycznej, oraz podczas Dni Języków Obcych, zorganizowanych przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w dniach 17-21 listopada 2008 r. w Kielcach. Ponadto na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji opublikowany został biuletyn nauczania wczesnoszkolnego, zatytułowany *Zróbmy sobie prezent gwiazdkowy, aby uczyć łatwiej i skuteczniej przez cały rok* (http://www.jows.ore.edu.pl/pdf/nauczanie_wczesnoskolne/2009_12_nauczanie_wczesnoskolne.pdf).

W publikacji metodycznej *Wczesnoszkolne nauczanie dzieci języków obcych* zamieszczono rozdział pt. *Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci*, w którym zaprezentowane zostały wybrane propozycje pomocy dydaktycznych wykonanych w ramach projektu.

2008 r. – T-shirt edukacyjny

Wynikiem projektu był specjalnie zaprojektowany t-shirt edukacyjny, który wykorzystywano do nauki dwóch języków obcych na etapie przedszkolnym – w grupie dzieci pięcioletnich i sześcioletnich. Nadruk na koszulce wykonano w firmie poligraficznej. Na etapie projektowania określone zostały zakresy tematyczne, w których można wykorzystać koszulki. Są to: kolory, liczebniki części ciała, owoce i warzywa, zwierzęta, rodzina, zabawki, przybory szkolne, zagadnienia kulturowe (np. Walentynki, Wielkanoc, Boże Narodzenie). Lekcje języka angielskiego prowadzone były przez studentów, a niemieckiego – przez nauczyciela z przedszkola posiadającego kwalifikacje do nauczania języka. Koszulki wykorzystywane były zarówno na zajęciach językowych, jak i na regularnych zajęciach przedszkolnych, gdyż zakresy tematyczne i leksykalne zostały ściśle zintegrowane z programem wychowania przedszkolnego. Przedsięwzięcie zrealizowano wspólnie z Przedszkolem Samorządowym nr 40 w Kielcach. Rezultaty projektu były prezentowane na arenie międzynarodowej podczas konferencji *European Language Label Event*, zorganizowanej przez Komisję Europejską w dniach 16-17 kwietnia 2009 r. w Tallinie. W Polsce informacja dotycząca tego przedsięwzięcia popularyzowana była w formie warsztatu podczas IX Kieleckiego Festiwalu Nauki, który odbył się w dniach 15-30 września 2008 r. w Kielcach, oraz referatu na Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, zorganizowanej w dniach 23-24 kwietnia 2009 r. w Częstochowie.

2010 r. – (Bardzo) wczesna nauka języków obcych z misiem, foto-książkami, nowoczesnymi technologiami oraz rodzicami

Główną ideą projektu było popularyzowanie wczesnej nauki języków obcych (od 3. roku życia) z wykorzystaniem innowacyjnego środka dydaktycznego – książeczek



fotograficznych wykonanych przez rodziców wraz z dziećmi. Zdjęcia przedstawiające dzieci w określonym kontekście edukacyjnym były przysyłane również drogą e-mailową do koordynatorów, a później wykorzystywane do tworzenia prezentacji PowerPoint. Następnie multimedialne projekcje zastosowane zostały na różnych etapach zajęć, np. w celu prezentacji nowej leksyki czy powtórzeń już poznanego materiału. Koordynatorzy projektu zaproponowali następujące obszary tematyczne: części ciała, części twarzy, ubrania, zabawki, kolory, liczebniki od 1 do 5, rodzina, w parku, zwierzęta domowe, zwierzęta hodowlane, święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc. Do najbardziej kreatywnych i nowatorskich elementów projektu zaliczyć można wykorzystanie misia, książeczek fotograficznych oraz multimedialnych prezentacji. Ich wybór można wyjaśnić w następujący sposób. Miś to zabawka, która towarzyszy każdemu dziecku od najwcześniejszego etapu życia. W projekcie wykorzystywana była jako rekwizyt ułatwiający tworzenie środowiska przyjaznego nauce języków obcych (dzieci w wieku 3 czy 4 lat znacznie częściej sięgają po zabawki niż po książki). Przygotowywanie książeczek fotograficznych zachęca rodziców do uczestnictwa w procesie dydaktycznym, a jednocześnie zwiększa motywację dzieci (ukazanych na zdjęciach) do nauki języków obcych. W wyniku projektu wykonanych zostało ponad 80 książeczek fotograficznych. Tworzenie prezentacji z wykorzystaniem zdjęć sprzyja rozwijaniu kreatywności zarówno odbiorców – dzieci, jak i twórców – nauczycieli. Projekt skierowany był zarówno do studentów przygotowujących się do roli nauczyciela języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym i nauczyciela edukacji przedszkolnej oraz kształcenia zintegrowanego, czynnych nauczycieli edukacji przedszkolnej oraz języków obcych, jak również rodziców. Na stronie internetowej Instytutu Edukacji Szkolnej zamieszczono dokumentację projektu (<http://wpia.ujk.edu.pl/wped/inst/dlstud/>

proj2/). Przedsięwzięcie zrealizowane zostało wspólnie z Przedszkolem Samorządowym nr 40 w Kielcach. Rezultaty projektu prezentowane były podczas dwóch międzynarodowych konferencji naukowych: *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną w dniach 22-23 kwietnia 2010 r. w Częstochowie, oraz *Edukacja początkowa – obowiązek, szansa czy zagrożenie?*, która odbyła się w Warszawie w dniach 16-17 września 2010 r. pod patronatem Katedry Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Zaprezentowane projekty pokazują, że dydaktyka języków obcych jest żywym obszarem, w którym mogą być realizowane nowatorskie i niekonwencjonalne pomysły. Warto potrudzić się w ich poszukiwaniu i realizacji, gdyż jest wiele dróg, które prowadzą do skutecznej i efektywnej nauki języka obcego. Przedstawione inicjatywy otrzymały wyróżnienie w kategorii projektów instytucjonalnych. Należy podkreślić, że program European Language Label obejmuje dwie inne kategorie: konkurs indywidualny dla nauczycieli oraz konkurs projektów uczniowskich pod hasłem *Języki to moja pasja*. Taka kategoryzacja pokazuje, że w konkursie jest miejsce zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów; dla tych, dla których nauczanie i uczenie się języków obcych nie jest tylko pracą czy obowiązkiem, lecz prawdziwą pasją.

[Izabela Jaros]

Pracownik Instytutu Edukacji Szkolnej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Autorka wielu artykułów naukowych dotyczących kształcenia językowego najmłodszych uczniów. Przygotowuje rozprawę doktorską na temat implementacji technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej. Od 2005 r. uzależniona od konkursu ELL. W roku 2011 otrzymała nagrodę honorową ELL za całokształt działań na rzecz edukacji językowej.

Krajowe Centrum europass *poleca*

[Małgorzata Turek, Kinga Motysia]

W ramach działalności Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, na mocy decyzji Ministra Edukacji Narodowej, realizowane są zadania Krajowego Centrum Europass, których głównym celem jest promocja dokumentów Europass oraz koordynacja działań związanych z ich wdrażaniem.

Europass jest Inicjatywą Komisji Europejskiej umożliwiającą obywatelom Europy prezentację własnych kwalifikacji i umiejętności zawodowych w sposób jasny i zrozumiały, co zwiększa ich konkurencyjność na krajowym i europejskim rynku pracy oraz stwarza nowe możliwości kształcenia i zdobywania doświadczeń za granicą.

Europass został przyjęty decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 15 grudnia 2004 r. i obowiązuje od dnia 1 stycznia 2005 r. Obejmuje zestaw pięciu dokumentów występujących w takiej samej formie na obszarze Unii Europejskiej, państw EFTA/EOG oraz krajów kandydujących do UE. Każdy z tych dokumentów funkcjonuje samodzielnie, ale kompletując je, można stworzyć pełne portfolio dowodów potwierdzających przebieg naszej kariery

zawodowej. W skład Europass wchodzi: Europass – CV – standardowy formularz życiorysu stosowany w takiej samej formie we wszystkich krajach Unii Europejskiej; Europass – Paszport Językowy – dokument prezentujący stopień znajomości języków obcych zgodnie z jednolitymi kryteriami przyjętymi na obszarze całej UE; Europass – Mobilność – zawierający informacje na temat zakresu wiedzy i doświadczeń zdobytych podczas nauki, szkoleń, praktyk i staży zagranicznych; Europass – Suplement do Dyplomu – opisujący zdobytą wiedzę i kompetencje uzyskane przez posiadacza dyplomu w toku studiów oraz Europass – Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe – określający zakres kompetencji absolwenta ponadgimnazjalnej szkoły zawodowej, który zdał zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w Okręgowych Komisjach Egzaminacyjnych.

Portfolio Europass cieszy się dużą popularnością wśród obywateli naszego kraju. W 2011 r. Polska znalazła się w pierwszej dziesiątce państw UE w zakresie korzystania z aplikacji online do wypełniania dokumentów Europass – CV oraz Europass – Paszport Językowy. Dokumenty Europass są także doceniane przez pracodawców. Dzięki portfolio Europass każdy z nich może bez trudu porównać kwalifikacje i doświadczenie zawodowe kandydatów do pracy pochodzących z różnych krajów, szczegółowo zapoznać się z ich możliwościami porozumiewania się w językach obcych, a także zrozumieć dokładnie poziom i rodzaj posiadanego przez nich wykształcenia oraz zdobytych kwalifikacji zawodowych.

Wspieraniu nauki języków obcych i dokumentowaniu jej efektów ma służyć uruchomione w tym roku specjalnie dla nauczycieli języków obcych forum internetowe – www.epj.org.pl – dotyczące wymiany doświadczeń na temat możliwości i korzyści, jakie płyną ze stosowania



Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ), w tym także dokumentu Europass – Paszport Językowy. Forum ma także na celu propagowanie idei autonomii ucznia w procesie uczenia się języków obcych. Europejskie Portfolio Językowe, rekomendowane przez dydaktyków, jest narzędziem nowatorskim i dlatego konieczne jest wspieranie nauczycieli, którzy zdecydowali się z niego korzystać. Popularyzacja Europejskiego Portfolio Językowego, która była do tej pory realizowana poprzez publikacje w czasopiśmie dla nauczycieli oraz organizowanie warsztatów, zyska nowy wymiar. Poprzez forum możliwa będzie otwarta i nieograniczona wymiana opinii nauczycieli korzystających z tych europejskich narzędzi. W miejscu tym będzie można podyskutować m.in. na temat sposobów rozwijania strategii

w zakresie różnych kompetencji językowych, rozwijania kompetencji interkulturowych na różnych etapach edukacji językowej czy współpracy z rodzicami przy realizacji założeń EPJ. Będzie tu można również znaleźć informacje o tym, jak przygotować się do oceniania przy wykorzystaniu EPJ oraz jak pracować z uczniem, który prowadzi EPJ. Na forum znajdują się informacje o szkołach w Polsce wdrażających EPJ, propozycje scenariuszy zajęć oraz dostępne materiały do pobrania (m.in. elektroniczne wersje EPJ wraz z przewodnikami, prezentacje na temat EPJ i wybrane artykuły z „Języków Obcych w Szkole” dotyczące powyższego zagadnienia). Planowane jest także umieszczanie aktualnych informacji na temat szkoleń i konkursów poświęconych EPJ oraz wydarzeń związanych z promocją Inicjatywy Europass w Polsce. Forum zostało stworzone w ramach współpracy Pracowni Edukacji Językowej Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Krajowego Centrum Europass. Forum znajduje się pod adresem: www.epj.org.pl.



Więcej informacji na temat Inicjatywy Europass jest na stronie: www.europass.org.pl. Aplikacja do wypełniania Europass – CV oraz Paszportu Językowego dostępna we wszystkich językach Unii Europejskiej znajduje się pod adresem <http://europass.cedefop.europa.eu>.

[Małgorzata Turek i Kinga Motysia]

Reprezentantki Krajowego Centrum Europass w Polsce. Krajowe Centrum Europass, funkcjonujące we wszystkich krajach UE, są jednostkami odpowiedzialnymi za promowanie dokumentów wymienionych w Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady UE oraz za koordynację działań związanych z ich wdrażaniem. W Polsce Krajowe Centrum Europass istnieje od 2005 r.

Wprowadzenie do dokumentu Europass – Paszport Językowy



Dokument Europass – Paszport Językowy jest jednym z pięciu dokumentów wchodzących w skład Portfolio Europass, a także częścią Portfolio Językowego. Posiada dwie główne funkcje: pedagogiczną (podniesienie motywacji osób uczących się języków, pomoc w uświadomieniu celów związanych z nauką, planowanie toku nauki, pomoc w samodzielnym uczeniu się) i dokumentacyjną (udokumentowanie sprawności językowej w sposób zrozumiały, wyczerpujący, przejrzysty i wiarygodny, umożliwienie przekazania informacji o poziomie zaawansowania w nauce jednego lub więcej języka obcego w sposób szczegółowy i porównywalny w skali międzynarodowej, informacja dotyczy całości wykształcenia, bez względu na to, czy zostało zdobyte w ramach formalnego kształcenia czy poza nim).

Dokument Europass – Paszport Językowy jest osobistym dokumentem ucznia. Pozwala mu samodzielnie zaprezentować najpełniejsze informacje na temat swoich aktualnych kompetencji językowych i interkulturowych w każdym ze znanych mu języków. Jest w nim miejsce na odnotowanie istotnych wydarzeń szkolnej i pozaszkolnej nauki języków, wpisanie najważniejszych świadectw językowych oraz na zaznaczenie stopnia zaawansowania w każdym ze znanych mu języków, z uwzględnieniem umiejętności cząstkowych.

Poniżej przedstawiamy przykładowy scenariusz zajęć z języka angielskiego dla etapu ponadgimnazjalnego, wprowadzający tematykę Paszportu Językowego jako środka dydaktycznego umożliwiającego określenie poziomów biegłości językowej.

Czas trwania: 45 minut

Cel główny: określenie poziomu biegłości językowej uczniów

Cele operacyjne:

- uczeń zapoznaje się z możliwościami Paszportu Językowego;
- uczeń ćwiczy mówienie o własnych umiejętnościach i kwalifikacjach;
- uczeń doskonali umiejętność czytania ze zrozumieniem;
- uczeń jest w stanie określić swój poziom biegłości językowej na podstawie tabeli samooceny;
- uczeń wykorzystuje dialogi sytuacyjne do ćwiczenia porozumiewania się w obcym języku.

Cele kształcenia:

- świadomość istnienia i użyteczności Paszportu Językowego;
- rozróżnianie poziomów biegłości językowej;
- umiejętność określenia swojego poziomu biegłości językowej.

Pomoce dydaktyczne:

- kserokopia ankiety dla każdego ucznia – załącznik 1.;
- kserokopia tabeli samooceny dla każdego ucznia – tabela poziomów biegłości językowej opracowana przez Radę Europy (CEFR), materiał dostępny na stronie www.jows.pl;
- wydruk listy umiejętności – materiał dostępny na stronie www.jows.pl;
- rzutnik lub projektor.

Przebieg lekcji:

CZĘŚĆ 1: WSTĘP (CZAS TRWANIA – 10 MINUT)

Wy tłumacz uczniom, że Europass jest zbiorem dokumentów, które ułatwiają określenie i zaprezentowanie umiejętności, doświadczenia zawodowego oraz kompetencji w sposób jasny i zrozumiały na terenie całej Europy. Na portfolio składają się następujące dokumenty: Europass – CV, Europass – Paszport Językowy, Europass – Mobilność, Europass – Suplement do Dyplomu, Europass – Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe. Podczas zajęć skupiać się będą nad jednym z tych dokumentów, który może być wypełniony przez nich samodzielnie także w przyszłości. Dodaj, że dokument ten jest opisem pewnego typu umiejętności – nie zdradzaj jeszcze jego nazwy!

Rozdaj uczniom kopię ankiety (załącznik 1.), a następnie poproś uczniów o powstanie i odnalezienie w klasie osób, które spełniają wymienione na liście warunki – mają na to 5 minut.

Przypomnij im podstawowe struktury zadawania pytań (m.in. *Can you...? How well do you...? How good are you at...? Which is your favourite...? Which ... do you like most?* itp.).

W momencie, gdy uczniowie odnajdą te cechy u swoich rówieśników i uzupełnią luki w ankiecie, poproś ich o podzielenie się uzyskanymi informacjami. Dodatkowo, zachęć ich, by opowiedzieli coś więcej o osobach na liście i ich umiejętnościach.

CZĘŚĆ 2 (CZAS TRWANIA – 10 MINUT)

Wyjaśnij uczniom strukturę, cel oraz wykorzystanie Paszportu Językowego. Opowiedz im o europejskich poziomach znajomości języków i wyjaśnij różnice w stosunku do szkolnego systemu oceniania.

Podziel klasę na pięć grup. Każda z grup będzie pracować nad jedną z kompetencji wyszczególnionych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (słuchanie, czytanie, interakcja, produkcja i pisanie). Rozdaj zbiór opisów każdej z kompetencji do właściwych grup i poproś uczniów o ułożenie poziomów od najniższego do najwyższego, bazując jedynie na ich opisie.

Zachęć uczniów do porównania wyników oraz wyjaśnienia wyborów, a także do ewentualnej dyskusji nad propozycjami zmian wybranej kolejności.

Wyświetl tabelę samooceny i porównaj wyniki.

CZĘŚĆ 3 (CZAS TRWANIA – 10 MINUT)

Zaproponuj uczniom, by samodzielnie określili swój poziom biegłości językowej w kategorii mówienia, czyli interakcji i produkcji, za pomocą listy umiejętności (materiał dostępny na stronie www.jows.pl). Na tym etapie edukacji prawdopodobnie interesować ich będzie zakres A1-A2 lub A1-B1.

CZĘŚĆ 4 (CZAS TRWANIA – 15 MINUT)

Zapytaj wybranych uczniów, który z poziomów biegłości odpowiada ich znajomości języka oraz które „potrafię” zaznaczyli na liście. Zaaranżuj proste sytuacje dialogowe, w których uczniowie w parach będą mogli zaprezentować swoją biegłość językową w danej kategorii.

CZĘŚĆ 5

Zbierz listy umiejętności oraz wystaw w odpowiedniej rubryce swoją ocenę konkretnej zdolności danego ucznia.

ZAŁĄCZNIK 1. – WZÓR ANKIETY

Find someone in your class who...

	Name	Which	How well
...can play a musical instrument.			
...can sing			
...do martial arts			
...speaks two or more foreign languages			
...can swim			
...can paint or draw			
...can dance			

Aplikacja online do wypełniania Paszportu Językowego:
<http://europass.cedefop.europa.eu>

Zachęcamy także wszystkich nauczycieli języków obcych do skorzystania z materiałów pomocniczych wydanych na płycie CD na temat możliwości wykorzystania Paszportu Językowego i CV podczas lekcji języków obcych w szkołach różnych typów. Płyta zawiera przykładowe scenariusze i konspekty lekcji, a także informacje na temat polityki językowej w Europie oraz znaczenia znajomości języków obcych na rynku pracy. Płyta przeznaczona jest dla nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego – rozsyłana bezpłatnie przez Krajowe Centrum Europass (po zamówieniu e-mailowym lub telefonicznym).

Dziesięć lat

Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

i Europejskiego Portfolio Językowego

– konferencja na Uniwersytecie w Groningen

[Anna Czura]

Jubileusze są dobrą okazją do podsumowań i analiz.

Dziesiąta rocznica ESOKJ i ELP jest idealnym momentem, aby przyrzeć się etapom rozwoju i zastanowić, w którym kierunku europejska polityka językowa oraz kształcenie językowe powinny pójść w przyszłości.

W roku 2001 najważniejszym elementem uroczystych obchodów Europejskiego Roku Języków była publikacja długo oczekiwanego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) (Council of Europe 2001) oraz Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ). Aby uczcić dziesięciolecie powstania tych ważnych dokumentów Rady Europy, Uniwersytet w Groningen we współpracy z CercleS (europejską organizacją zrzeszającą akademickie centra językowe) oraz Związkiem Niderlandzkich Centrów Językowych NUT, zorganizował w dniach 24-26 listopada 2011 r. międzynarodowe spotkanie *CEFR and ELP Seminar. The central role of the learner in using the CEFR and the ELP* (Seminarium na temat ESOKJ i EPJ – centralna rola ucznia w ESOKJ i EPJ). W seminarium wzięło udział około 160 uczestników reprezentujących różne środowiska edukacyjne – od szkoły podstawowej po szkolnictwo wyższe. Spotkanie miało na celu omówienie doświadczeń związanych z wprowadzaniem EPJ oraz innych instrumentów dydaktycznych związanych z ESOKJ i odnoszących się do nauczania różnych języków obcych. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie głównych wątków poruszanych podczas konferencji, tj. osiągnięć i ulepszeń w dydaktyce nauczania języków obcych będących efektem wprowadzenia ESOKJ, ale także problemów i trudności doświadczanych przez dydaktyków oraz instytucje zajmujące się kształceniem językowym. Wnioski wysunięte na podstawie tematów omawianych podczas seminarium stanowią swoiste podsumowanie zmian, które nastąpiły w ciągu ostatnich 10 lat w edukacji językowej pod wpływem ESOKJ i EPJ.

Tematyka seminarium

ESOKJ podkreśla centralną pozycję ucznia – jego różnice indywidualne, style uczenia się oraz cele związane z nauką języka. W związku z tym edukacja językowa na każdym poziomie powinna podkreślać indywidualność ucznia oraz umożliwić rozwój językowy i interkulturalny. Aby stworzyć dogodne warunki do przyswajania języka i przekazać osobom uczącym się umiejętności pozwalające na traktowanie nauki języka jako procesu trwającego całe życie, ESOKJ wraz z towarzyszącymi mu EPJ dążą do rozwoju autonomii ucznia i wzrostu świadomości dotyczącej procesu uczenia się. Dlatego naczelnym tematem seminarium jest centralna rola ucznia, o której należy pamiętać korzystając z ESOKJ oraz EPJ.

Seminarium oraz poszczególne sesje zostały poświęcone trzem głównym zagadnieniom bezpośrednio związanym z tematem przewodnim:

1. Instrumenty związane z ESOKJ, np. Europejskie Portfolio Językowe lub podobne rodzaje portfolio umożliwiające uczącym się na samodzielne rozwijanie kompetencji językowych.
2. Rola i indywidualność ucznia oraz wykorzystanie ESOKJ i EPJ w promowaniu holistycznego rozwoju w procesie nauki języka.
3. Zadania nauczyciela względem ucznia w kontekście ESOKJ i ELP oraz innych materiałów używanych w edukacji językowej.

Referaty plenarne zostały wygłoszone przez Davida Little'a, Rolfa Schärera oraz Wandera Lowie. David Little (2011) rozpoczął swój wykład krótkim wstępem historycznym i zaakcentował znaczenie drugiego sympozjum w Rüşlikon w Szwajcarii, podczas którego wyrażono zapotrzebowanie na stworzenie dokumentów, które po 10. latach przybrały kształt ESOKJ i EPJ. Słuchaczom przypomniano także projekty dotyczące nauczania języków obcych promowane przez Radę Europy w latach 1971-2011. Autor zwrócił uwagę na dwa główne cele reformy edukacji językowej opartej na ESOKJ: potrzebę ujednoczenia deskryptorów kompetencji językowej w odniesieniu do różnych języków oraz promowanie podejścia podkreślającego komunikacyjne cele nauczania językowego. W ostatniej części wykładu autor pokreślił potrzebę doskonalenia *kultury oceniania*, w ramach której zastosowane podejście do oceniania powinno być zgodne z nauczaniem skoncentrowanym na uczniu. Stąd potrzeba umieszczenia w podstawach programowych i planach nauczania wytycznych określających nową rolę oceniania jako narzędzia pozwalającego na określenie poziomów biegłości zgodnie z ESOKJ i jednocześnie rozwijającego autonomię i refleksyjność ucznia.

Wygłoszony w dwóch językach – angielskim i niemieckim – wykład plenarny Rolfa Schärera (2011) był symbolem wielojęzyczności obecnej w wielokulturowym Groningen, jak i w całej Europie. Autor w swojej prezentacji podkreślał znaczenie ESOKJ i EPJ w łączeniu trzech fundamentów edukacji językowej: uczenia się, nauczania i oceniania. Wykład był też próbą odpowiedzi na pytania dotyczące skutecznego wdrażania ESOKJ oraz różnych związanych z nim narzędzi w edukacji językowej w Europie: czy możliwe jest zastosowanie wytycznych ESOKJ w różnych kontekstach? Jak te dokumenty są postrzegane przez użytkowników oraz

Wprowadzenie wspólnych ram nauczania oraz ujednoliconej terminologii związanej z edukacją językową zaktywizowało środowisko do podjęcia różnorodnych form współpracy.

przez instytucje edukacyjne? Czy wspólna polityka językowa oraz nowa terminologia ułatwiają dialog i współpracę?

Z kolei Wander Lowie (2011) z Uniwersytetu w Groningen przybliżył uczestnikom zmiany wprowadzone w Holandii w wyniku dostosowywania edukacji językowej w różnych typach szkół do wytycznych ESOKJ. Prelegent nawiązał do problemu występującego w wielu krajach europejskich – mimo prób wprowadzania w szkołach i na uczelniach nauczania skoncentrowanego na uczniu, samooceny i różnych wersji portfolio językowego, znajomość ESOKJ często ogranicza się do opisu poziomów biegłości językowej oraz określenia kompetencji za pomocą języka efektów kształcenia. Takie ograniczone postrzeganie tego dokumentu może doprowadzić do sytuacji, w której rola ESOKJ oraz EPJ – które z założenia mają służyć uczącemu się – staną się jedynie narzędziem oceniania używanym przez nauczycieli, wydawców oraz instytucje edukacyjne.

Trzy sesje równoległe poświęcone wyżej wspomnianym tematom przewodnim dotyczyły wykorzystania ESOKJ, EPJ oraz podobnych narzędzi w praktyce. Wiele prezentacji poświęcono rozwijaniu i wdrażaniu Europejskiego Portfolio Językowego w pracy z różnymi grupami wiekowymi oraz zawodowymi. Część prelegentów odniosła się także do różnorodnych projektów, których głównym celem jest wprowadzenie ESOKJ w ich kontekstach edukacyjnych lub zastosowanie przesłanek tego dokumentu w ramach współpracy międzynarodowej. Choć ESOKJ został stworzony głównie z myślą o kontekście europejskim, kilka prezentacji poświęcono także próbom wprowadzenia założeń tego dokumentu poza Europą, na przykład w Egipcie czy Portoryko. Opisano także starania dążące do wykorzystania deskryptorów ESOKJ w określeniu poziomów biegłości w języku migowym.

ESOKJ i EPJ – przykłady dobrych praktyk

Wykłady plenarne oraz sesje równoległe wykazały wiele pozytywnych aspektów wprowadzenia ESOKJ. Niezależnie od omawianego środowiska edukacyjnego, poziomu

edukacji i nauczanego języka, prezentacje zgodnie podkreślały nowe priorytety w kształceniu językowym. Oprócz rozwijania komunikacyjnej kompetencji językowej, nauczanie języków powinno skupiać się także na pewnych elementach pozajęzykowych. Pod wpływem ESOKJ promowanie autonomii uczącego się i nauczyciela, wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu, rozwijanie technik samooceny i oceny wzajemnej stały się nieodzownymi elementami edukacji językowej. Wszystkie prezentacje podkreślały naczelną rolę uczącego się w edukacji – jego potrzeby związane z nauką języka, style poznawcze i samodzielność. Omawiając powyższe zagadnienia, często wskazywano ich ogromne znaczenie w odniesieniu do komunikacji w środowiskach wielojęzycznych i wielokulturowych.

Wprowadzenie wspólnych ram nauczania oraz ujednoliconej terminologii związanej z edukacją językową zaktywizowało środowisko do podjęcia różnorodnych form współpracy. Przedstawione projekty miały na celu promowanie autonomii ucznia, wprowadzania EPJ lub jego modyfikacji w określonych kontekstach edukacyjnych [przykładowo czesko-fiński projekt *European Language Portfolio on student's journey through studies into professional life* (Lifelong Learning 2009-2010)], podnoszenie kompetencji komunikacyjnej oraz interkulturowej za pomocą różnorodnych materiałów dydaktycznych lub technologii komputerowych. Część programów jest zaadresowana do określonej grupy uczniów lub studentów w danym środowisku. Jednak spora grupa projektów może być także wykorzystana w nauczaniu lub uczeniu się w oparciu o ESOKJ w różnorodnych kontekstach edukacyjnych. Przykładowo, w wyniku programów EMBED Project, WebCEF czy CEFcult, stworzono narzędzia rozwijające umiejętność oceniania odpowiednio sprawności pisania, mówienia czy interkulturalnej kompetencji językowej w odniesieniu do poziomów biegłości językowej ESOKJ. Narzędzia te mogą być wykorzystywane w wielu kontekstach językowych zarówno przez uczących się w celu rozwijania umiejętności samooceny, jak i przez nauczycieli pragnących podnieść swoje kompetencje zawodowe.

Przedstawione referaty jasno pokazują także rosnące znaczenie podejścia mieszanego, tj. łączenia w nauczaniu językowym tradycyjnych form ze szkoleniami w formie e-learningowej (tzw. *blended learning*) oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej w różnych obszarach edukacji językowej. E-learning dotyczy nie tylko rozwijania sprawności językowych, ale także wspomaga rozwój umiejętności samooceny i refleksji nad własną pracą. Podążając za potrzebami edukacji oraz rynku pracy, coraz częściej pojawiają się elektroniczne wersje portfolio językowego, które skupiają się często na aspektach zawodowych oraz mają na celu pomoc potencjalnym pracodawcom w określaniu biegłości językowej kandydatów.

ESOKJ i EPJ – zaobserwowane problemy

Najczęściej wspominanym problemem były trudności związane z interpretowaniem i wdrożeniem deskryptorów biegłości językowej w praktyce. ESOKJ stanowi ramy nauczania, uczenia się i oceniania w różnych kontekstach edukacyjnych oraz w odniesieniu do różnych języków. Próba stworzenia opisu mogącego być podstawą edukacji językowej w różnych środowiskach spowodowały, iż deskryptory określające biegłość w zakresie różnych sprawności są niezwykle ogólne i niełatwe w interpretacji. Stąd też wynika trudność w wykorzystaniu tych deskryptorów w odniesieniu do różnych sprawności językowych w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Wskazano także na problemy związane z wykorzystaniem deskryptorów ESOKJ w odniesieniu do rzadziej nauczanych języków obcych. W przypadku języka chińskiego, który jest przecież coraz częściej wybieranym przez uczących się językiem obcym, deskryptory ESOKJ nie obejmują systemu zapisu charakterystycznego dla tego języka. Ma to wpływ także na inne obszary nauczania języków posiadających system zapisu odmienny od języków indoeuropejskich – znajomość pisma w dużym stopniu warunkuje także rozwój i ocenę sprawności pisania, stąd trudności w odniesieniu tej sprawności do ogólnie przyjętych deskryptorów.

Jak wspomniano wcześniej, ESOKJ stanowi swego rodzaju ramowy opis kształcenia językowego i nie odnosi się bezpośrednio do określonego kontekstu edukacyjnego. Taka budowa miała zapewnić uniwersalność tego dokumentu i pozwolić na łatwe wdrażania zaproponowanych idei w różnych środowiskach. Z drugiej jednak strony, ta uniwersalność spowodowała dosyć ogólnikowe określenie pewnych aspektów nauczania, co znacznie utrudnia proces

tworzenia podstaw programowych i programów nauczania. W ESOKJ brak jasno określonych poziomów biegłości w zakresie np. mediacji językowej lub kompetencji interkulturowej. Jak zatem jasno określić cele szczegółowe lub poziomy biegłości odnoszące się do tych aspektów nauczania? Ponadto ESOKJ jest dokumentem odnoszącym się do edukacji językowej dorosłych, co powoduje wiele trudności w wykorzystaniu zawartych w nim wytycznych do innych poziomów kształcenia i różnych grup wiekowych. Wielu prelegentów pokreśliło także problemy z dostosowaniem założeń ESOKJ we wszystkich kontekstach edukacyjnych. Dotyczyło to głównie systemów edukacyjnych, w których nadal duży nacisk kładzie się na nauczanie gramatyki, lub w których brak jest tradycji samooceny.

Innym często poruszonym tematem było wprowadzanie Europejskiego Portfolio Językowego na różnych etapach kształcenia. Okazuje się, że mimo stworzenia wielu wersji EPJ dostosowanych do specyfiki danego kraju oraz różnych grup wiekowych, to narzędzie samooceny nadal nie jest wprowadzane i wykorzystywane na szerszą skalę z powodu niewystarczającego wyszkolenia nauczycieli lub zwykłej niechęci uczniów i studentów do angażowania się w dodatkową pracę. Innym powodem tej sytuacji jest brak czasu na wprowadzenie ponadprogramowego EPJ w ramach i tak ograniczonej liczby godzin przeznaczonych na edukację językową.

ESOKJ i EPJ – propozycje na przyszłość

Konferencja była doskonałą okazją do wymiany doświadczeń – uczestnicy omawiali korzystny wpływ ESOKJ na edukację w ich krajach oraz podkreślali osiągnięcia i korzyści wynikające z wprowadzenia jednolitej polityki językowej. Wymiana doświadczeń pozwoliła na porównanie rozwiązań zastosowanych w różnych kontekstach edukacyjnych oraz wspólne próby rozwiązania zgłaszanych problemów. Zasugerowano także pewne rozwiązania, które powinny zostać wprowadzone w przyszłości, aby założenia ESOKJ mogły zostać sukcesywnie wdrażane w różnorodnych tradycjach edukacyjnych.

Przede wszystkim potrzebne są dalsze prace nad dostosowaniem deskryptorów poziomów biegłości w zakresie różnych kompetencji do potrzeb różnych kontekstów edukacyjnych czy grup wiekowych. Co więcej, niezbędna jest też dyseminacja wypracowanych ulepszeń, co pozwoliłoby różnym środowiskom na korzystanie ze wspólnych

osiągnąć. Dlatego też tak ważna jest dalsza współpraca w obrębie zarówno pojedynczych ośrodków, jak i na skalę międzynarodową, gdyż kontakty w ramach wspólnej platformy celów mogą przyczynić się do skutecznego opracowywania i wdrażania nowych rozwiązań.

Kolejnym celem na następne dziesięciolecie ESOKJ i EPJ jest dalsze wzbogacanie *kultury testowania* o elementy *kultury oceniania*. Tradycyjne testowanie jest często nastawione na określony wynik i określa biegłość uczącego się w odniesieniu do kompetencji posiadanej przez rodzimego użytkownika danego języka. Tymczasem *kultura oceniania* podkreśla osiągnięcia uczącego się nie tylko w odniesieniu do końcowego produktu nauki, ale także jego pracę włożoną w cały proces uczenia się. Dzięki temu obejmuje elementy językowe i pozajęzykowe, takie jak umiejętność samooceny czy stosowanie strategii uczenia się. Nauczanie i ocenianie językowe powinno być zatem dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia zarówno w sferze językowej, jak i w zakresie rozwijania umiejętności uczenia się.

Cennym narzędziem samooceny, będącej ważnym elementem kultury oceniania, jest Europejskie Portfolio Językowe. Mimo zaangażowania wielu naukowców oraz organizacji krajowych i europejskich, i mimo długotrwałego procesu pilotażu i akredytacji niezbędnych do wprowadzenia EPJ w danym kraju, dokument ten nie znalazł szerszego zastosowania na rynku edukacyjnym. Jednym z rozwiązań tego problemu jest jasne określenie znaczenia i wykorzystania EPJ jako obowiązkowego elementu uczenia się i nauczania języków w podstawach programowych i programach nauczania poszczególnych uczelni lub państw.

Nowe trendy w nauczaniu – popularność podejścia mieszanego, wprowadzanie elektronicznych wersji Europejskiego Portfolio Językowego oraz coraz szersze wykorzystanie technologii edukacyjnej – wskazują na potrzebę dostosowywania ESOKJ do bieżących potrzeb edukacji językowej. Dokument ten nie powinien stanowić statycznych ram wyznaczających politykę językową Europy, gdyż niezbędne jest wprowadzanie modyfikacji mających na celu uzupełnienie wskazanych powyżej niejasności oraz ciągłe dostosowanie się ESOKJ do dynamicznego charakteru nauczania językowego.

Aby dokończyć dyskusje podjęte podczas spotkania w Groningen, Uniwersytet we Freiburgu w Niemczech organizuje w kwietniu międzynarodową konferencję *Multilingualism in Society, the World of Work, and*

Politics. New Challenges for Teaching at Institutes of Higher Education/Universities, dotyczącą zastosowania europejskiej polityki językowej oraz nauczania języka w dobie rozwoju różnorodności. Więcej szczegółów dostępnych jest na stronie organizatorów: <http://www.sli-konferenz-mehrsprachigkeit.de/>.

Bibliografia

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (2011) *The CEFR and the ELP: some history, a view of language learner autonomy and some proposals for future action*. Unpublished paper presented at CEFR and ELP Seminar. The central role of the learner in using the CEFR and the ELP, Groningen.
- Lowie, W. M. (2011) *The CEFR in the Netherlands: trends and challenges*. Unpublished paper presented at CEFR and ELP Seminar. The central role of the learner in using the CEFR and the ELP, Groningen.
- Lowie, W. M., Haines, K. B. J. & Jansma, P. N. (2010) *Embedding the CEFR in the academic domain: Assessment of language tasks*. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (3), 152-161.
- Schärer, R. (2011) *The European Language Portfolio and The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Relevance as quality aspect and challenge*. Unpublished paper presented at CEFR and ELP Seminar. The central role of the learner in using the CEFR and the ELP, Groningen.
- The CEFcult Project <http://www.cefcult.eu/> (dostęp 15.02.2012).
- EMBED Project <http://www.erk.nl/European Language Portfolioon student's journey through studies into professional life: http://www.elpipl.com/> (dostęp 11.02.2012).
- The webCEF Project <http://www.webcef.eu/> (dostęp 10.02.2012).

[Anna Czura]

Adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół różnych form oceniania, autonomii ucznia i nauczyciela oraz nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu języków obcych.

Zadania **rozgrzewki** językowej i praca z fragmentem **filmu** na lekcjach **języków obcych**

[Beata Białokozowicz
Magdalena Gajowiecka
Krystyna Kancewicz-Sokołowska
Joanna Nowaszewska
Wojciech Sosnowski
Magdalena Szpryngier
Agnieszka Trzeźniowska
Magda Tulska-Budziak
Jolanta Woźniak
Barbara Zawadzka]



W dniach 19-21 listopada 2010 r. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń zorganizowało warsztaty metodyczne dla nauczycieli języków obcych szkół Warszawy. W seminarium wzięło udział 21 anglistów, rusycystów, germanistów i romanistów wszystkich typów szkół.

Celem seminarium było zaprezentowanie nauczycielom różnych form pracy z filmem oraz propozycję ćwiczeń do wykorzystania w czasie rozgrzewki na lekcjach języka obcego, opracowanie nowych typów zadań jako form tworzenia warsztatu nauczyciela, pogłębienie i usystematyzowanie wiedzy na temat roli nauczyciela w budowaniu korzystnej atmosfery w procesie wychowawczym i dydaktycznym, budowanie wiary w potencjał twórczy nauczycieli języków obcych, wymiana doświadczeń nauczycieli-praktyków. Produktem materialnym seminarium jest uniwersalny skrypt w języku polskim dla nauczycieli języków obcych, zawierający autorskie zadania na rozgrzewkę oraz do pracy z filmem. Skrypt prezentuje bloki zadań możliwe do adaptacji przez nauczycieli wszystkich języków obcych w zależności od tematu zajęć, poziomu zaawansowania i specyfiki grupy, zakładanych celów dydaktycznych i wychowawczych.

Podczas seminarium zaproponowano następujące formy pracy:

1. Dyskusja panelowa:
 - rozgrzewka – potrzeba czy wymysł metodyków-
-teoretyków.
 - film na lekcji – atrakcyjne narzędzie dydaktyczne czy
wypełniacz czasu na lekcji.
2. Burza mózgów
3. Formy aktywizujące:
 - mapy pojęciowe
 - inscenizacja
 - odgrywanie ról
4. Praca w parach, praca w grupach
5. Projekt

Warsztaty prowadzili dr Wojciech Sosnowski – kierownik Zespołu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW, wykładowca języka rosyjskiego Szkoły Języków

Obcych UW, wykładowca języka rosyjskiego College of Europe w Warszawie oraz mgr Magda Tułska-Budziak – wykładowczyni języka rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW, nauczycielka Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie. Opiekę merytoryczną nad całością projektu sprawowała mgr Krystyna Kancewicz-Sokołowska, doradca metodyczny języka rosyjskiego m. st. Warszawy.

Seminarium składało się z części organizacyjnej, podczas której zaprezentowano cele spotkania, oraz z części warsztatowej dotyczącej pracy z filmem. Całe seminarium zakończyło się podsumowaniem.

Podczas warsztatu każde z prezentowanych zadań było wykonywane samodzielnie od początku do końca przez uczestników seminarium. Nauczyciel musiał na własnej skórze odczuć, jakie trudności napotyka uczeń (np. brak precyzji w instrukcji do zadania), przeżyć stres, poczuć zmęczenie, zrozumieć, ile radości daje i jak jest efektywne, ciekawe, niebanalne, dobrze merytorycznie przygotowane zadanie. Prowadzący przygotowali wstęp do tematu *Rozgrzewka na lekcjach języka obcego* oraz przykładowe zadania. Po warsztacie uczestnicy pod opieką prowadzących przystąpili do konstruowania zadań, potem zaprezentowali wyniki swojej pracy i wybrali materiał do publikacji.

Warsztat poświęcony formom pracy z filmem był poprzedzony wprowadzeniem do tematu. Prowadzący zaprezentowali przykładowe zadania. Uczestnicy przystąpili w grupach do konstruowania własnych ćwiczeń. Nauczyciele zaprezentowali swoje zadania do pracy z filmem oraz wybrali po omówieniu z prowadzącymi materiał do publikacji. Wyłonione kolegium redakcyjne przygotowało do publikacji ćwiczenia zaproponowane przez uczestników seminarium i prowadzących.

Mamy nadzieję, że skrypt stanie się nie tylko zbiorem przykładowych zadań, ale również inspiracją do tworzenia nowych ćwiczeń.

[ROZGRZEWKA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO]

Celem warsztatu *Rozgrzewka na lekcjach języka obcego* było przedstawienie roli, miejsca i znaczenia rozgrzewki w procesie dydaktycznym i strukturze lekcji, zapoznanie z typologią zadań na rozgrzewkę oraz udowodnienie twórczego potencjału nauczycieli języków obcych.

Do celów ogólnych rozgrzewki językowej można zaliczyć m.in.:

- cel wychowawczy – kształtowanie postaw młodzieży; integracja zespołu;
- wykształcenie nawyku spontanicznego wypowiadania się w różnych sytuacjach;
- wprowadzenia ucznia w klimat lekcji języka obcego.

Do celów szczegółowych rozgrzewki można zaliczyć m.in.:

- utrwalanie i rozwijanie nawyków umiejętności mówienia, rozumienia, czytania i pisania;
- wprowadzenie do nowego tematu lekcji;
- wprowadzenie nowego słownictwa;
- nawiązanie do poprzedniej lekcji – przypomnienie wprowadzonego słownictwa lub materiału gramatycznego;

- doskonalenie umiejętności wypowiadania się na dany temat;
- doskonalenie umiejętności zadawania pytań w określonej sytuacji – automatyzacja wypowiedzi;
- ćwiczenie interakcji;
- ćwiczenie zapamiętywania;
- ćwiczenie umiejętności tłumaczenia i powtarzania/przetwarzania informacji;
- doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, poprawiania błędów;
- utrwalenie poznanego materiału;
 - ✓ utrwalenie słownictwa,
 - ✓ utrwalenie wybranych form i struktur gramatycznych,
 - ✓ utrwalenie struktur leksykalno-gramatycznych.

BLOK 1 Reklama

ZADANIE

Na podstawie fragmentu ilustracji proszę odgadnąć, jaki produkt jest reklamowany, wykorzystując konstrukcje: *To z pewnością jest...*, *To zapewne jest...*, *Jestem pewien, że to jest...*, *Chyba to jest...*, *To powinien być...*, „Prawdopodobnie to jest...”

ZADANIE

Proszę zapoznać się z tekstami reklamowymi.

ZADANIE

Proszę dobrać tekst reklamowy do ilustracji.

BLOK 2 Praca z ilustracjami

ZADANIE

Nauczyciel przygotowuje 20 pytań dotyczących tematu omawianego na poprzednich zajęciach. Uczniowie pracują w parach. Każda para otrzymuje ilustrację. Jeden uczeń zadaje 20 pytań, na które drugi uczeń może odpowiadać tylko *tak* lub *nie*. Zadaniem uczniów jest odgadnąć, co znajduje się na ilustracji.

BLOK 3 Interpretacja treści

ZADANIE

Proszę obejrzeć film. Proszę odgadnąć, o czym będziemy dziś rozmawiać.

ZADANIE

Praca w grupach. Proszę obejrzeć film i wymyślić tytuł filmu.

BLOK 4 Odgadywanie

ZADANIE

Pokazujemy dowolny przedmiot. Zadaniem uczniów jest odgadnąć, do czego on służy.

BLOK 5 Skojarzenia

ZADANIE

Proszę zamknąć oczy i posłuchać. Z czym kojarzą się te dźwięki? Każdy uczeń opisuje własne skojarzenia.

BLOK 6 Ukryte przedmioty

ZADANIE

Praca w grupach. Proszę wypisać jak najwięcej przedmiotów, które mogą się znajdować w damskiej torebce. Wygrywa grupa, która odgadła prawidłowo najwięcej przedmiotów.

BLOK 7 Kto to jest?

ZADANIE

Uczeń opisuje ubranie jednego z kolegów. Zadaniem grupy jest odgadnąć, o kim mowa.

Przykład:

U: Ten ktoś ma na sobie białą koszulkę, szary sweter i dzinsy.

G: To Paweł!

ZADANIE

Uczniowie uważnie przyglądają się grupie i zapamiętują, kto jak jest ubrany. Uczniowie zamykają oczy, a następnie jeden z uczniów opisuje strój wybranego kolegi. Zadaniem grupy jest odgadnąć, o kim jest mowa.

BLOK 8 Twórcze czytanie

ZADANIE

Uczeń wskazuje numer strony i wers tekstu. Nauczyciel czyta wskazane zdanie. Proszę napisać zdanie poprzedzające i zdanie następane.

BLOK 9 Zabawy słownikowe

ZADANIE

Na ścianie wisi alfabet. Praca w grupach i ze słownikiem. Proszę napisać nazwy zawodów zaczynające się na twarde spółgłoski.

ZADANIE

Gra *Wiemy więcej*. Praca w drużynach. Proszę się ustawić w rzędzie jeden za drugim. Dwie grupy stoją naprzeciw siebie. Proszę nazwać produkt spożywczy lub danie. Nazwy padają w porządku alfabetycznym. Czas do namysłu – 1 sekunda. Grupy nazywają produkty lub dania naprzemiennie. Jeżeli reprezentant grupy pomyli kolejność liter w alfabecie bądź nie udzieli odpowiedzi w ciągu sekundy – odpada z gry. Wygrywa grupa, w której, po wyczerpaniu liter alfabetu, jest więcej graczy.

BLOK 10 Odgłosy**ZADANIE**

Przygotowujemy nagrania z relacji radiowych lub telewizyjnych z np. różnych dyscyplin sportowych. Odtwarzamy nagrane odgłosy (np. z meczu piłki nożnej, zawodów jazdy konnej, wyścigów samochodowych itd.), a uczniowie odgadują dziedzinę sportu.

BLOK 11 Alfabetyczna burza mózgów**ZADANIE**

Proszę wypisać litery alfabetu i do każdej z nich dobrać jak największą liczbę słów rozpoczynających się na tę literę. Słowa proszę podać w formie podstawowej. Nauczyciel dzieli uczniów na dwu- lub trzyosobowe grupy. Uczniowie podpisują pod kolejnymi literami alfabetu wszystkie słowa, które znają na daną literę. Zwycięza grupa, która wypisała największą liczbę słów.

Zadanie można wykorzystać na lekcjach z grupą początkującą po dwóch, trzech miesiącach nauki.

BLOK 12 Dwa koła**ZADANIE**

Do przeprowadzenia danego ćwiczenia potrzebny jest klucz tematyczny, np. podróż, zdrowie itd. Nauczyciel wcześniej podaje (np. zapisuje na tablicy) trzy pytania i trzy odpowiedzi.

Klasa zostaje podzielona na dwie grupy. Jedna grupa uczniów ustawia się w kole twarzami na zewnątrz, a druga twarzami do wewnątrz koła. Osoby z zewnętrznego koła zadają pytania, a osoby z wewnętrznego odpowiadają na nie. Każdy uczeń z koła zewnętrznego powinien przećwiczyć repliki z każdym uczniem z koła wewnętrznego. Następnie zmiana ról – pytania zadają uczniowie z koła wewnętrznego, a odpowiadają uczniowie z koła zewnętrznego. Uczniowie kilkakrotnie czytają zdania zapisane na tablicy. Starają się je zapamiętać.

- Cześć, co słycać?	- Jak się czujesz?
- Cześć, dzięki, wszystko w porządku.	- Nienajlepiej...
- Gdzie byłeś na wakacjach?	- Co ci jest?
- We Włoszech.	- Boli mnie żołądek.
- Czym tam pojechałeś?	- Mam tabletki, proszę...
- Poleciałem samolotem z rodzicami.	- Dzięki.

BLOK 13 Piłeczka

Nauczyciel na początku określa klucz tematyczny gry. Nauczyciel rzuca piłeczkę do uczniów. Uczeń, do którego rzucona została piłeczka, musi podać odpowiedni wyraz lub formę słowa.

ZADANIE

Uczniowie przypominają sobie przymiotniki opisujące wygląd zewnętrzny człowieka. Osoba, do której nauczyciel rzuci piłeczkę musi podać antonim podanego przez niego słowa.

BLOK 14 Klaskane opowiadanie

Klasa dzielona jest na grupy. Uczniowie mają kilka zwrotów lub wyrazów do dyspozycji z poprzedniej lekcji, np. czynności dnia codziennego (*myć się, sprzątać, uczyć się, robić zakupy*). Zadaniem uczniów jest stworzenie opowiadania, w którym użyte zostaną te zwroty.

Należy określić liczbę wyrażen, które powinny pojawić się w opowiadaniu oraz czas na napisanie takiego opowiadania. Każda grupa układa krótkie opowiadanie lub historyjkę z użyciem tych konkretnych wyrażen. Pozostali uczniowie klaszczą, gdy usłyszą dany zwrot.

Po wykonaniu zadania każda grupa odczytuje swoje opowiadanie.

ZADANIE

Uczniowie układają krótkie opowiadanie używając wyrażen poznanych na poprzedniej lekcji, a które zapisane są na tablicy (5 min.). Następnie, gdy jedna grupa będzie prezentowała własne opowiadanie, pozostałe grupy słuchają i klaszczą, gdy usłyszą podane sformułowanie. Wygrywa grupa, która użyje w opowiadaniu wszystkich 10 zwrotów poznanych na ostatniej lekcji.

BLOK 15 Piszemy historyjkę

Można podzielić klasę na grupy lub przeprowadzić ćwiczenie z udziałem całej klasy. Nauczyciel zaczyna grę – pisze pierwsze zdanie na kartce, następnie każdy uczeń dopisuje jedno zdanie zgodne z kluczem tematycznym, podanym przez nauczyciela. Można wykorzystać wersję ćwiczenia z zaginaniem zdania poprzedzającego lub zaginać zdania w taki sposób, aby każdy uczeń widział tylko jedno poprzedzające zdanie.

ZADANIE

Każda grupa otrzymuje kartkę z napisanym pierwszym zdaniem. Pierwsza grupa dopisuje zdania związane ze spędzaniem czasu wolnego w zimie, a grupa druga dopisuje zdania związane ze spędzaniem czasu wolnego latem. Osoba przekazująca kartkę dalej zagina poprzednie zdanie tak, aby następna osoba widziała tylko jedno zdanie.

BLOK 16 Słowo tasiemiec

Nauczyciel zapisuje słowo klucz na tablicy – najdłuższe, związane z konkretnym tematem. Zadaniem uczniów jest dopisanie słów w taki sposób, aby zaczynały się one od kolejnych liter słowa-klucza.

ZADANIE

Na tablicy zapisane zostało słowo ODŻYWIENIE. Uczniowie dopisują po jednym wyrazie związanym z tematem *jedzenie, odżywianie*, tak aby zaczynało się na kolejne litery słowa głównego.

BLOK 17 Nowy kontekst

Ćwiczenie polega na użyciu zwrotów i słów dotychczas powtarzanych i ćwiczonych w obrębie jednego bloku tematycznego, w nowym kontekście tematycznym. Np. zwroty używane do opisu naszych planów na przyszłość, typu: chcę iść na studia,

chciałbym zostać aktorem, chcę podróżować itd. Nowy kontekst może być określony na zasadzie podania uczniom nowego materiału stymulującego, np.: zdjęcia z gazety, obrazu znanego malarza, klipu do piosenki itd. Praca może być wykonywana samodzielnie, w parach lub w grupach.

ZADANIE

Na tablicy powieszono zdjęcie dwojga starszych ludzi. Każda para układa prawdopodobny dialog między tymi osobami. Uczniowie, wykorzystując wyrażenia poznane na poprzedniej lekcji, opisują marzenia i plany z młodości, które się ziściły w życiu tych ludzi.

BLOK 18 Komiks

Ćwiczenie z wykorzystaniem różnych pomocy wizualnych (zdjęć, wycinków z gazet itd.). Uczniowie otrzymują materiały i ich zadaniem jest ułożenie rozmowy (dorysowanie na obrazku dymków dialogowych i zapisanie w nich wypowiedzi).

ZADANIE

Na otrzymanym rysunku proszę dopisać w dymku dialog, np. zamówienie obiadu.

BLOK 19 Cytaty

Nauczyciel przygotowuje na kartkach kilka/kilkanaście wypowiedzi słynnych osób/postaci z literatury (liczba zależy od liczebności grupy, poziomu znajomości języka, wieku uczniów, potrzeb/celów nauczyciela). Na tablicy nauczyciel wypisuje imiona/nazwiska osób, które wypowiedziały owe słowa. Zadaniem uczniów jest dopasowanie autorów do ich wypowiedzi.

ZADANIE

Nauczyciel dzieli uczniów na dwie grupy – jedna grupa dostaje karteczki z cytatami – druga karteczki z imionami i nazwiskami autorów. Uczniowie z grupy I czytają na głos znany cytat, uczniowie z grupy II odgadują autora (ten, kto ma karteczkę z danym nazwiskiem podnosi rękę – podaje nazwisko autora).

ZADANIE

Na tablicy wypisano nazwiska znanych ludzi. Nauczyciel czyta fragmenty ich wypowiedzi. Kto domyśli się czy też będzie wiedział czyje to słowa – przerywa, głośno wołając

wiem (oczywiście w nauczonym języku). Nazwisk na tablicy jest więcej niż cytatów – dwa z nich nie pasują do żadnego cytatu.

BLOK 20 Emocje

Nauczyciel:

- przygotowuje dialog dla każdej pary uczniów;
- przygotowuje listę przymiotników (np.: 1. znudzony, 2. zły, 3. podekscytowany, 4. zainteresowany, 5. w pośpiechu, 6. śpiący, 7. pesymistyczny, 8. optymistyczny, 9. niegrzeczny itd.);

Uczniowie:

- zostają podzieleni w pary;
- wybierają cyfrę bądź liczbę (w zależności od liczby przymiotników), pod którą ukryty jest przymiotnik;
- nauczyciel podaje uczniom (w tajemnicy przed partnerem z danej pary) przymiotnik;
- zadaniem ucznia jest przeczytanie dialogu z oddaniem emocji wyrażonej wylosowanym przymiotnikiem;
- po zakończeniu czytania zadaniem ucznia jest odgadnąć, jaki przymiotnik wylosował partner.

UWAGA: Nauczyciel może „pokierować” doбором/ wyborem przymiotników bądź narzucić je konkretnym osobom; można dobrać przymiotniki na zasadzie przeciwnościw optymistyczny-pesymistyczny, podekscytowany-znudzony, aby sprawić, żeby ćwiczenie było ciekawsze.

ZADANIE

Uczniowie otrzymują karteczki z numerami. Za każdą cyfrą kryją się przymiotniki określające emocje. Uczeń podaje cyfrę, a nauczyciel po cichu przymiotnik. Uczeń powinien przeczytać dialog w taki sposób, żeby partner odgadł, jakie emocje należało wyrazić.

BLOK 21 Głuchy telefon

Nauczyciel:

- przygotowuje zdania, bądź słowa, które chce, aby uczniowie powtórzyli/utrwalili/przyswoili.

Uczniowie:

- siadają w kręgu;
- pierwsza osoba otrzymuje od nauczyciela słowo/zdanie i przekazuje je koledze szeptem, na ucho w języku obcym;

- kolega musi przekazać słowo/zdanie kolejnej osobie, ale w języku ojczystym;
- kolejna osoba musi przetłumaczyć owo słowo/zdanie znów na język obcy;
- ostatnia osoba w kręgu podaje słowo/zdanie, które do niej dotarło.

BLOK 22 Nie piszemy litery „z”

Uczniowie w ciągu 2 minut wypisują np. przymiotniki określające cechy charakteru, które nie zawierają określonych liter. Następnie sprawdzamy zadanie: uczeń, który ma najwięcej słówek, czyta je głośno. Inni wykreślają te słówka, potem uzupełniają listę słów tymi, które jeszcze nie zostały odczytane.

ZADANIE

Proszę przygotować kartkę i długopis. W ciągu 2 minut proszę wypisać jak najwięcej przymiotników określających cechy charakteru.

UWAGA! Słowa nie mogą zawierać litery/głoski „z”.

BLOK 23 Nowa klasa

Jak sama nazwa wskazuje, to ćwiczenie można przeprowadzić w nowej grupie uczniów, kiedy nauczyciel i uczniowie muszą się wzajemnie poznać. Zadanie to nie jest zadaniem językowym – może być wprowadzone zarówno na godzinie wychowawczej, jak i na lekcji każdego przedmiotu. Celem zadania jest integracja zespołu, zapamiętanie imion.

Uczniowie:

- pierwsza osoba podaje swoje imię oraz pokazuje jakiś gest/ruch (np. skinienie głową, mrugnięcie okiem, pomachanie dłonią, zgięcie palca dłoni);
- kolejna osoba powtarza imię kolegi, jego gest, a następnie mówi swoje imię i pokazuje swój gest;
- kolejna osoba powtarza imiona oraz gesty poprzedników, a następnie podaje swoje imię i pokazuje swój gest itd.
- nauczyciel może zacząć od przedstawienia się z imienia i nazwiska i pokazać własny gest.

ZADANIE

Nazywam się Zofia Kowalska, i mrugam okiem.

Powtórz, proszę, to co ja powiedziałam i dodaj swoją „wizytówkę”. Następna osoba powtórzy wszystko po nas i przedstawi siebie.

BLOK 24 Bingo

Jedną z wersji tego ćwiczenia to bingo liczbowe, w którym każdy uczeń rysuje w zeszytach tabelkę 3 x 3 pól, i wpisuje dowolne liczby np. do 30. Nauczyciel wyczytuje swój zestaw liczbowy, a uczeń uważnie sprawdza, czy dana liczba jest w jego tabelce. Uczeń skreśla trafione liczby. Pierwsza osoba, która skreśli wszystkie usłyszane liczby, krzyczy BINGO!

ZADANIE

Przygotujcie kartkę i długopis. Narysujcie tabelkę 3 x 3 kratki. Wpiszcie wymyślone przez siebie liczby w zakresie 1-30. Jeśli usłyszycie liczbę, która jest w waszej tabelce, zaznaczcie ją. Kto zakreśli wszystkie swoje liczby krzyczy – BINGO!

ZADANIE

Nauczyciel:

- przygotowuje listę czasowników nieregularnych.

Uczniowie:

- rysują w zeszytach tabelkę:

- wpisują w tabelkę czasowniki nieregularne w formie czasu przeszłego;
- nauczyciel odczytuje czasowniki w formie podstawowej;
- jeśli uczeń usłyszy czasownik, który znajduje się w jego tabeli – skreśla go;
- wygrywa uczeń, który skreśli wszystkie wyrazy w swojej tabeli;
- zwycięzca sygnalizuje koniec gry mówiąc *Bingo*.

BLOK 25 Supermarket

Nauczyciel:

- zapisuje na tablicy początek zdania, np.
Jestem w supermarkecie i kupuję...;

Uczniowie:

- pierwsza osoba mówi:
Jestem w supermarkecie i kupuję... i dodaje produkt;
- kolejna osoba mówi:
Jestem w supermarkecie i kupuję... podaje słowo wypowiedziane przez poprzednika oraz dodaje swój produkt;

- następna osoba mówi:

Jestem w supermarkecie i kupuję... podaje słowa wypowiedziane przez poprzedników oraz dodaje swój produkt itd. Uczeń, który pomyli się, poda produkt już wymieniony, nie potrafi powtórzyć całej listy produktów itp. odpada z gry. Wygrywa ostatnia trójka.

ZADANIE

Każdy z was powtórzy ten początek zdania i poda produkt, który zamierza kupić. Trzeba jednak zawsze wymienić wszystkie produkty, które nabyli poprzednicy.

BLOK 26 Worek skarbów

Nauczyciel:

- wkłada do nieprzezroczystego woreczka pewien przedmiot;
- zapisuje na tablicy struktury, które uczniowie muszą użyć, np. „To nie może być ...”, „To musi być ...”, „ponieważ jest ...”, „To może być ...”, „ponieważ ...”, „Wydaje mi się, że to...”.

Uczniowie:

- otrzymują woreczek i nie zaglądając do niego, dotykając przedmiotu, starają się odgadnąć, co się w nim kryje;
- opisują przedmiot i mówią, co to jest, używając wyrażen zapisanych na tablicy.

ZADANIE

W woreczku znajduje się pewien przedmiot. Uczniowie mogą dotknąć woreczek/przedmiot – nie wolno jednak zaglądać do woreczka. Zadaniem uczniów jest odgadnąć, co znajduje się w środku. Na tablicy wypisane są wyrażenia, które powinny zostać użyte podczas zgadywania.

ZADANIE

Chcąc z uczniami przećwiczyć poznane na poprzedniej lekcji czasowniki modalne, przymiotniki lub rzeczowniki, przygotowujemy torbę pełną przedmiotów codziennego użytku.

Zwroty typu: *to z pewnością jest, zapewne to jest, to musi być, jestem pewien że to jest, to może być* wypisujemy na tablicy.

Dzielimy uczniów na dwie grupy, które po kolei zgadują zawartość torby, zdobywając kolejne punkty.

Grupa, która odgadnie najwięcej przedmiotów, dostaje nagrodę.

BLOK 27 Historyjka w kawałkach**Nauczyciel:**

- przygotowuje i zapisuje na tablicy pierwsze zdanie z historyjki, np. *Obudziłem się rano, wstałem z łóżka i spojrzałem w lustro.*

Uczniowie:

- siadają w kręgu;
- każdy na swojej kartce zapisuje zdanie podane przez nauczyciela;
- każdy dopisuje swoje zdanie i podaje kartkę koledze siedzącemu po prawej stronie (nie zaginamy kartek, historyjki muszą mieć sens, to jeden z celów zadania);
- kolejna osoba czyta, co napisał poprzednik i dopisuje następne zdanie do historyjki i podaje kartkę osobie siedzącej po prawej;

- kartki krążą do momentu, gdy powrócą do właścicieli (osób, które napisały pierwsze zdanie);
- właściciel czyta historyjkę, która znajduje się na jego kartce, poprawia ewentualne błędy;
- wszyscy uczniowie, po kolei odczytują swoje historyjki. UWAGA! Jeżeli grupa nie jest zbyt liczna, można zrobić dwie rundy krążenia kartek wśród uczestników.

ZADANIE

Proszę przygotować karteczki oraz długopisy i usiąść w kręgu. Każdy z was zapisze na swojej kartce zdanie z tablicy. To początek historyjki – opowiadania. Proszę dopisać następne, własne zdanie i kartkę podać koledze po prawej stronie. Proszę przeczytać, co napisał poprzednik i dopisać swoje zdanie, logicznie pasujące do tego, co jest napisane. Następnie przekazujemy kartki sąsiadowi/sąsiadce po prawej stronie.

PODSUMOWANIE

1. Rozgrzewka jest elementem koniecznym każdej lekcji.
2. Rozgrzewka może pełnić rolę wprowadzenia do nowego tematu, powtórzenia i utrwalenia poznanego materiału, kontroli wiedzy.
3. Rozgrzewka pełni ważną funkcję psychologiczną: pozwala obniżyć napięcie, stres i lęk, wprowadza dobry nastrój, buduje dobre relacje w grupie.
4. Podczas rozgrzewki można ćwiczyć wszystkie umiejętności językowe: mówienie, czytanie, pisanie, rozumienie.
5. Zadania podczas rozgrzewki powinny aktywizować wszystkie kanały odbioru informacji i zaspokajać potrzeby wszystkich typów uczących się: wzrokowców, słuchowców, ruchowców, czuciowców.

[PRACA Z FILMEM NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO]

Filmy są przez uczniów bardzo lubiane. Atutami filmów jest ich atrakcyjność, działanie na wiele zmysłów odbiorcy jednocześnie, efektywność w przekazywaniu wiedzy lingwistycznej i kulturowej. Filmy mają również ważne znaczenie psychologiczne: pobudzają wyobraźnię, dostarczają radość i rozrywkę, eliminują stres, sprzyjają znoszeniu bariery językowej i komunikacyjnej. Uczą wzmożonej koncentracji, prowokują do niestandardowych reakcji lingwistycznych.

Oglądanie filmu, jako forma ćwiczenia na lekcji dodatkowo motywuje uczniów do aktywnej pracy. Film w czasie lekcji stanowi dla ucznia wyzwanie, a jednocześnie kojarzy się z popularną rozrywką i dzięki temu staje się dla nauczyciela doskonałą pomocą dydaktyczną. Stwarza możliwość obcowania z żywym językiem, mówionym z jego naturalną prędkością, wahaniami, westchnieniami, gestami, szumami dochodzącymi z otoczenia rozmówców. Praca z filmem na lekcjach języka obcego służy:

- trenowaniu sprawności rozumienia obejrzanych i usłyszanych treści;
- aktywnemu wykorzystaniu słownictwa;
- opisywaniu czynności;

- relacjonowaniu zdarzeń;
- mobilizacji do większej staranności wymowy, właściwego akcentu i intonacji;
- zastosowaniu w komunikacji elementów niewerbalnych takich jak gesty, właściwa ekspresja, mimika twarzy, kontekst sytuacyjny.

Poniżej przedstawiamy propozycje pracy z filmami, które odnajdą Państwo w Internecie oraz prezentujemy uniwersalne ćwiczenia, jakie można wykorzystać do pracy z każdym materiałem filmowym. Przedstawione propozycje nauczyciel modyfikuje w zależności od języka, którego naucza, liczebności i poziomu grupy oraz czasu, jaki może poświęcić na pracę z filmem.

BLOK 1 Udźwiękowienie (na przykładzie filmu *Dzień świra*)**ZADANIE**

Pracujemy w grupach. Proszę przeczytać tekst i wstawić w luki brakujące wyrazy.

O – Ojciec **S** – Syn

O: Am

S: Am

O: I Am.

S: No wiem, I Am.

O: You are

S: You are. No sam _____.

O: Ale nie mówisz.

S: Bo ty...

O: Co ja, co ja?

S: Mnie _____.

O: Ja cię _____ ? K****, _____ tego piąty rok w szkole i na _____ i wszystko to jak _____ w piach.

S: Ta.. _____ od razu.

O: I bo czego to jest _____.

S: No jak czego.

O: No jakiego _____?

S: No słowa _____.

O: Posiłkowego.

S: No.

O: _____?

S: Posiłkowego.

O: Jakiego _____? To...

S: Am?

O: To be, _____, or not to be.

ZADANIE

Proszę obejrzeć film i posłuchać dialogów aktorów.

ZADANIE

Proszę obejrzeć film, posłuchać dialogów jeszcze raz i uzupełnić luki słowami z filmu.

ZADANIE

Pracujemy w parach.
Proszę się nauczyć dialogu na pamięć z podziałem na role.

ZADANIE

Proszę odtworzyć repliki dialogu razem z aktorami
(z podziałem na role).

ZADANIE

Proszę udźwiękować/zaprezentować dialog.
Transkrypcja dialogu:

O: Am

S: Am

O: I Am.

S: No wiem, I Am.

O: You are

S: You are. No sam powiem.

O: Ale nie mówisz.

S: Bo ty...

O: Co ja, co ja?

S: Mnie stresujesz.

O: Ja cię stresuję? K****, uczysz się tego
piąty rok w szkole i na kursach i wszystko
to jak krew w piach.

S: Ta krew od razu.

O: I bo czego to jest odmiana.

S: No jak czego.

O: No jakiego słowa?

S: No słowa normalnie.

O: Posiłkowego.

S: No.

O: Jakiego?

S: Posiłkowego.

O: Jakiego posiłkowego? To...

S: Am?

O: To be, k****, or not to be.

BLOK 2 Udźwiękowanie

(na przykładzie serialu *Moda na sukces*)

ZADANIE

Proszę obejrzeć fragment filmu bez dźwięku.

ZADANIE

Pracujemy w grupach.
Proszę ułożyć dialog do obejrzonej sceny.

ZADANIE

Pracujemy w grupach.
Proszę przećwiczyć tekst z filmem.

ZADANIE

Proszę udźwiękować fragment filmu.

ZADANIE

Proszę posłuchać oryginalnej wersji filmu.

BLOK 3 Umiemy czytać

(na przykładzie rosyjskiego filmu
animowanego *Kiwaczek*)

ZADANIE

Proszę obejrzeć film i czytać głośno, co jest napisane na plakat-
kach, szyldach, ogłoszeniach pojawiających się w filmie.
Proszę napisać pod dyktando tekst ogłoszenia
bohatera Gieny.

BLOK 4 Zgadywanka

(na przykładzie serialu *Moda na sukces*)

ZADANIE

Pracujemy w grupach. Obejrzeliśmy fragment filmu.
Proszę opisać w pięciu zdaniach, jak może wyglądać
następna scena.

BLOK 5 Zgadywanka(na przykładzie filmu *Przesłuchanie*)**ZADANIE**

Pracujemy w grupach. Proszę wysłuchać rozmowy i zapisać w tabeli, kto bierze udział w rozmowie, jak wyglądają bohaterowie, czym się zajmują, jakie są relacje między nimi.

UWAGA! Nie wszystkie treści wyrażone są w dialogu. Niektórych należy się domyślić. Ten fragment filmu tylko słuchamy, nie oglądamy.

ZADANIE

Proszę porównać w parach wyniki pracy.

ZADANIE

Proszę obejrzeć film. Czy udało się Wam prawidłowo odgadnąć informacje zawarte w dialogach?

	ON	ONA
Imię i nazwisko		
Wiek		
Ubranie		
Zawód		
Stanowisko służbowe		
Stan cywilny		
Cechy charakteru		
Emocje		
Inne informacje		

MATERIAŁ DO KOPIOWANIA

BLOK 6 Praca z filmem dydaktycznym (z cyklu *Spacer po Petersburgu. Sobór Św. Izaaka*)

ZADANIE

Proszę popatrzeć na fotografię i powiedzieć, co na niej widać?

(Fotografia przedstawia sobór św. Izaaka w Petersburgu. Nauczyciel wprowadza nowe słownictwo i sprawdza, jakie słowa są znane słuchaczom).

ZADANIE

O czym będziemy dziś rozmawiać?

ZADANIE

Proszę przeczytać chórem słowa, powtarzając za nauczycielem.

ZADANIE

Proszę wyjaśnić kolegom znaczenie znanych słów.

ZADANIE

Proszę sprawdzić znaczenie nieznanych słów w słowniku. Nauczyciel rozdaje słuchaczom karteczki. Na kartkach są nowo wprowadzone słowa, ale podane w takiej formie gramatycznej, w jakiej występują w filmie.

ZADANIE

Proszę obejrzeć film. Gdy usłyszysz słowo ze swojej kartki, powiedz „stop”. Proszę odtworzyć usłyszany na filmie związek wyrazowy włączający twoje słowo i co najmniej jeszcze jedno słowo. Proszę powtórzyć słowa i zapamiętać je do końca filmu wraz z otaczającymi to słowo wyrazami.

честь	КОЛОННЫ
скульптор	КОЛОННАДА
образец	алтарь
архитектор	интерьер
великолепие	мозаика
постройка	ИКОНОСТАС
посетитель	бюст

ZADANIE

Zabawa w głuchy telefon. Proszę nauczyć kolegów swojego zwrotu. Słuchacze chodząc po sali uczą swojego zwrotu innych i uczą się od innych słuchaczy ich zwrotów. Pod koniec zadania wszyscy słuchacze znają wszystkie zwroty.

ZADANIE

Proszę odtworzyć chórem związki wyrazowe. Nauczyciel czyta słowa z karteczek, a grupa odtwarza zwroty.

ZADANIE

Proszę wpisać do tekstu brakujące wyrazy.

ИСААКИЕВСКИЙ СОБОР

Исаакиевский собор находится на Исаакиевской площади. В центре площади стоит памятник императору Николаю Первому работы 1. _____ Клодта.

Собор построен в XIX веке французским 2. _____ Монферраном. Его строили очень долго, сорок лет. Собор открыли в 1858 году, и он стал главным храмом северной столицы. Назвали его в 3. _____ святого Исаака Далмадского. Монферран построил собор по 4. _____ собора Святого Петра в Риме. Это последняя крупная 5. _____ эпохи классицизма в Петербурге. Его высота 101 метр. Стройные, высокие 6. _____, золотой купол, прекрасные скульптуры украшают собор.

Вы можете подняться наверх, на 7. _____. Сверху открывается прекрасный вид на город. Давайте войдём в собор.

Внутри Исаакиевский собор поражает своим 8. _____. Высоко в куполе парит голубь.

По традиции перед 9. _____ поставлен богато украшенный иконостас.

Лучшие мастера создавали этот замечательный 10. _____. Архитекторы, скульпторы, художники украшали собор. И сегодня многочисленные 11. _____ музея восхищаются их работой.

Двадцать два художника работали в соборе. Здесь более ста пятидесяти картин и 12. _____ на библейские и исторические темы. На Лондонской выставке 1862 года специалисты признали мозаики Исаакия лучшими в Европе.

За 13. _____ в алтаре вы видите прекрасный витраж, изображающий Христа. В конце экскурсии остановимся у 14. _____ архитектора Монферрана.

Когда вы приедете в Петербург, обязательно зайдите в Исаакиевский собор, замечательный памятник архитектуры.

ZADANIE

Pracujemy w parach. Proszę sprawdzić wykonanie zadania.

ZADANIE

Jesteś przewodnikiem. Proszę przeprowadzić wycieczkę po Sborze św. Izaaka.

ZADANIE

Jesteś mieszkańcem Petersburga. Grupa twoich polskich znajomych ogląda film o Sborze św. Izaaka. Niestety film jest niemy. Opisujesz, co widać na filmie, prezentujesz piękno zabytku swojego miasta.

BLOK 7 Praca z filmem animowanym (na przykładzie filmu animowanego *Wilk i Zając*)

Ćwiczenie może być realizowane na różnych poziomach. W zależności od stopnia znajomości języka ćwiczenie utrudniamy wprowadzając nowe elementy i trudniejsze zadania.

Poziom A1

Ćwiczenia można wykorzystać jako utrwalenie słownictwa w czerwcu, bo dotyczy lata i wakacji. Przed pierwszym zadaniem dzielimy klasę na 2 grupy. Aby to zrobić potrzebne nam jest zdjęcie bohaterów kreskówki *Wilka i Zająca*.

Tniemy każde z nich na tyle kawałków, ile powinno być osób w grupie. Uczniowie losują karteczki i mają za zadanie ułożyć z nich 2 postacie. Ci, którzy mają części pasujące do ułożenia Wilka, tworzą grupę pierwszą, Ci z Zajęcem drugą.

ZADANIE

Oglądamy film – 1 min.

Grupa Wilka: Proszę wypisać 5 czynności wykonywanych przez Wilka.

Grupa Zająca: Proszę wypisać 5 czynności wykonywanych przez Zająca.

Nauczyciel sprawdza i powtarza czasowniki w bezokoliczniku.

ZADANIE

Na podstawie czasowników z zadania nr 1 proszę napisać, co Wilk/ Zając robił wczoraj. Proszę pisać pełne zdania. Każda z grup pisze zdania o swojej postaci np. grać – On grał w piłkę.

ZADANIE

Proszę napisać opowiadanie składające się z 10 zdań, zaczynających się od:

W sobotę ja – Wilk byłem...

W sobotę ja – Zając byłem...

Zadanie indywidualne.

ZADANIE

Oglądasz bajkę. Dzwoni telefon. Dzwoni twój kolega z Francji/Rosji /Anglii /Hiszpanii lub innego kraju i pyta, co robisz.

Proszę powiedzieć mu przez telefon, że oglądasz film i w pierwszej os. l. poj. powiedzieć, co robi Zając/ Wilk. Podczas zadania ćwiczymy sprawność mówienia.

Poziom B1

ZADANIE

Ćwiczenie może być realizowane indywidualnie lub w parach. Uczeń dostaje kartę pracy z 10 zdaniami o Wilku lub Zajacu. Przykłady zdań o Wilku:

1. Czuję się swobodnie.
2. Nikogo się nie boję.
3. Mam dużo wolnego czasu.
4. Jestem zgrabny i chodzę jak model.
5. Lubię czytać książki.
6. Okazuję szacunek władzy.
7. Moja twarz budzi sympatię.
8. Jestem bardzo uprzejmy.
9. Nie jadam mięsa.
10. Lubię czystość, ład, porządek.

Proszę przeczytać zdania. Czy wszystko jest jasne? Proszę obejrzeć pierwsze 30 sekund filmu i zaznaczyć zdania prawdziwe odnoszące się do Wilka/ Zająca.

ZADANIE

Proszę przekształcić zdania nieprawdziwe z zadania nr 1 tak, aby stały się prawdziwe. Celem zadania jest ćwiczenie tworzenia przeczeń, antonimów.

ZADANIE

Ćwiczenie realizowane w grupach. Przykładowy podział na grupy – nauczyciel rozdaje kartki z pojedynczymi literami tworzące nazwy państw np. Anglia i Francja. Uczniowie po wylosowaniu literki mają stworzyć 2 grupy, aby utworzyć nazwę państwa.

Oglądamy film do 1 minuty. Proszę wypisać przymiotniki nazywające cechy charakteru Wilka/ Zająca. Oglądamy film do 3 minuty. Proszę wypisać myśli Wilka/ Zająca.

ZADANIE

Uczeń dostaje kartę pracy z 6 przysłowiami. Proszę wybrać 2, które pasują do filmu i wyjaśnić, dlaczego je wybrał. Celem zadania jest ćwiczenie sprawności mówienia i argumentowania.

ZADANIE

Oglądamy film małymi fragmentami. Uczeń musi streścić, co oglądał – zadanie indywidualne. Dzielimy klasę na grupy. Oglądamy film małymi fragmentami. Grupa pierwsza streszcza, co zrobił Zając, druga – co zrobił Wilk.

BLOK 8 Praca z filmem animowanym (na przykładzie filmu Disneya *Silly Symphony – The Three Little Pigs*)

Faza leksykalno – gramatyczna

Podajemy słowa klucze do filmu. W zależności od potrzeb podajemy wszystkie lub wybieramy te, które naszym zdaniem są najistotniejsze. Oto propozycja dobru słownictwa:

wilk	śpiewać	tańczyć
świnka	piosenka	denerwować się
pracować	kreskówka	dmuchać
oszukiwać	słoma	przebierać się
pomagać	cegła	jabłka
bać się	skrzypce	fortepian
drżeć ze strachu	grać na instrumencie	pukać do drzwi
dom	flet	sprzedawca
budować	obserwować	szczotki
uciekać	skradać się	komin
chować się	zupa	gotować
kara	cieszyć się	ponieść karę

UWAGA! Leksyka musi być dobrana do poziomu danej grupy. Dla dzieci możemy ograniczyć się do pokazania rysunków postaci, które zobaczymy w filmie lub dopasowania 'słów – kluczy' do obrazków, dla grup zaawansowanych można wprowadzić podział na części mowy.

ZADANIE

Oglądamy film – około 10 minut. Następnie dzielimy klasę na 4 grupy – każda grupa to jeden bohater filmu (trzy świnki plus wilk). Każda z grup opracowuje swoją relację zdarzenia, które wszyscy obejrzeli na filmie. Relacja ma mieć formę protokołu zdarzenia z perspektywy danego bohatera (gdzie byłem, co robiłem, kto to widział etc.). Grupy po około 10 minutach wspólnej pracy wybierają jednego przedstawiciela, który reprezentuje ich stanowisko. Wciela się on w jednego bohatera, który „zeznaje”, co go spotkało.

Na środku sali tworzymy salę sądową, powołujemy sędziego, który wysłuchuje relacji czterech grup – trzy świnki i wilk zeznają, czyli opisują, co ich spotkało ze swojej perspektywy. Zbieramy też ławę przysięgłych, która zadaje pytania przesłuchiwanym, a następnie tworzy Protokół Ławy Przysięgłych i wydaje wyrok.

Możemy tu wprowadzić modyfikację zadając, aby każdy z obecnych na lekcji sam pisemnie wydał i uzasadnił swój wyrok w tej sprawie po wysłuchaniu relacji każdej ze stron.

Dodatkowe ćwiczenia, które można wykorzystać do pracy z tym filmem są następujące:

- Uczniowie mają za zadanie zaprojektować plakat i hasło reklamujące ten film.
- Uczniowie mają stworzyć „Bank Przysłów” do tego filmu.

PRZYKŁADOWE PRZYSŁOWIA:

Mądry Polak po szkodzie.
Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni.
Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło.
Bez pracy nie ma kołaczy.
Nie śmieć się dziadku z cudzego wypadku.
Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie.
Człowiek uczy się na błędach.
Gość w dom, Bóg w dom.
Jaki pan, taki kram.
Mój dom moją twierdzą.
Kto mieczem wojuje, ten od miecza ginie.

UWAGA! Możemy również podać więcej innych przysłów, a uczniowie mają za zadanie wybrać tylko te, które pasują do filmu.

Film ten jest również doskonałą podstawą do opisu bohaterów i wykorzystania słownictwa: charakterystyka bohaterów (cechy pozytywne i negatywne).

Dla grup zaawansowanych film ten może być również niekonwencjonalnym sposobem do wprowadzenia słownictwa sądowego (ława przysięgłych, oskarżony, świadek etc.).

ZADANIE

Słuchanie materiału dźwiękowego przy wyłączonej wizji. Uczniowie wyobrażają sobie „obraz” – miejsce, sytuację, rozmówców. Swoje pomysły przekazują nauczycielowi w dowolnej formie: rysunku, opisu ustnego i pisemnego, rozmowy itd. Nauczyciel po zebraniu opinii pokazuje pełną wersję materiału. Następuje wtedy skonfrontowanie pomysłu reżysera z wyobraźnią uczniów.

ZADANIE

Oglądanie wizji przy wyłączonym materiale dźwiękowym. Tutaj uczniowie, widząc określone sytuacje, układają swoją wersję dialogu. Po zakończonej pracy i przedstawieniu swoich propozycji mogą usłyszeć oryginalną wersję dialogu.

ZADANIE

Oglądanie wybranego fragmentu ponownie, aby skoncentrować się na wybranych obszarach językowych. Ponowne przedstawienie materiału jest pomocne w zapamiętaniu nowych struktur i wyrażeń. W tego typu ćwiczeniach uczeń ma wyłowić szczegółowe informacje z dialogów, oglądanych scen, odpowiedzieć na zadane wcześniej pytania, podane przez nauczyciela lub zawarte w opracowanych przez niego kartach pracy lub materiałach dołączonych do kaset.

ZADANIE

Zatrzymywanie filmu, aby przewidzieć, co dzieje się później. Uczniowie uważnie obserwujący przebieg rozmowy próbują ją kontynuować według swoich przypuszczeń. Film powinien być włączony ponownie po przedstawieniu niektórych dialogów opowiadania na forum klasy.

ZADANIE

Odtwarzanie poprzednich wydarzeń. Po obejrzeniu przez uczniów wybranego przez nas fragmentu filmu wydajemy polecenie przygotowania przebiegu poprzednich wydarzeń. Uczniowie muszą cofnąć „taśmę” w swojej wyobraźni, starając się odgadnąć początek

wydarzeń. Po wykonaniu tego ćwiczenia udostępniamy uczniom pełną wersję historii. Na koniec uczniowie porównują swoje pomysły z oryginałem, wskazując na różnice. Wybieramy wtedy wersję najbardziej zbliżoną do oryginału.

ZADANIE

Tworzenie własnych dialogów, innych od tych przedstawianych na video.

Uczniowie otrzymują tutaj możliwość stosowania innych wersji przebiegu całej akcji lub jej fragmentu. Każda scena może zmienić się diametralnie od spodziewanego przebiegu wydarzeń.

ZADANIE

„Maksymalna koncentracja” – uczniowie mają za zadanie wyłowić poszczególne dźwięki, słowa, zwroty w tekście, mniej istotne jest ogólne rozumienie tekstu. Można uczniom dać scenariusz, w którym zawarte są błędy. Ich zadaniem będzie odnalezienie ich i poprawienie na podstawie oglądanego materiału.

ZADANIE

„Układanie wydarzeń we właściwej kolejności” – uczniowie otrzymują kartki, na których zawarte są pewne główne informacje związane z oglądanym materiałem. Zadaniem uczniów jest uporządkowanie kart według kolejności oglądanych wydarzeń. Jako ćwiczenie utrwalające można omówić szczegółowo wybrany fragment oglądanego filmu.

ZADANIE

„Widzę, ale nie słyszę – słyszę, ale nie widzę”.

Połowa grupy ogląda film bez dźwięku, druga połowa słyszy dźwięk, ale nie widzi obrazu. Uczniowie robią notatki, a następnie porównując je, próbują zbudować całościowy obraz wydarzeń.

Instrukcja: Zapisz w formie scenopisu fragment filmu.

BLOK 9 Praca z teledyskiem

Znany teledysk z ulubionym utworem naszych uczniów jest świetną metodą na utrwalenie poznanego słownictwa dotyczącego np. wyglądu, sposobu ubierania się, nastroju. Uczniowie kojarzą słowa z obrazem.

1. Naprowadzamy uczniów na temat teledysku rysując na tablicy asocjogram ze słowem „kluczem”.

- Pytamy o skojarzenia i zapisujemy je na tablicy (w tym momencie możemy dodać kilka nowych wyrażień/słów).
- Po pierwszym obejrzeniu teledysku uczniowie odgadują tytuł piosenki, nazwisko wykonawcy, wstępnie odpowiadają na pytania:
 - ✓ jak wykonawca był ubrany;
 - ✓ w jakim był nastroju;
 - ✓ gdzie został nagrany teledysk.

Klasa zostaje podzielona na grupy. Zadania grupowe mogą być zróżnicowane np.

grupa 1: wypisuje części garderoby;

grupa 2: określa nastrój;

grupa 3; miejsca, w których nagrywany był teledysk.

W końcowej fazie ćwiczenia poszczególne grupy zadają sobie pytania szczegółowe np. Gdzie został nagrany teledysk, w co był ubrany piosenkarz?

UWAGA! Jeśli mamy czas możemy wykorzystać stronę z karaoke i wspólnie zaśpiewać piosenkę.

PODSUMOWANIE

- Praca z filmem wymaga od nauczyciela przygotowania własnego materiału, uwzględniającego specyfikę grupy, poziom opanowania języka, szczególne zainteresowania słuchacza i cele nauczyciela.
- Doświadczenie uczy, że oryginalne materiały dydaktyczne wymagają dodatkowego opracowania.
- Praca z filmem jest czasochłonna.
- Film można wykorzystać do nauki każdej umiejętności językowej na wszystkich poziomach nauczania.
- Film jest doskonałym środkiem do zapoznania słuchaczy z kulturą, historią, zwyczajami kraju nauczanego języka obcego.

Przedstawione przez nas materiały mogą stanowić pewną bazę do rozszerzania ich o własne pomysły i zamierzenia. Mogą być stosowane zarówno jako pełen materiał na lekcję, jak i jej dopełnienie. Mając pozytywne doświadczenia we własnej pracy, pragniemy zachęcić do ich stosowania, aby przeprowadzane zajęcia były bardziej efektywne. Wprowadzenie filmu jako bazy do dalszych aktywności na lekcjach stanowi ważny, twórczy element w nauce języka obcego. Sądzymy, że jest to potrzebne nie tylko naszym uczniom, ale także nam samym.

[**Magdalena Gajowiecka**] nauczycielka języka angielskiego SP nr 34 im. Stanisława Dubois w Warszawie.

[**Krystyna Kanciewicz-Sokołowska**] nauczycielka języka rosyjskiego w LXIII LO im. Lajosa Kossutha w Warszawie, doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie języków obcych.

[**Barbara Zawadzka i Beata Bielokozowicz**] nauczycielki języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 34 im. Mieszka I w Warszawie.

[**Joanna Nowaszewska-Surmacz**] nauczycielka języka francuskiego w X LO im. Królowej Jadwigi w Warszawie.

[**Wojciech Sosnowski**] kierownik Zespołu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW; wykładowca języka rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW, wykładowca języka rosyjskiego College of Europe w Warszawie.

[**Agnieszka Trzeźniowska**] nauczycielka języka angielskiego w LXXXVI L.O. im. Batalionu „Zośka” w Warszawie.

[**Magda Tułska-Budziak**] wykładowca języka rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW, nauczyciel Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie.

[**Jolanta Woźniak i Magdalena Szpryngier**] nauczycielki języka angielskiego w Gimnazjum nr 81 im. prof. Witolda Doroszewskiego w Warszawie.

BLOK 10 Codzienne obowiązki

Nauka czasów gramatycznych zawsze sprawia trudności. Dlatego wykorzystanie kreskówki, w której np. miś lub inny bohater wstaje rano, myje zęby, spotyka przyjaciela może być świetnym narzędziem do przyswojenia struktur gramatycznych. Jest to aktywne ćwiczenie, w którym uczniowie w trakcie filmu naśladują bohatera, głośno powtarzają zdania, które pokazują się pod obrazem. Jeżeli film nie ma napisów, nauczyciel przygotowuje odpowiednie zdania samodzielnie. Celem tego zadania jest zastosowanie suchych, często trudnych struktur gramatycznych w ciekawym kontekście.

BLOK 11 Ile „rzeczy” w filmie?

Aby lekcja z filmem nie była biernym oglądaniem, proponujemy uczniom ciekawą pracę domową. Do każdej z liter z tytułu filmu np. *Pippi Langstrumpf* dopisujemy np. rzeczowniki, które pojawiły się w filmie. Jest to również pomysł na lekcję słownikową.

Micro-trottoir: loisirs

[Celina Nowak-Kilijańska
Agnieszka Paciej-Motył]



Program Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej daje nauczycielom bardzo szeroki wachlarz możliwości korzystania z różnorodnych stażów pedagogicznych. Mają one na celu aktualizację posiadanej wiedzy oraz zapoznanie z różnymi technikami nauczania, dzięki czemu każdy uczestnik wzbogaca posiadany warsztat pracy.

Nie bez znaczenia jest również fakt, że szkolenia odbywają się w krajach rodzimych użytkowników języka, co pozwala na zgromadzenie niezbędnych tzw. ilości tak zwanych dokumentów autentycznych. Wszystkie te czynniki prowadzą do podniesienia jakości prowadzonych zajęć oraz służą zwiększeniu motywacji uczniów do nauki poprzez oferowanie im ciekawych, atrakcyjnych lekcji.

W czasie tegorocznych ferii zimowych miałyśmy możliwość uczestniczyć w stażu zorganizowanym w Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sèvres. Przygotowania wraz z procesem rekrutacji w programie trwały już od września zeszłego roku. Stowarzyszenie Europa Języków i Kultur, w ramach którego funkcjonuje program Klas Frankofońskich na Śląsku, przedstawiło w Ambasadzie Francji w Polsce oraz bezpośrednio w Centre International d'Etudes Pédagogiques listę zapytań oraz zapotrzebowań polskich nauczycieli romanistów. Efektem owej współpracy było wypracowanie programu stażu, który został

przedstawiony w Narodowej Agencji Programu Comenius, w celu ubiegania się o dofinansowanie.

Ostatecznie na staż wyjechało 15 osób, głównie z Polski Południowej oraz z Łodzi. Program wyjazdu obejmował nie tylko zajęcia z zakresu dynamiki grupy, pracy metodą projektu przy wykorzystaniu radia online (tworzenie własnych audycji radiowych, słuchowisk) czy też zastosowania nowoczesnych technologii informacyjnych, ale również zwiedzanie dwóch nowoczesnych dzielnic Paryża (La Villette oraz La Défense), spotkanie z autorem komiksów dla młodzieży Tiburcio de la Llave (TITO), a także z wykładowcą Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Wersalu Florence Bray. Mieliliśmy też okazję obejrzeć wystawę mówiącą o kamienicy francuskiej na przykładzie Paryża (np. Hôtel Lambert) oraz byliśmy na spektaklu *Chory z urojenia* Moliera w Comédie Française. Mimo wytężonej pracy aż do godz. 17.00 staraliśmy się korzystać z bliskości Paryża i dużo zwiedzać.

Były to dwa tygodnie intensywnej pracy, z której długo jeszcze będziemy mogli korzystać podczas wykonywania

naszych codziennych obowiązków zawodowych. Sądzimy, że zarówno same zajęcia, jak i kontakt z żywym językiem stanowią inspirację do samodzielnego przygotowywania lekcji z wykorzystaniem pracy i literatury młodzieżowej, do opracowania lub wykorzystania poznanych technik pracy z komiksem. Wszystkie te umiejętności przełożą się na uatrakcyjnienie lekcji i przekazanie uczniom naszej własnej pasji do języka oraz kultury francuskiej.

Poniżej przedstawiamy wypracowany na zajęciach konspekt lekcji oraz nasz materiał nagraniowy¹, mający na celu wprowadzenie na lekcji języka obcego nowoczesnych technologii informacyjnych w postaci audycji radiowych.

¹ Materiał nagraniowy dostępny jest na stronie internetowej www.jows.pl

[Agnieszka Paciej-Motyl]

Nauczycielka języka francuskiego w ZSO nr 2 w Sosnowcu oraz lektorka w SJO EMPiK w Sosnowcu. Egzaminatorka DELF, współautorka programu nauczania języka francuskiego na pierwszym etapie edukacyjnym, polskiej adaptacji podręcznika Version Originale i zeszytu ćwiczeń do podręcznika Le Mag 2. Uczestniczka projektu Klas Frankofońskich na Śląsku.

[Celina Nowak-Kilijańska]

Pracuje w II Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Bytomiu oraz w Alliance Française w Katowicach. Od 1997 r. tłumacz przysięgły języka francuskiego, egzaminatorka nowej matury, egzaminatorka DELF.

Thème et objectifs

Niveau des élèves: A1/A2

Âge des élèves: 14 ans et plus

Durée de la séquence: 45 minutes

PRÉSENTATION SUCCINCTE:

Un microtrottoir sur les loisirs des ados

PRÉ-REQUIS:

Le vocabulaire autour des loisirs

OBJECTIFS SOCIO-CULTURELS:

les différents moyens de passer le temps libre par des jeunes français

COMPÉTENCES COMMUNICATIVES / FONCTIONNELLES:

savoir répondre à un sondage, résumer, tirer les conclusions du sondage

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES:

compréhension orale/écrite, expression orale/écrite

OBJECTIFS LINGUISTIQUES:

connaissance du vocabulaire concernant les loisirs et le goût, exprimer ses goûts et la fréquence

Séquence pédagogique

Déroulement de la séquence:

ACTIVITÉ 1

Durée: 10 minutes

Modalités de travail: individuel

Documents de travail: L'enregistrement- l'extrait de l'émission Radio Jeunes –micro-trottoir - les loisirs

Consignes: Ecoutez l'enregistrement et répondez aux questions de 1 à 3 puis écoutez la deuxième fois et complétez le tableau

FICHE D'ÉLÈVE 1

PREMIÈRE ÉCOUTE

Répondez aux questions suivantes:

Quel est le sujet général du document? _____

Quelle est la nature du document? _____

Combien de personnes parlent? _____

DEUXIÈME ÉCOUTE

Complétez le tableau en cochant la bonne case:

	Charlotte	Jean-Pierre	Magali	Marion
1. Je joue à la pétanque				
2. J'ai 11 ans				
3. Je regarde la télé				
4. Je suis passionné de livres				
5. J'aime rencontrer mes amis				
6. J'ai 14 ans				
7. Le week-end j'aime aller à la montagne				
8. J'ai 17 ans				
9. Je surfe sur le Net				
10. Chaque jour je lis des livres				

MATERIAŁ DO KOPIOWANIA

ACTIVITÉ 2

Durée: 5 minutes**Modalités de travail:** en groupe**Documents de travail:** fiche d'élève**Consignes:** A la base des informations de votre fiche présentez les personnes interviewées.

ACTIVITÉ 3

Durée: 10 minutes**Modalités de travail:** en binôme**Documents de travail:** fiche d'élève 2**Consignes:** Vous travaillez par paire. Complétez les informations qui manquent en posant les questions adéquates.

FICHE D'ÉLÈVE 2

ELEVE A

	Eric	Jeanne	Marianne
1. Loisirs		lire des livres	aller au cinéma
2. Fréquence	trois fois par semaine		une fois par mois
3. Compagne	avec sa soeur		
4. Lieu		au lit	au cinéma REX
5. Raison		c'est sa passion	

ELEVE B

	Eric	Jeanne	Marianne
1. Loisirs	faire du sport		
2. Fréquence		tous les jours, le soir	
3. Compagne		seule	avec des amis
4. Lieu	à la piscine		
5. Raison	c'est bon pour la santé		c'est génial

Vocabulaire supplémentaire :

1. Quel est le loisir préféré de _____?
Son loisir préféré est _____
2. Combien de fois il/elle _____ (joue de la flûte)?
Il/elle joue de la flûte _____
3. Avec qui aime-t-il/elle _____ (jouer de la flûte)?
Il/elle aime jouer de la flûte avec sa mère _____
4. Où aime-t-il/elle _____ (jouer de la flûte)?
Il/elle aime jouer de la flûte à l'opéra _____
5. Pourquoi aime-t-il/elle _____ (jouer de la flûte)?
Parce que _____

ACTIVITÉ 4

Durée: 15 minutes

Modalités de travail: individuel

Documents de travail: transcription de l'enregistrement

Consignes: Lisez le texte et cochez la bonne réponse

FICHE D'ÉLÈVE 3

Bonjour. Nous sommes dans les rues de Paris et nous allons interviewer des ados pour savoir comment ils aiment passer leur temps libre. On leur demande de se présenter et de répondre à la question Qu'est-ce que tu aimes faire quand tu as le temps libre ?

- Je m'appelle Charlotte. J'ai 14 ans. Le samedi j'aime aller au cinéma et pendant la semaine je regarde la télé.
- Bonjour. Je suis Jean-Pierre, 17 ans. Je suis sportif. Pendant le week-end je fais du foot, de la natation et je joue de la pétanque. La semaine, je suis occupé à l'école mais le soir, chaque jour, je fais 30 minutes du jogging.
- Moi, c'est Magali. J'ai 15 ans. J'adore rencontrer mes amis, le samedi et le dimanche. Nous partons ensemble à la montagne. Du lundi au vendredi je chatte et je surfe sur le Net.
- Marion, 11 ans, passionnée des livres. La semaine j'adore lire des livres d'aventure et d'histoire. Le week-end j'aime aller au musée ou dans un parc et dessiner.

Voilà les différentes manières de passer le temps libre par des jeunes Français. Et vous, quels sont vos loisirs préférés ? Nous vous invitons à présenter vos loisirs sur notre forum www.radiojeunes.fr

Merci pour votre attention et à demain.

	VRAI	FAUX
1. Le sondage est réalisé à Cracovie		
2. Le loisir préféré de Charlotte est le sport		
3. Jean-Pierre court chaque matin avant l'école		
4. Magali et ses amis habitent à la montagne		
5. Magali n'aime pas Internet		
6. Marion est championne de foot		
7. Deux filles adorent dessiner		
8. Jean-Pierre se passionne pour l'histoire		
9. Cette émission présente les passe-temps préférés des ados		
10. La journaliste invite à consulter la page web de la radio		

ACTIVITÉ 5 Devoir

Consignes : Après avoir écouté l'émission tu réponds à l'invitation de la présentatrice et tu décris tes loisirs sur le site web de la radio Jeunes.

CORRIGE

FICHE D'ÉLÈVE 1

1ère écoute

Répondez aux questions suivantes :

Quel est le sujet général du document ? les loisirs des jeunes Français

Quelle est la nature du document ? un interview

Combien de personnes parlent ? 4 ados et un journaliste

2ème écoute

Complétez le tableau :

	Ch.	J-P	M.	M.
1. Je joue à la pétanque		X		
2. J'ai 11 ans				X
3. Je regarde la télé	X			
4. Je suis passionné de livres				X
5. J'aime rencontrer mes amis			X	
6. J'ai 14 ans	X			
7. Le week-end j'aime aller à la montagne			X	
8. J'ai 17 ans		X		
9. Je surfe sur le Net			X	
10. Chaque jour je lis des livres				X

FICHE D'ÉLÈVE 2

ELEVE A

	Eric	Jeanne	Marianne
1. Loisirs		lire des livres	aller au cinéma
2. Fréquence	trois fois par semaine		une fois par mois
3. Compagne	avec sa soeur		
4. Lieu		au lit	au cinéma REX
5. Raison		c'est sa passion	

ELEVE B

	Eric	Jeanne	Marianne
1. Loisirs	faire du sport		
2. Fréquence		tous les jours, le soir	
3. Compagne		seule	avec des amis
4. Lieu	à la piscine		
5. Raison	c'est bon pour la santé		c'est génial

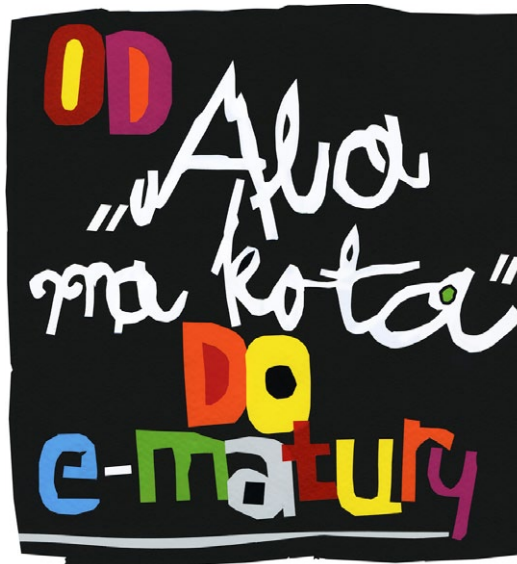
VOCABULAIRE SUPPLÉMENTAIRE :

- Quel est le loisir préféré de? Son loisir préféré est
- Combien de fois il/elle(joue de la flûte)? Il/elle joue de la flûte
- Avec qui aime-t-il/elle ...(jouer de la flûte)? Il/elle aime jouer de la flûte avec sa mère
- Où aime-t-il/elle ...(jouer de la flûte)? Il/elle aime jouer de la flûte à l'opéra
- Pourquoi aime-t-il/elle ...(jouer de la flûte)? Parce que

FICHE D'ÉLÈVE 3

	VRAI	FAUX
1. Le sondage est réalisé à Cracovie		X
2. Le loisir préféré de Charlotte est le sport	X	
3. Jean-Pierre court chaque matin avant l'école		X
4. Magali et ses amis habitent à la montagne		X
5. Magali n'aime pas Internet	X	
6. Marion est championne de foot		X
7. Deux filles adorent dessiner		X
8. Jean-Pierre se passionne pour l'histoire	X	
9. Cette émission présente les passe-temps préférés des ados	X	
10. La journaliste invite à consulter la page web de la radio		X

Międzynarodowa konferencja



Uczenie dobrze zaprojektowane – design w procesie edukacji

18 kwietnia 2012 r., Biblioteka Narodowa w Warszawie

Wstęp bezpłatny

Organizatorzy zapraszają ludzi zaangażowanych i twórczych: autorów podręczników, grafików, wydawców, nauczycieli, uczniów i studentów!

Międzynarodowi eksperci w dziedzinach designu, typografii, edytorstwa i wydawnictwa edukacyjnych z Austrii, Bułgarii, Danii, Kanady, Niemiec, Holandii, Polski, Portugalii, Rumunii, Szwajcarii oraz Wielkiej Brytanii będą dyskutować na temat zależności pomiędzy wizualną formą materiałów dydaktycznych a ich efektywnością w procesie nauczania.

Dwa zasadnicze tematy, które zostaną poruszone na konferencji, to sposób projektowania materiałów edukacyjnych oraz ich forma, która w dobie powszechnej cyfryzacji przestaje być oczywista.

Więcej informacji oraz rejestracja na:
www.eunic-alamakota.pl

ORGANIZATORZY:

EUNIC Warszawa, Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce, Narodowy Instytut Audiowizualny, Biblioteka Analiz

PATRONAT HONOROWY:

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Minister Edukacji Narodowej, Polski Komitet ds. UNESCO, Prezydent Miasta Stołecznego Warszawy

ORGANIZATORZY ZE STRONY EUNIC WARSZAWA:

Ambasada Królestwa Niderlandów, Austriackie Forum Kultury w Warszawie, British Council, Bułgarski Instytut Kultury, Duński Instytut Kultury, Goethe-Institut Warszawa, Instituto Camões, Rumuński Instytut Kultury, Szwajcarska Fundacja dla Kultury Pro Helvetia

PARTNERZY:

Biblioteka Narodowa, Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, Targi Edukacyjne EDUKACJA w Kielcach

SPONSOR:

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

[misja : pisma]

[PROMOWANIE] kształcenia językowego i przedmiotowego w językach obcych na wszystkich poziomach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

[UPOWSZECHNIANIE] nowoczesnych kierunków i tendencji w językoznawstwie oraz metod stosowanych we współczesnej dydaktyce języków obcych w ujęciu teoretyczno-praktycznym.

[INFORMOWANIE] o możliwościach uczenia się i nauczania języków obcych z wykorzystaniem funduszy europejskich programów edukacyjnych, w szczególności programu „Uczenie się przez całe życie” oraz prezentowanie inspirujących rezultatów projektów językowych realizowanych w ramach tych działań.

[PREZENTOWANIE] nowatorskich osiągnięć z zakresu glottodydaktyki i językoznawstwa na poziomie europejskim i krajowym.