



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## Projekt „[www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs)”- Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS

# Niezbędnik studenta/-tki na praktykach

## ZAKŁAD LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Projekt:

„[www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs)” - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS, współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Wzrost III, Podkategoria 3.1.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## **ZAKŁAD LINGWISTYKI STOSOWANEJ UMCS W LUBLINIE**

### **PRAKTYKI PEDAGOGICZNE I METODYCZNE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH**

#### **Niezbędnik studenta lingwistyki stosowanej**

#### **SPIS TREŚCI**

- 1. Założenia organizacyjne praktyk pedagogiczno-metodycznych realizowanych przez studentów lingwistyki stosowanej UMCS**
- 2. Arkusze obserwacyjne**
- 3. Wzory konspektów lekcji**
- 4. Ewaluacja praktyk metodycznych**
- 5. "Ściągawka" z wybranych zagadnień metodycznych**
  - 5.1. Modele lekcji języka obcego**
  - 5.2. Korekta błędów**
  - 5.3. Ocena osiągnięć ucznia**
- 6. Literatura**

**Opracowanie**  
**Dr hab. Maleńczyk-Boguszewska Halina**

Projekt:

„www.praktyki.wh.umcs” - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## 1.1. ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE PRAKTYK PEDAGOGICZNO-METODYCZNYCH REALIZOWANYCH PRZEZ STUDENTÓW LINGWISTYKI STOSOWANEJ UMCS<sup>1</sup>

Zgodnie z programem studiów unikatowych, studenci lingwistyki stosowanej o specjalizacji nauczycielskiej odbywają następujące praktyki:

- Praktyka ogólnopedagogiczna – 2 tygodnie w połowie 4 semestrze w trybie ciągłym, szkoły podstawowe, 36 godzin
- Praktyka metodyczna ciągła z 1 języka – 6 tygodni pod koniec 4 semestru w trybie ciągłym, 114 h, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne:
  - obserwacje lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk: **16 h**
  - asystentura na lekcjach prowadzonych przez opiekuna praktyk: **16 h**
  - obserwacje lekcji prowadzonych przez kolegów praktykantów: **32 h**
  - samodzielne prowadzenie lekcji przez praktykanta: **32 h**
  - omówienie lekcji z opiekunem praktyki **18 h**
- Praktyka metodyczna ciągła z 2 języka – 2 tygodnie w połowie 6 semestru w trybie ciągłym, 30 h, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne w zależności od dostępności 2 j.:
  - a. obserwacja z asystenturą lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk: **10 h**
  - b. samodzielne prowadzenie lekcji przez praktykanta: **15 h**
  - c. omówienia lekcji z opiekunem praktyki: **5 h**
- Praktyka metodyczna ciągła z 2 języka – 2 tygodnie w połowie 2 semestru studiów drugiego stopnia, 30 h, szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne,
  - a. obserwacja z asystenturą lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk: **10 h**
  - b. samodzielne prowadzenie lekcji przez praktykanta: **15 h**
  - c. omówienia lekcji z opiekunem praktyki: **5 h**

Do praktyki wliczane są również udokumentowane godziny pozalekcyjne realizowane przez praktykanta (koła językowe, projekty pozalekcyjne, koła wyrównawcze).

1. Studenci odbywają praktykę w szkołach w parach, i w miarę możliwości po kilka par w jednej szkole, w celu odbywania hospitacji współpraktykantów.

---

<sup>1</sup> Założenia nowego programu praktyk pedagogicznych opracowane w wyniku konsultacji z nauczycielami/-kami z udziałem ekspertów w ramach projektu "[www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs)" - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

2. Szkolnymi opiekunami praktyk są nauczyciele co najmniej mianowani (w szczególnych przypadkach kontraktowi), z preferencją uczestników szkoleń dla opiekunów praktyk prowadzonych przez pracowników Zakładu Lingwistyki Stosowanej oraz nauczycieli pełniących funkcje opiekunów praktyk w latach ubiegłych.
3. Szkolny opiekun praktyki ustala z praktykantem zasady współpracy (np. w formie kontraktu), a praktykant jest zobowiązany do przygotowania tygodniowego harmonogramu realizacji praktyki (z zaplanowaniem godzin obserwowanych i prowadzonych oraz omawiania lekcji). Szkolny opiekun praktyki otrzymuje od uniwersyteckiego opiekuna praktyki zakres obowiązków w formie pisemnej.
4. Szkolny opiekun praktyki wraz z praktykantem dokonuje przydziału klas do uczenia, ustala limit nowych lekcji prowadzonych przez praktykanta w ciągu jednego dnia oraz w ciągu tygodnia. W przypadku podziału na grupy praktykant obejmuje obie grupy danej klasy.
5. Praktykanci realizują obserwacje według arkuszy obserwacyjnych zawartych w niezbędniku dla studenta, oraz dokumentują pełnienie funkcji asystenta i nauczyciela poprzez zamieszczenie konspektów według określonych wzorów.
6. Zaliczenie praktyk odbywa się na podstawie:
  - prawidłowo wypełnionego dzienniczka praktyk (stempel szkoły, podpis dyrektora szkoły, opinia opiekuna szkolnego praktyki)
  - pełnej dokumentacji praktyk (wypełnione arkusze obserwacyjne, konspekty lekcji i inne, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami z uniwersyteckim opiekunem praktyki) opiekunowi uniwersyteckiemu w terminie 2 tygodni od zakończenia praktyki
  - przeprowadzenia w szkole prezentacji na temat studiów na kierunku lingwistyka stosowana w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej na podstawie przekazanych materiałów (w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych)
  - przeprowadzenia lekcji hospitowanej przez uniwersyteckiego opiekuna praktyki oraz jej omówienia i oceny (w miarę możliwości w obecności szkolnego opiekuna praktyki).
7. Dla studentów zainteresowanych uzyskaniem wyższej oceny, dopuszcza się możliwość wykonania dodatkowo nagrania wideo 10-15 minutowego fragmentu lekcji ilustrującego określony problem dydaktyczny. Nagranie musi zostać wykonane w zgodzie z obowiązującymi przepisami prawnymi, wewnętrznymi regulacjami szkolnymi oraz dobrymi obyczajami





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (skierowanie kamery na nauczyciela, uzyskanie zgody dyrektora, poinformowanie rodziców na zebraniu). Nagranie podlega ocenie i omówieniu, podobnie jak hospitowana lekcja.

8. Ocena za praktykę jest uwzględniana przy wystawianiu oceny z przedmiotu metodyka nauczania bądź stanowi składową oceny z egzaminu z przedmiotu metodyka.

## 1.2. ARKUSZ INFORMACYJNY PRAKTYKI

Imię i nazwisko praktykanta	
Imię i nazwisko współpraktykanta	
Imię i nazwisko nauczyciela- opiekuna praktyki	
Email nauczyciela opiekuna (opcjonalnie)	
Nazwa szkoły	
Adres szkoły	
Numer telefonu szkoły	

### Klasy wyznaczone do samodzielnego prowadzenia lekcji

	Klasa	Tytuł podręcznika	Poziom podręcznika
1.			
2.			
3.			

### Plan lekcji

Lekcja od do	Poniedziałek		Wtorek		Środa		Czwartek		Piątek	
	klasa	sala	klasa	sala	klasa	sala	klasa	sala	klasa	sala

Projekt:

„www.praktyki.wh.umcs” - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## 2. ARKUSZE OBSERWACYJNE

Arkuszom obserwacyjnym przyświecają poszczególne cele. W zależności od nich, a także celu danej praktyki, mają Państwo możliwość wyboru odpowiednio skonstruowanego arkusza. Każdy arkusz obserwacyjny jest opatrzony instrukcją, która ułatwi Państwu przeprowadzenie obserwacji.

### Cele obserwacji lekcji:

- poszerzenie wiedzy o materiałach dydaktycznych do nauki języków obcych znajdujących się w obiegu szkolnym
- określenie najczęstszych technik używanych w początkowej i końcowej fazie lekcji
- doskonalenie umiejętności planowania lekcji (np. identyfikacja głównych faz lekcji czy refleksja nad ogólną strukturą lekcji)
- obserwowanie różnorodnych aktywności nauczyciela na lekcji (np. rola nauczyciela, czynności nauczyciela, techniki poprawiania błędów)
- obserwowanie różnorodnych rodzajów komunikacji na lekcji (np. interakcja nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel)
- nabycie umiejętności organizowania i zarządzania klasą podczas pracy w parach i grupach
- przeanalizowanie różnych aspektów zachowania werbalnego i niewerbalnego nauczyciela na lekcji (np. polecenia nauczyciela, mowa ciała, użycie języka docelowego)
- analiza sposobów przekazywania informacji zwrotnej uczniom bez zaburzania komunikacji
- analizowanie efektywności różnorodnych technik prezentacji i utrwalania elementów języka (słownictwa, gramatyki, wymowy)
- obserwowanie możliwości kształtowania i integracji sprawności językowych
- poznanie cech indywidualnych wybranego ucznia (np. style uczenia, inteligencje wielorakie, modalność) i ich wpływu na proces uczenia się języka obcego
- analizowanie sposobów wykorzystania materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania poszczególnych aspektów języka i sprawności językowych
- identyfikowanie najważniejszych kryteriów ewaluacji materiałów dydaktycznych
- nabywanie umiejętności wyboru podręcznika dla danej grupy uczących się języka obcego
- obserwowanie problemów dyscyplinarnych występujących na lekcji języka obcego i związanych z nimi reakcji nauczyciela





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## 2.1. STRUKTURA LEKCJI – POCZĄTEK I KONIEC LEKCJI

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji **trzech kolejnych lekcji** przeprowadzonych przez nauczyciela-opiekuna **z tą samą klasą** proszę zaznaczyć techniki wykorzystywane w fazie początkowej i końcowej lekcji.

### OTWARCIE LEKCJI

Lekcja 1	Lekcja 2	Lekcja 3	
			Przedstawienie celów lekcji
			Sformułowanie tematu lekcji
			Wskazanie związków pomiędzy poprzednią lekcją i daną lekcją
			Nieformalne powtórzenie wiadomości z poprzednich lekcji
			Rozgrzewka językowa
			Ocena umiejętności uczniów
			Inne (proszę określić jakie)





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### ZAMKNIĘCIE LEKCJI

Lekcja 1	Lekcja 2	Lekcja 3	
			Podsumowanie lub powtórzenie głównych informacji zawartych w lekcji
			Wskazanie, jak dana lekcja łączy się z poprzednią/kolejną lekcją
			Poproszenie uczniów o zadawanie pytań
			Zadanie uczniom pracy domowej
			Pochwała lub ocena pracy uczniów na lekcji
			Uzyskanie informacji zwrotnej dotyczącej przebiegu lekcji od uczniów
			Inne (proszę określić jakie)

1. Jakie techniki lub strategie były najczęściej stosowane w fazie otwarcia i zamknięcia lekcji i dlaczego?
2. Dlaczego istotne jest, aby nauczyciel stosował należycie dobrane ćwiczenia w fazie początkowej i końcowej lekcji? Jakie korzyści odnoszą z tego uczniowie?
3. Jaki wpływ może mieć złe zakończenie lekcji (lub jego brak) na efektywność nauczania?







## 2.2. STRUKTURA LEKCJI - FAZY LEKCJI

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę spróbować wyodrębnić główne jej fazy (patrz Krajka, 2010), zapisując aktywności nauczyciela i uczniów. Proszę dokładnie zanotować sposób, w jaki nauczyciel przechodzi od jednej fazy do kolejnej (przy pomocy zdania, czynności, gestu, używając języka ojczystego lub docelowego). Jednocześnie proszę spróbować zaobserwować reakcje uczniów.

Faza lekcji	Aktywność nauczyciela	Aktywność uczniów	Forma pracy
<b>Faza 1</b>			
Przejście			
<b>Faza 2</b>			
Przejście			
<b>Faza 3</b>			
Przejście			
<b>Faza 4</b>			
Przejście			
<b>Faza 5</b>			
Przejście			
<b>Faza ...</b>			

1. Czy główne fazy lekcji następowały po sobie w logicznym i uzasadnionym porządku?
2. Czy nauczyciel stosował przejścia pomiędzy głównymi fazami lekcji? Czy przejście było





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
płynne?

3. Czy można było zauważyć któryś z modeli planowania lekcji wprowadzonych na zajęciach z metodyki nauczania j. obcego (patrz punkt 7.1 poniżej)?
4. Czy lekcja pokazuje różnorodność – form pracy, sprawności językowych, ćwiczeń, wykorzystywanych materiałów, stosowanych środków audiowizualnych?
5. Czy przeznaczyłby/łaby Pan/Pani taką samą ilość czasu na poszczególne fazy lekcji?
6. Czy zaplanowałby/łaby Pan/Pani tę lekcję w taki sam, czy może w inny sposób? Jeżeli w inny, to w jaki?





### 2.3. ORGANIZACJA GIER I ZABAW NA LEKCJI W KLASACH I-III

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

#### Instrukcja

Podczas lekcji zawierającej elementy pracy w parach lub grupach (po uprzednim uzgodnieniu z nauczycielem) proszę wypełnić tabelę poniżej opisując czynności uczniów i nauczyciela podczas gier i zabaw w parach lub grupach. Następnie proszę odpowiedzieć na pytania poniżej.

Organizacja lekcji	Uwagi
1. Rozplanowanie lekcji w tygodniu/ w ciągu dnia	
2. Przygotowanie klasy do typu lekcji (np. ustawienie stołów w klasie)	
3. Wystrój klasy/gabinetu języków obcych	
3. Dostęp nauczyciela i uczniów do pomocy naukowych (podręczników, słowników, itp.	
4. ....	
5.	
6.	

	Czynności nauczyciela	Rola nauczyciela	Czynności uczniów
<b>Faza początkowa</b>			
<b>Faza główna</b>			
<b>Faza końcowa</b>			

1. Jakie role przybierał nauczyciel w różnych fazach pracy w parach/grupach? W fazie początkowej, głównej i końcowej? Jak zmieniały się role nauczyciela w zależności od czynności

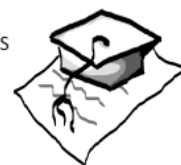




Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego wykonywanych przez uczniów?

<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizacja pracy</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obserwacja pracy prezentacja</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kontrola pracy</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pomoc językowa</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ocena osiągnięć</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Doradzanie/ułatwianie pracy</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Współuczestnictwo w ćwiczeniu</li></ul>	

2. Czy nauczyciel zmieniał role w różnych ćwiczeniach? Czy zmiana roli była dla niego/niej łatwa i płynna?
3. Czy można było zauważyć, że obserwowany nauczyciel preferował pewne role oraz unikał innych ról?
4. Czy uczniowie uczestniczyli w równym stopniu w pracy w parach/grupach? W jaki sposób nauczyciel organizował i kontrolował pracę w parach/grupach dla zapewnienia równego uczestnictwa?
5. Czy uczniowie uczestniczyli chętnie czy niechętnie w pracy w parach/grupach? Jeżeli niechętnie, to w jaki sposób można ich zachęcić do uczestnictwa w tego typu ćwiczeniach?





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## 2.4. KOMUNIKACJA NA LEKCJI – FORMY PRACY NA LEKCJI

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcje

Podczas wybranej lekcji proszę skoncentrować się na obserwacji form pracy uczniów, podczas każdego ćwiczenia zaznaczając jego charakter w tabeli poniżej. Następnie proszę odpowiedzieć na pytania.

N – nauczyciel              U – uczeń

N –cała klasa	N -U, cała klasa słucha	N - U, cała klasa pracuje w parach/ grupach,	U -N, cała klasa słucha	U - U, cała klasa słucha ( <i>open pair</i> )	U - U, praca w parach ( <i>closed pairs</i> )	U -U, praca w grupach	U - U, praca w parach, zmiana par w trakcie ćwiczenia	Inne

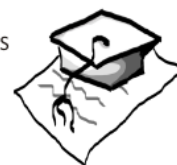
1. Czy cele lekcji uzasadniają użyte formy pracy?
2. Czy formy pracy były zgodne z charakterem zadań? Czy uważa Pan/Pani, że należało użyć





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
innych form pracy?

3. Jakiego języka używali uczniowie podczas pracy grupowej? Jakiego języka używał nauczyciel przy objaśnianiu zadania do pracy w grupach?
4. Na ile zadania komunikacyjne wykonywane w parach lub grupach były autentyczne?
5. Jaka była proporcja produkcji języka przez nauczyciela (*TTT – Teacher Talking Time*) do produkcji języka przez uczniów (*STT- Student Talking Time*)?
6. Czy nauczyciel preferował wyraźnie jakąś formę pracy? Dlaczego? Czy mogła mieć na to wpływ charakterystyka klasy (liczebność, specjalne potrzeby edukacyjne, płeć uczniów, poziom językowy)?





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## 2.5. OBSERWACJA ZACHOWAŃ UCZNIÓW PODCZAS PRACY GRUPOWEJ

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

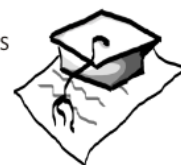
Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej i ewentualnie zanotować swoje uwagi.

Praca grupowa				
		tak	nie	Uwagi
1.	Czy nauczyciel jasno sformułował cele pracy w grupach? Co jest celem pracy grupowej?			
2.	Czy zadania zostały dokładnie omówione?			
3.	Czy została omówiona forma prezentacji pracy grupowej?			
4.	Czy podział na grupy został przeprowadzony sprawnie i ciekawie? Jaką technikę zastosował nauczyciel?			
5.	Czy czas pracy w grupach został dokładnie określony?			
6.	Czy układ stołów do pracy grupowej był przygotowany przez nauczyciela wcześniej?			
7.	Czy grupy mogą pracować nie przeszkadzając sobie nawzajem?			
8.	Czy podział na grupy uwzględniał poziom językowy uczniów?			
9.	Czy grupy składały się z uczniów lepszych i słabszych językowo?			
10.	Czy w grupach wszyscy uczniowie biorą udział w wykonaniu zadania?			
11.	Czy uczniowie korzystają z pomocy nauczyciela podczas rozwiązywania zadań grupowych?			
12.	Czy uczniowie prezentują wyniki pracy grupowej na tej samej lekcji? Jak przebiega ta prezentacja?			
13.	Czy cel lekcji i pracy grupowej został osiągnięty?			

## 2.6. NAUCZANIE SŁOWNICTWA

Projekt:

www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas lekcji poświęconej nauczaniu leksyki proszę wypełnić poniższą tabelę szczegółami dotyczącymi 10 nowych słów/zwrotów/wyrażeń. Następnie proszę odpowiedzieć na pytania.

Słowo/ wyrażenie /zwrot	PREZENTACJA			UTRWALENIE
	W jaki sposób zostało przedstawione znaczenie? Przez kogo - nauczyciela czy uczniów?	W jaki sposób nauczyciel wprowadził nowe słownictwo?		
		Pisownia	Wymowa	

1. Czy nauczyciel używał różnorodnych technik prezentacji nowej leksyki? Czy prezentacja była przeprowadzona wyłącznie przez nauczyciela, czy mieli w niej udział również uczniowie?
2. Czy techniki zastosowane przy prezentacji były właściwe dla prezentowanych środków leksykalnych? Czy prezentacja była udana?
3. Czy uczniowie mieli okazję użycia nowych środków leksykalnych? W jaki sposób? Czy były to zadania nakierowane na poprawność, płynność czy komunikację językową?
4. Czy znajomość leksyki przez uczniów była w jakikolwiek sposób sprawdzona i oceniona? Podczas lekcji bieżącej czy kolejnej?

### 2.7. PREZENTACJA GRAMATYKI

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**







Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## Instrukcja

Proszę upewnić się, że obserwowana lekcja będzie poświęcona nauczaniu gramatyki. Podczas lekcji proszę wypełnić poniższą tabelę, a po lekcji odpowiedzieć na pytania.

	Kolejność	Podane przez			W języku		
		nauczyciela	uczniów	podręcznik	ojczystym	docelowym	obu
Wyjaśnienie							
Reguła							
Przykłady – pojedyncze zdania							
Przykłady – tekst, dialog							
Inne (proszę określić)							
Inne (proszę określić)							

1. Czy struktura gramatyczna została podana w kontekście zrozumiałym dla uczniów?
2. Czy nauczyciel wykorzystywał jakieś pomoce dydaktyczne w prezentacji gramatyki? Na ile było to skuteczne?
3. Czy lekcja zawierała wystarczającą ilość ćwiczeń utrwalających, zarówno kontrolowanych jak i komunikacyjnych?
4. Czy pod koniec lekcji można było zauważyć, że uczniowie nauczyli się danej struktury gramatycznej?
5. Czy uważa Pan/Pani, że inny sposób prezentacji byłby bardziej efektywny w tej klasie?

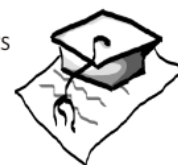
## 2.8. NAUCZANIE SPRAWNOŚCI RECEPTYWNYCH

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

## Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej.

Następnie proszę skomentować lekcję.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Fazy lekcji	Aktywności nauczyciela	Aktywności ucznia
Czynności organizacyjne		
Wprowadzenie		
Praca z tekstem		
Zadania komunikacyjne na podstawie tekstu		

### Komentarz dydaktyczny:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## 2.9. ROZWIJANIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej i ewentualnie zanotować swoje uwagi.

		Uwagi
1.	Czy nauczyciel stosuje na lekcji różne techniki motywujące uczniów do poznawania kultury danego kraju? Jeśli tak, to jakie?	
2.	Czy nauczyciel stosuje różne techniki i strategie w przekazywaniu wiedzy kulturowej?	
3.	Czy nauczyciel stosuje zadania komunikacyjne kształtujące kompetencję interkulturową?	
4.	Czy nauczyciel stosuje środki audiowizualne i media na lekcji? Jakiego rodzaju i w jakim momencie lekcji?	
5.	Czy nauczyciel stosuje różnorodne formy pracy? Czy stosuje prace projektowe?	
6.	Czy nauczyciel uwzględnia uczniów słabszych i lepszych w sposobie formułowania zadań?	

## 2.10. RÓŻNICE INDYWIDUALNE UCZNIÓW – PRACA Z WYBRANYM UCZNIEM





**Klasa:**

**Data:**

**Prowadzący:**

### Instrukcja

Wspólnie z nauczycielem opiekunem proszę wybrać jednego ucznia, który wymaga zindywidualizowanego podejścia z jakiegoś powodu (jest uczniem opóźnionym w nauce, ma specjalne potrzeby edukacyjne (np. jest dyslektykiem), charakteryzuje się dużo niższym poziomem znajomości języka niż reszta zespołu klasowego itd.). Podczas jednej lekcji należy przeprowadzić obserwację aktywności tego ucznia oraz jego interakcji z nauczycielem i innymi uczniami. W tabeli poniżej proszę zaznaczyć wszystkie aktywności ucznia w ciągu minuty w trzuminutowych odstępach. Należy zaznaczyć „Inne” w przypadku aktywności nie wymienionej w tabeli, oraz „Brak aktywności”, gdy uczeń nie wykazuje żadnej pracy na lekcji. Po zakończonej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się pod tabelą.

### Krótką charakterystyka ucznia (z zachowaniem anonimowości):

---



---



---



---



---



---



---





Typ aktywności	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45
Uczeń słucha nauczyciela															
Uczeń słucha innego ucznia w parze lub grupie															
Uczeń słucha nagrania wraz z całą klasą															
Uczeń mówi do nauczyciela – powtarzanie, dryle, głośne czytanie															
Uczeń mówi do nauczyciela – inne															
Uczeń mówi do ucznia – ćwiczenie nakierowane na poprawność															
Uczeń mówi do ucznia – ćwiczenie nakierowane na płynność															
Uczeń pracuje z tekstem															
Uczeń pisze – przepisywanie z tablicy															
Uczeń pisze - rozwiązywanie ćwiczeń															
Uczeń pisze – robi notatki															
Inne (proszę określić)															
Inne (proszę określić)															
Inne (proszę określić)															
Brak aktywności															

1. Na ile obserwowany uczeń był zaangażowany w pracę na lekcji?
2. Czy nauczyciel czynił jakieś specjalne wysiłki dla zaktywizowania ucznia?
3. Na ile możliwe jest nauczanie klas o zróżnicowanej charakterystyce uczniów (*mixed ability*)?  
Jakie techniki/ćwiczenia mogą być w tym celu najbardziej efektywne?





## 2.11. INDYWIDUALIZACJA NA LEKCJI JEZYKA OBCEGO – OBSERWACJA OGÓLNA

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej i ewentualnie zanotować swoje uwagi.

Pytania	tak	nie	Uwagi
Czy lekcja jest zaplanowana pod kątem różnych typów uczniów?			
Czy lekcja uwzględnia indywidualne style uczenia się?			
Czy ćwiczenia i zadania uwzględniają słabszą i lepszą znajomość języka uczniów?			
Czy na lekcji występuje praca w parach i grupach?			
Czy praca domowa jest zróżnicowana?			
Czy lekcja uwzględnia samodzielną pracę ucznia?			
Czy materiały dydaktyczne (w tym media) są dostosowane do różnych typów uczenia się?			
Czy materiały dydaktyczne są dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia, np. ucznia z ADHD, niedowidzącego lub niedosłyszącego?			





## 2.12. POLECENIA NAUCZYCIELA

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas jednej wybranej lekcji proszę zwrócić uwagę wyłącznie na polecenia przekazywane uczniom przez nauczyciela. Proszę spróbować zapisać je w poniższej tabeli, używając dokładnie słów wypowiedzianych przez nauczyciela. Jeżeli uważa Pan/Pani, że polecenia nie były efektywne, proszę spróbować je poprawić tak, aby były bardziej zrozumiałe dla obserwowanej klasy.

Polecenia użyte przez nauczyciela	Wspomagane przez:	Efektywne:	Poprawione polecenia
	gest model zadania otwarta para inne	tak nie częściowo	
	gest model zadania otwarta para inne	tak nie częściowo	
	gest model zadania otwarta para inne	tak nie częściowo	
	gest model zadania otwarta para inne	tak nie częściowo	
	gest model zadania otwarta para inne	tak nie częściowo	

1. Czy polecenia użyte przez nauczyciela były zwięzłe, krótkie, bez zbędnych informacji, zrozumiałe, czy też może długie, niejasne i niedostosowane do poziomu językowego uczniów?





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Czy użyty język (ojczysty lub docelowy) był właściwy?

2. Czy polecenia zawierały następujące elementy: cel, procedura, czas? Czy jakieś elementy były brakujące?
3. Czy przekazywanie poleceń było wspomagane innymi technikami (np. demonstracją na forum całej klasy, przykładem efektu końcowego zadania, zadaniem wykonanym przez parę uczniów na forum klasy, tłumaczeniem w języku ojczystym lub parafrazą w języku docelowym? Jeżeli tak, to czy było to konieczne?
4. Czy nauczyciel sprawdził zrozumienie poleceń przez uczniów? Jeżeli tak, to w jaki sposób?







Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## 2.13. OBSERWACJA ZACHOWAŃ NIEWERBALNYCH NAUCZYCIELA

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej. Następnie proszę napisać swoje spostrzeżenia w formie komentarza.

Obserwacja zachowań niewerbalnych nauczyciela – Mowa ciała					
		tak	raczej tak	raczej nie	nie
1.	Czy nauczyciel prowadzi lekcje dynamicznie?				
2.	Czy gesty nauczyciela są zrozumiałe dla ucznia?				
3.	Czy mimika twarzy pomaga uczniowi w zrozumieniu tego, co nauczyciel w danej chwili wyjaśnia?				
4.	Czy nauczyciel stosuje mimikę i gesty świadomie?				
6.	Czy nauczyciel stosuje mimikę i gestykulację przy wyjaśnianiu nowych struktur językowych (słów, wyrażeń, itp.)				
7.	Czy nauczyciel nadużywa gestykulacji na lekcji?				
8.	Czy nauczyciel nadużywa przesadnej mimiki na lekcji?				
9.	Czy nauczyciel ma jakieś swoje przyzwyczajenia widoczne dla oka?				

### Komentarz dydaktyczny:

---



---



---



---



---



---



---





## 2.14. OBSERWACJA ZACHOWAŃ WERBALNYCH NAUCZYCIELA

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej i ewentualnie zanotować swoje uwagi.

Obserwacja zachowań werbalnych nauczyciela				
		tak	nie	uwagi
1.	Czy nauczyciel mówi płynnie w języku obcym?			
2.	Czy nauczyciel mówi poprawnie gramatycznie?			
3.	Czy nauczyciel ma dobrą fonetykę?			
4.	Czy nauczyciel wyraża się w sposób jasny i klarowny?			
5.	Czy „język” nauczyciela jest zrozumiały dla uczniów?			
6.	Czy nauczyciel używa tzw. języka lekcji?			
7.	Czy nauczyciel mówi w „normalnym” tempie?			
8.	Czy nauczyciel mówi na temat lekcji?			
9.	Czy nauczyciel mówi często po polsku?			
10.	Czy nauczyciel używa języka angielskiego jako pierwszego języka obcego uczniów np. do wyjaśniania nowych słówek drugiego języka obcego?			
11.	Czy polecenia nauczyciela są jasne i zrozumiałe dla ucznia?			





## 2.15. STOSOWANIE MEDIÓW

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej i dopisać ewentualny komentarz.

Rodzaj mediów stosowanych przez nauczyciela	W jakim celu?	Faza lekcji	komentarz





## 2.16. PRACA Z PODRĘCZNIKIEM NA LEKCJI

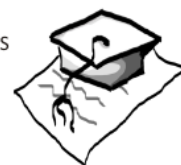
**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji pod koniec praktyki obserwacyjnej proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się w tabeli poniżej i dopisać własny komentarz.

Podręcznik i Książka ćwiczeń ucznia	Komentarz
1. Czy na lekcji podręcznik jest medium dominującym?	
2. Czy podręcznik jest realizowany w całości, rozdział po rozdziale, czy dobór treści podręcznika zależy od danego celu lekcji?	
3. Czy nauczyciel korzysta na lekcji z materiałów pomocniczych wchodzących w skład kompleksu podręcznikowego takich jak książka ćwiczeń, folie CD, DC-Rom, testy, itp./	
4. Czy nauczyciel i uczniowie pracują chętnie z tym podręcznikiem?	

## 2.17. EWALUACJA PODRĘCZNIKA





## Instrukcja

To zadanie składa się z dwóch części. Pierwszą z nich jest wywiad z nauczycielem na temat podręcznika używanego na lekcji. Proszę poprosić nauczyciela o wybranie jednego podręcznika oraz zadać mu poniższe pytania i zapisać odpowiedzi. Następnie proszę przeprowadzić wywiad z wybranym przez nauczyciela uczniem (najlepiej zdolnym, pilnym, pracowitym) wykorzystując pytania z tabeli nr 2. Na koniec należy odpowiedzieć na pytania poniżej.

### 1. Ewaluacja podręcznika – wywiad z nauczycielem

	Nauczyciel
Jaki tytuł ma wybrany podręcznik?	
W jakich klasach jest używany?	
Jakie aspekty podręcznika ceni Pan/Pani najbardziej?	a)  b)  c)
Jakie aspekty podręcznika uważa Pan/Pani za jego najsłabsze strony?	a)  b)  c)
Jak Pan/Pani uważa, za co uczniowie lubią ten podręcznik?	
Jak Pan/Pani sądzi, których aspektów podręcznika uczniowie mogą nie lubić?	
W jaki sposób został wybrany ten podręcznik? Dlaczego?	
Czy zadania w tym podręczniku uwzględniają różne typy	





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<b>uczniów?</b>	
<b>Pana/Pani zdaniem, jakie są trzy najważniejsze kryteria stosowane przy ewaluacji podręcznika?</b>	a)  b)  c)
<b>Jakimi materiałami dodatkowymi jest obudowany ten podręcznik?</b>	
<b>Jak często Pan/Pani ich używa?</b>	
<b>W jaki sposób?</b>	

## 2. Ewaluacja podręcznika – wywiad z uczniem

	Wybrany uczeń
<b>Jaki tytuł ma podręcznik?</b>	
<b>Za co cenisz najbardziej swój podręcznik?</b>	a)  b)  c)
<b>Co jest Twoim zdaniem najsłabszą stroną podręcznika?</b>	a)  b)  c)
<b>Czy tematyka rozdziałów i tekstów jest dla Ciebie interesująca?</b>	
<b>Jak oceniasz poziom trudności podręcznika?</b>	
<b>Co to znaczy dla Ciebie „dobry podręcznik”? Wymień trzy cechy.</b>	a)  b)  c)





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<b>Czy zauważasz, że nauczyciel w dużo większym stopniu wykorzystuje pewne fragmenty podręcznika kosztem innych?</b>	
<b>Czy nauczyciel używa podczas lekcji materiałów dodatkowych? Czy są one powiązane z podręcznikiem?</b>	
<b>Jak często i w jaki sposób są stosowane materiały dodatkowe na lekcji?</b>	

1. Czy wybrany podręcznik został podobnie oceniony przez nauczyciela i przez ucznia? Czy obie strony w podobny sposób postrzegały jego mocne i słabe strony?
2. Czy uważa Pan/Pani, że wybrany podręcznik był odpowiedni dla obserwowanej klasy? Dlaczego tak/nie?
3. Czy zarówno nauczyciel jak i uczeń wymienili te same cechy dobrego podręcznika? Dlaczego tak/nie?
4. Czy nauczyciel miał wolność wyboru podręcznika?
5. W jakim stopniu nauczyciel wykorzystywał dostępne materiały dodatkowe?





## 2.18. POPRAWIANIE BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Proszę wykonać obserwację jednej wybranej lekcji pod kątem poprawiania błędów językowych uczniów. Proszę zanotować błędy uczniów i reakcje nauczyciela oraz odpowiedzi na pytania poniżej.

BŁĄD POPEŁNIONY PRZEZ UCZNIĄ	REAKCJA NAUCZYCIELA

	FONETYCZNE	LEKSYKALNE	SKŁADNIOWE	GRAMATYCZNE
Ilość błędów poprawionych				
Ilość błędów zignorowanych				

1. Czy nauczyciel był konsekwentny w poprawianiu błędów popełnianych przez uczniów oraz w użyciu technik poprawiania błędów?

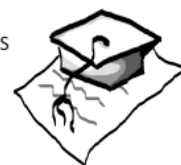






Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

2. Czy nauczyciel preferował jakieś konkretne strategie poprawiania błędów? Czy jakieś inne wyraźnie pomijał? Czy należało je użyć w zaobserwowanych sytuacjach?
3. Czy sposób poprawiania błędów przez nauczyciela odpowiadał celom lekcji i celom poszczególnych zadań?
4. Czy nauczyciel zachował równowagę pomiędzy rozwijaniem poprawności i biegłości językowej? Czy można to było zauważyć w użyciu technik poprawy błędów?





## 2.19. KONTROLA PRACY NA LEKCJI I ZACHOWANIE DYSCYPLINY

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę skoncentrować się na problemach dyscyplinarnych sprawianych przez uczniów. Proszę wybrać cztery najbardziej interesujące problemy i krótko scharakteryzować je w tabeli poniżej, zwracając uwagę na reakcję nauczyciela na złe zachowanie, reakcję danego ucznia oraz pozostałych uczniów na dyscyplinującą reakcję nauczyciela. Wreszcie proszę spróbować ocenić efektywność reakcji nauczyciela poprzez postawienie znaku ++, +, +/-, - lub -- w ostatniej kolumnie tabeli.

PROBLEM DYSCYPLINARNY	REAKCJA DYSCYPLINUJĄCA NAUCZYCIELA	REAKCJA DYSCYPLINOWANEGO UCZNIĄ	EFEKTYW- NOŚĆ

1. Jakie były najczęstsze przypadki złego zachowania uczniów?
2. W jaki sposób nauczyciel na nie reagował? Czy reakcja nauczyciela była taka sama czy inna wobec różnych uczniów?
3. Czy przypadki złego zachowania uczniów miały wpływ na przebieg lekcji (tempo pracy, czas wykonywania ćwiczenia, osiągnięcie celów lekcji)? Jeżeli tak, to jaki?
4. Która/Które z zaobserwowanych technik dyscyplinowania uczniów uważa Pan/Pani za najbardziej efektywna/e? Dlaczego?

## 2.20. OBSERWACJA GLOBALNA LEKCJI





**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Podczas obserwacji wybranej lekcji proszę spróbować zanotować spostrzeżenia i uwagi dotyczące całej lekcji (budowa lekcji i jej przebieg, czynności i postawa nauczyciela, aktywności ucznia/uczniów). Po zakończonej lekcji proszę dokonać refleksji nad zaobserwowaną lekcją przy pomocy pytań poniżej.

	Spostrzeżenia i uwagi
<b>I. Budowa lekcji</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sformułowanie celów lekcji</li> <li>• podział na fazy lekcji</li> <li>• dobór treści i tekstów</li> <li>• społeczne formy pracy (w parach/grupie)</li> <li>• dobór technik i metod do realizacji celów</li> <li>• dobór mediów/ stosowanie mediów</li> </ul>	
<b>II. Nauczyciel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetencja językowa/komunikacyjna/interkulturowa</li> <li>• język nauczyciela ( polecenia, mowa ciała, używanie języka ojczystego)</li> <li>• interakcja nauczyciel-uczeń</li> <li>• korygowanie błędów</li> <li>• dyscyplinowanie uczniów</li> <li>• stosunek do uczniów</li> </ul>	
<b>III. Uczeń</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktywność uczniów na lekcji</li> <li>• koncentracja uczniów</li> <li>• kreatywność uczniów</li> <li>• interakcja uczeń-nauczyciel; uczeń-uczeń</li> <li>• kooperacja między uczniami</li> <li>• zachowanie się uczniów na lekcji</li> </ul>	
<b>IV. Przebieg lekcji</b>	





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wprowadzenie (zainteresowanie uczniów tematem lekcji)</li> <li>• Realizacja faz lekcji (sposób przechodzenia z fazy do fazy)</li> <li>• Stosowanie różnorodnych zadań, ćwiczeń i form pracy</li> <li>• Kontrola i ocena osiągnięć uczniów</li> <li>• Stosowanie mediów (magnetofon, wideo, TV, komputer, internet, rzutnik pisma, materiały pomocnicze)</li> <li>• Zakończenie lekcji/praca domowa, zapowiedź kolejnej lekcji, itp.</li> <li>• Rozplanowanie czasu lekcji</li> </ul>	
---	--

1. W jakim stopniu zostały zrealizowane cele lekcji?
2. Czy dobór tematu lekcji był dostosowany do wieku i zainteresowań uczniów?
3. W jaki sposób nauczyciel motywował uczniów?
4. Czy została skontrolowana praca domowa?
5. Czy zadania komunikacyjne i ćwiczenia językowe były właściwie dobrane do celów i treści lekcji?
6. Czy zadania były zindywidualizowane?
7. Czy nauczyciel stymulował uczniów do samodzielnego uczenia się?
8. Czy lekcja była prowadzona dynamicznie?
9. Czy nauczyciel wprowadzał elementy humorystyczne na lekcji?

## 2.21. ANALIZA I OGÓLNA OCENA LEKCJI

**Klasa:**                      **Data:**                      **Prowadzący:**

### Instrukcja

Pod koniec praktyk obserwacyjnej proszę zaobserwować i przeanalizować jedną wybraną lekcję pod

Projekt:

www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
kątęm ogólnej oceny lekcji. Proszę wpisać do poniższej tabeli zaobserwowane uwagi i je przeanalizować. Następnie proszę zadać nauczycielowi i/lub współpracownikowi pytania (znajdujące się pod tabelą i/ lub własne) oraz zapisać jego/ich odpowiedzi.

Fazy lekcji/ rozplanowanie czasu	Realizacja lekcji (podanie tematu, prezentacja materiału, itp.)	Aktywności nauczyciela/ uczniów	Formy pracy/ dobór mediów	Uwagi

1. Czy lekcja była Pana/Pani zdaniem efektywna dla wszystkich uczniów?
2. Które elementy lekcji były według Pana/Pani oceny wyjątkowo udane?
3. Które aspekty, zadania, sytuacje zrealizowałby/łaby Pan/Pani inaczej? Dlaczego?
4. Co było dla Pana/Pani niejasne i wymagało komentarza ze strony nauczyciela prowadzącego, np. sposoby wprowadzania nowego tematu lekcji, sformułowania poleceń, zadań, itp.?





### 3. WZORY KONSPEKTÓW LEKCJI

#### 3.1. WZÓR 1

**Data:**

**Praktykant/ka:**

**Nauczyciel/ka opiekun/ka:**

#### Konspekt lekcji

**Szkoła:**

**Klasa:**

**Podręcznik/materiały:**

**Temat lekcji:**

**Cele lekcji:**

---



---



---



---

#### Przebieg lekcji

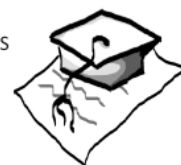
Czas	Fazy lekcji	Aktywności nauczyciela/uczniów	Formy pracy	Pomoce dydaktyczne

**Komentarz/refleksja po przeprowadzeniu lekcji:**

#### 3.2. WZÓR 2

Projekt:

www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## Konspekt lekcji

**Prowadzący:**

**Nauczyciel/ka-opiekun/ka:**

**Szkoła:**

**Klasa:**

**Wiek uczniów:**

**Poziom językowy uczniów:**

**Temat lekcji:**

**Data:**

**Cele ogólne:**

**Cele szczegółowe:**

**Materiały:**

### Plan lekcji

Czas'	Fazy/aktywności	Formy pracy	Media

*Proponowane skróty do form pracy, np. **F** – frontalnie; **I** – indywidualnie; **P** – praca w parach; **G** – praca w grupach.*

**REFLEKSJA:**

---



---



---



---

### 3.3. WZÓR 3

## Konspekt lekcji

Projekt:

www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





**Prowadzący:**

**Nauczyciel/ka -opiekun/ka:**

**Szkoła/klasa:**

**Podręcznik:**

**Data:**

**Temat:**

**Cele operacyjne lekcji:**

- 
- 
- 

Czas	Fazy lekcji	Czynności nauczyciela/uczniów	Formy pracy	Środki pomocnicze/media
	1.Wprowadzenie			
	2. Faza prezentacji			
	3. Faza semantyzacji			
	4. Faza ćwiczeń			
	5. Faza transferu			
	6. Praca domowa			

**Komentarz dydaktyczny:**

---



---



---



---



---

#### 4. EWALUACJA PRAKTYK METODYCZNYCH

##### 4.1. OCENA SAMODZIELNIE PRZEPROWADZONYCH LEKCJI







Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

.....  
Nazwa szkoły

.....  
Imię i nazwisko nauczyciela-opiekuna

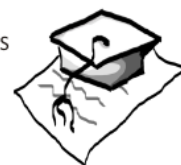
.....  
Imię i nazwisko praktykanta/praktykantki

Ilość godzin przeprowadzonych samodzielnie:

Samodzielne prowadzenie lekcji umożliwiło mi	tak	nie	Komentarz
zastosowanie w praktyce szkolnej teorii zdobytej na zajęciach z glottodydaktyki i metodyki			
zastosowanie technik dotyczących organizacji lekcji (np. zapisywanie tematu lekcji na tablicy, kontrola pracy domowej) poznanych w trakcie praktyki obserwacyjnej			
zastosowanie technik i strategii poznanych na zajęciach z metodyki oraz na praktyce obserwacyjnej w zakresie <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczania sprawności słuchania</li> <li>• nauczania sprawności mówienia</li> <li>• nauczania sprawności czytania</li> <li>• nauczania sprawności pisania</li> </ul>			
integrowanie sprawności językowych			
zastosowanie podejścia indukcyjnego i dedukcyjnego w nauczaniu gramatyki			
zastosowanie zadań komunikacyjnych w nauczaniu gramatyki			
zastosowanie strategii umożliwiających uczniom samodzielne uczenie się gramatyki			
zastosowanie różnorodnych technik i strategii nauczania słownictwa ( w tym zastosowanie gier w nauczaniu słownictwa)			
realizowanie zadań komunikacyjnych w pracy partnerskiej i w grupach.			
wykorzystanie znanych mi technik podziału na grupy			
zastosowanie gier i zabaw w nauczaniu realiów i kultury kraju nauczanego języka			
wykorzystanie piosenek do nauczania			

Projekt:

www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

zastosowanie płyt CD, kaset, MP3			
zastosowanie wideo			
zastosowanie multimediiów (komputera, internetu)			
włączenie otwartych form pracy <ul style="list-style-type: none"> <li>• przeprowadzenie projektu na temat:</li> <li>• przeprowadzenie stacji uczenia się na temat:</li> <li>•</li> </ul>			
realizację moich własnych pomysłów i rozwiązań w celu rozbudzania kreatywności uczniów			
poznanie różnych typów uczniów i ich reakcji w trakcie wykonywania zadań			
samodzielne planowanie lekcji, realizację celów lekcji i zadawanie prac domowych			
poznanie systemu oceniania wewnątrzszkolnego			
poznanie organizacji szkoły, w której odbywałam/odbywałem praktykę			
.....			
.....			





## 4.2 OGÓLNA OCENA PRAKTYKI

.....

*Nazwa szkoły*

.....

*Imię i nazwisko nauczyciela/nauczycielki –opiekuna/opiekunki*

.....

*Imię i nazwisko praktykanta/praktykantki*

1. Praktyki metodyczne przyczyniły się do rozwoju moich umiejętności w zakresie:
  - a)
  - b)
  - c)
2. Praktyki metodyczne uświadomiły mi, że powinnam/powinienem kształcić następujące umiejętności:
  - a)
  - b)
  - c)
3. Praktyki metodyczne uświadomiły mi, że powinnam/powinienem samodzielnie rozwijać kompetencję glottodydaktyczną, a w szczególności:
  - a)
  - b)
  - c)
4. Praktyki metodyczne nie dały mi możliwości poznania/rozwijania/stosowania
  - a)
  - b)
  - c)
5. Ogólnie jestem zadowolony/zadowolona z wyboru szkoły (typu szkoły) na praktyki metodyczne.

Krótki komentarz:

.....

6. Ogólnie





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
nie jestem zadowolony/zadowolona z wyboru szkoły (typu szkoły) na praktyki  
metodyczne.

Krótki komentarz:

7. Jestem

zadowolony/zadowolona z opieki nauczyciela/nauczycielki –opiekuna/opiekunki  
praktyk.

Krótki komentarz:

8. Jestem

niezadowolony/niezadowolona z opieki nauczyciela/nauczycielki –  
opiekuna/opiekunki    praktyk.

Krótki komentarz:

9.

Praktyka spowodowała, że w przyszłości podejmę prace/nie podejmę pracy w szkole jako nauczyciel/ka  
języka obcego?

Krótki komentarz:

### 4.3. ARKUSZ HOSPITACYJNY LEKCJI

Imię i nazwisko praktykanta:		Imię i nazwisko nauczyciela - opiekuna:
------------------------------	--	--

Projekt:

www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS  
współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<b>Klasa:</b>	<b>Data:</b>	<b>Godzina:</b>
---------------	--------------	-----------------

Kryterium	Ocena 2-5, +/-	Uwagi
<b>Cechy osobiste</b>		
Osobowość, prezencja w klasie		
Kontakt z uczniami		
Zaangażowanie i entuzjazm		
Umiejętność motywowania uczniów do pracy		
Głos, mowa ciała		
<b>Znajomość nauczanego języka</b>		
Poprawność leksykalno-gramatyczna		
Wymowa		
Płynność		
Dostosowanie języka do poziomu uczniów		
<b>Planowanie i przygotowanie lekcji</b>		
Różnorodność ćwiczeń w planie lekcji		
Określenie celów		
Odpowiedni dobór materiałów i metod pracy		
<b>Organizacja pracy na lekcji</b>		
Kontrola klasy i zachowanie dyscypliny		
Zrozumienie indywidualnych potrzeb uczniów		
Nadzorowanie pracy indywidualnej/w parach/grupach		
Tempo lekcji, przejścia między fazami lekcji		
Otwarcie i zamknięcie lekcji		
Ocenianie pracy na lekcji		
Przekazywanie informacji zwrotnej nt. pracy w klasie/w domu		





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Umiejętność jasnego i zrozumiałego przekazywania poleceń		
Efektywność prezentacji aspektów gramatyki/leksyki/fonetyki		
Poprawianie błędów		
Wykorzystanie materiałów dodatkowych i pomocy naukowych		
Dostosowanie realizacji planu lekcji do specyfiki klasy/potrzeb klasy		
<b>Zalecenia do pracy własnej:</b>		

### Ocena lekcji:

---



---



---

## 5. ŚCIĄGAWKA” Z WYBRANYCH ZAGADNIEŃ METODYCZNYCH

### 5.1. MODELE PLANOWANIA LEKCJI

#### Model PPP (*Presentation – Practice – Production* – Harmer, 2001)<sup>2</sup>

- Nauczyciel używa sytuacji dla kontekstualizacji struktury językowej
- Nauczyciel prezentuje strukturę językową

<sup>2</sup> Krajka, J. (2009): Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego. W : Komorowska, H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego* (ss. 83-95). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- Nauczyciel wyjaśnia jej użycie
- Uczniowie ćwiczą zastosowanie reguły w ćwiczeniach zorientowanych na poprawność językową np. w powtórzeniach chóralnych i indywidualnych czy drylach.
- Uczniowie używają nowej struktury tworząc własne zdania, w ten sposób demonstrując nabycie założonej struktury.

W modelu dedukcyjnym nauczyciel jest źródłem wiedzy językowej, określając sposób prezentacji, ćwiczenia i produkcji językowej, sprzyja zachowaniu dyscypliny na lekcji, ugruntowując jego pozycję w klasie. W związku z tym, model PPP w dalszym ciągu jest najbardziej przydatny w nauczaniu szkolnym, zwłaszcza przy ograniczonej liczbie godzin, choćby na poziomie gimnazjum.

### **Model OHE (*Observe – Hypothesise – Experiment – Lewis, 1993*)**

- Uczniowie obserwują użycie języka w procesie rozumienia tekstu czytanego czy słuchanego.
- Uczniowie formułują hipotezy dotyczące użycia języka.
- Uczniowie eksperymentują stosując daną strukturę według indywidualnie zrozumianej reguły.

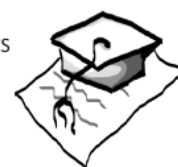
### **Model III (*Illustration – Interaction – Induction – McCarthy i Carter, 1995*)**

- Nauczyciel ilustruje użycie danej struktury poprzez pokazanie prawdziwych przykładów, pochodzących na przykład z zapisów rozmów.
- Uczniowie wykonują ćwiczenia uwrażliwiające ich na rejestr językowy.
- Uczniowie wyciągają wnioski dotyczące użycia języka (indukcja).

### **Model PPPP (*Production – Presentation – Practice – Production*)**

- Uczniowie używają języka w autentycznym zadaniu komunikacyjnym, podczas gdy nauczyciel obserwuje problemy w użyciu języka przez uczniów.
- Nauczyciel stosuje fazę prezentacji lub ćwiczeń w zależności od potrzeb uczniów.
- Po tym następuje ponownie faza produkcji, w której uczniowie używają nowych środków językowych w zadaniu podobnym do początkowego.

Johnson (1982) i Byrne (1986, za Krajka, 2010) formułują model planowania lekcji PPPP, alternatywny do modelu PPP. Obaj autorzy sugerują zachęcanie uczniów do natychmiastowej produkcji językowej („wrzucanie ich na głęboką wodę”), aby zobaczyć potencjalne problemy i zastosować fazę prezentacji lub ćwiczenia w zależności od potrzeb. Model PPPP może być traktowany jako powtarzalny cykl, który uczniowie i nauczyciel mogą rozpocząć od dowolnej z faz w zależności od potrzeb.





### Model TTT (*Test – Teach – Test – Thornbury, 2003*)

- Uczniowie najpierw wykonują zadanie komunikacyjne, które służy do określenia ich potrzeb językowych w obrębie danego zadania.
- Nauczyciel tłumaczy błędne użycie struktur.
- Uczniowie wykonują kontrolowane ćwiczenia językowe.
- Uczniowie na koniec ponownie wykonują pierwotne zadanie lub inne zadanie tego samego typu.

### Model zadaniowy (*task-based learning – Willis, 1998*)

W podejściu zadaniowym podstawowym modelem planowania lekcji jest następująca sekwencja: zadanie wstępne (*pre-task*), zadanie właściwe (*task*) oraz praca nad językiem (*language focus*). Jak podaje Willis (1998), w fazie zadania wstępnego ma miejsce wprowadzenie tematyki i specyfiki zadania, a nauczyciel pomaga klasie zrozumieć instrukcje oraz przygotować się do kolejnej fazy poprzez wskazanie użytecznego materiału językowego. Uczniowie często słuchają nagrania lub czytają fragment tekstu związany tematycznie z danym zadaniem lub przedstawiający jego wykonanie przez innych.

Faza zadania właściwego składa się z trzech elementów (Willis, 1998):

- zadania (*task*), w którym uczniowie samodzielnie wykonują dane zadanie w parach lub małych grupach, a rola nauczyciela ogranicza się do monitorowania i motywowania uczniów, ale nie poprawiania błędów;
- planowania (*planning*), kiedy to uczniowie w grupach, z pomocą nauczyciela, przygotowują prezentację (ustną lub pisemną) na temat własnego wykonania zadania, zwracając tu już większą uwagę na poprawność językową;
- prezentacji (*report*), podczas której grupy porównują efekty swojej pracy, prezentując ustnie raporty na forum całej klasy lub wymieniając się pisemnymi raportami, podczas gdy rolą nauczyciela jest moderowanie tej fazy lekcji oraz przekazanie informacji zwrotnej, dotyczącej zawartości merytorycznej wykonanych zadań.

Kończącym ogniwem lekcji o charakterze zadaniowym jest praca nad językiem (*language focus*), podzielona na fazę analizy (*analysis*), podczas której uczniowie badają i dyskutują nad konkretnymi użyciami środków leksykalno-gramatycznych zawartych w tekście lub zapisie nagrania wprowadzonego w fazie zadania wstępnego, przy czym nauczyciel wprowadza dodatkowe elementy języka w odpowiedzi na potrzeby uczniów; oraz fazę ćwiczenia (*practice*), obejmującą ćwiczenia







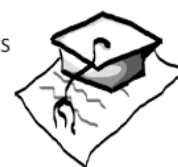
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego sterowane przez nauczyciela, służące poznawaniu i wprowadzaniu nowych form językowych do aktywnego użycia.

### Model ARC (*Authentic use – Restricted use – Clarification and focus – Scrivener, 1994*)

- **A** (autentyczne użycie): użycie języka dla celów komunikacyjnych, rozwijanie płynności, jak również naturalne wykorzystanie dla celów osobistych, czy dla rozrywki (np. dyskusje, rozmowy, pisanie opowieści, wierszy i esejów, czytanie powieści, gazet, artykułów prasowych, ulotek, ogłoszeń i reklam, wreszcie słuchanie rozmów, radia, telewizji czy opowiadań)
- **R** (ograniczone użycie): ćwiczenie formy językowej, poprawności, testowanie i prezentacja struktur (dryle ustne, zamknięte ćwiczenia językowe, rozmowy sterowane, przepisywanie, pisanie sterowane, czytanie przykładów, tekstów czy ćwiczeń z podręcznika, słuchanie pojedynczych dźwięków, słów, zdań czy przykładów z podręcznika).
- **C** (wyjaśnienie): podawanie reguł językowych, objaśnianie słownictwa przez nauczyciela, odkrywanie reguł przez uczniów (np. podawanie reguł czy przykładów, demonstrowanie użycia przy pomocy diagramu, osi czasu czy tabeli odmian, tłumaczenie zdań z języka ojczystego na docelowy i z docelowego na ojczysty, tworzenie kontekstów i sytuacji przy pomocy gestów, mimiki, obrazków, rozwiązywanie problemów dotyczących form, analiza błędów i zdań, powtarzanie chóralne czy wydobywanie struktur od uczniów).

Model ARC to narzędzie służące do opisywania lekcji w celu uświadomienia sobie sposobu użycia języka, a zwłaszcza proporcji użycia autentycznego, ograniczonego i wyjaśniania. Z uwagi na fakt, że model ARC opisuje typy użycia języka i rodzaje ćwiczeń językowych, częste jest powtarzanie poszczególnych faz w trakcie lekcji tworząc cykle, np.:

- **CRA** (Wyjaśnienie, Ograniczone użycie, Autentyczne użycie): najpierw nauczyciel prezentuje kontekst dla użycia danej struktury językowej oraz wyjaśnia reguły jej użycia, po czym następuje faza zamkniętych ćwiczeń kontrolowanych przez nauczyciela, po których ma miejsce przejście do bardziej autentycznego użycia danej struktury w sytuacjach komunikacyjnych o większym stopniu autentyczności.
- **CRRA** (Wyjaśnienie, Ograniczone użycie, Ograniczone użycie, Autentyczne użycie): nauczyciel prezentuje informacje dotyczące danej struktury językowej, uczniowie wykonują ustne oraz pisemne ćwiczenia kontrolowane dotyczące użycia, po czym stosują dany element języka w ustnych lub pisemnych ćwiczeniach komunikacyjnych, w ten sposób integrując nową wiedzę z już posiadanym zasobem środków leksykalno-gramatycznych.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- RCR (Ograniczone użycie, Wyjaśnienie, Ograniczone użycie): uczniowie wykonują zadanie bez wcześniejszego wprowadzenia potrzebnych struktur czy zwrotów. Tego typu ‘test’ pozwala nauczycielowi zauważyć potrzeby językowe uczniów w danym zakresie, które są przedmiotem wyjaśnienia gramatycznego w fazie C. Wreszcie uczniowie wykonują zadanie o podobnym charakterze do zadania wstępnego, w którym uczniowie mają okazję zastosować środki leksykalno-gramatyczne wprowadzone w poprzedniej fazie.

### Model ESA (*Engage-Study-Activate* – Harmer, 1998)

- E (Zaangażowanie): nauczyciel motywuje uczniów do pracy poprzez użycie gier językowych, muzyki, dyskusji, stymulujących obrazków, zabawnych anegdot czy historyjek
- S (Nauka): uczniowie dogłębnie poznają dany aspekt języka, analizując jego konstrukcję, powtarzając i rozszerzając użycie poprzednio wprowadzonego materiału
- A (Aktywizacja): użycie posiadanych przez uczniów środków językowych w zadaniach integrujących bieżący materiał z poprzednio poznanymi elementami języka, w ustnych i pisemnych ćwiczeniach o charakterze komunikacyjnym, zadaniach ogólnego rozumienia tekstu czytanego/słuchanego, odgrywaniu ról, debatach czy dyskusjach.

Podobnie jak model ARC schemat ESA może być stosowany w dowolnych konfiguracjach, choć najczęstsze są trzy schematy:

ESA (“Proste strzałki”, *Straight Arrows*): nauczyciel najpierw aktywizuje klasę do pracy na lekcji poprzez użycie rozgrzewki językowej i ćwiczeń wprowadzających, po czym skupia się na pracy nad poznawaniem danej struktury gramatycznej, leksykalnej czy fonetycznej, a na koniec uczniowie mają okazję zastosować nowo poznaną strukturę w otwartych zadaniach produkcyjnych.

EAS (“Bumerang”, *Boomerang*): nauczyciel aktywizuje uczniów do pracy na lekcji, po czym dostają oni do wykonania komunikacyjne zadanie pisemne lub ustne (takie jak na przykład gra komunikacyjna czy odgrywanie ról). Na podstawie zaobserwowanego użycia języka przez uczniów nauczyciel wybiera określone elementy języka do analizy i ćwiczenia w kolejnej fazie dla poszerzenia zakresu środków leksykalno-gramatycznych.

Model mieszany (*patchwork*): uczniowie często najpierw aktywują wiedzę przed bardziej usystematyzowaną nauką, po czym ponownie wykonują zadania produkcyjne, po których często znowu następuje bardziej formalna analiza języka.





### Model pre-, while- i post- (Komorowska, 2001)

- Faza wstępna (*pre-stage*): nauczyciel dokonuje wprowadzenia tematyczno-językowe do ćwiczenia głównego, przygotowuje uczniów poprzez aktywizację ich wiedzy o świecie i języku, wreszcie zrównoważenie nauczania sprawności poprzez użycie ćwiczeń produktywnych w lekcjach receptywnych i ćwiczeń receptywnych w lekcjach produktywnych.
- Faza główna (*while-stage*): zadania kształtujące umiejętności wchodzące w skład określonej sprawności językowej, na przykład rozumienie globalne czy selektywne, dopasowywanie nagłówków do akapitów, wstawianie brakujących fragmentów tekstu czy wreszcie poszukiwanie określonych wyrażeń w tekście/zapisie nagrania.
- Faza końcowa (*post-stage*): uczniowie integrują nową wiedzę uzyskaną w poprzedniej fazie (językowej lub pozajęzykowej) z już posiadanym zasobem informacji, czy to poprzez odpowiedź ustną lub pisemną na zawartość przeczytanego/wysłuchanego tekstu, czy też poprzez bardziej dogłębną pracę nad wybranymi środkami językowymi zawartymi w tekście.

Model *pre-, while- i post-* wydaje się być najbardziej uniwersalny, gdyż ma on swe zastosowanie w nauczaniu każdej sprawności językowej jak również elementów języka, będąc odzwierciedleniem podstawowych założeń podejścia komunikacyjnego. Istotną jego zaletą jest osiągnięcie w miarę równomiernego rozwoju wszystkich sprawności językowych, jak również nadanie nauczaniu bardziej realistycznego charakteru poprzez integrację recepcji z produkcją (Komorowska, 2001).

### Model linearny, tematyczny, „ścieżka przez dżunglę” i „miesz-masz” (Scrivener, 1994)

- Model linearny: nauczyciel przewiduje możliwe problemy i planuje ćwiczenia mające na celu ich rozwiązanie, prowadząc uczniów krok po kroku w zaprogramowanej sekwencji zadań dla osiągnięcia założonego celu.
- Model tematyczny: nauczyciel grupuje ćwiczenia językowe wokół tematu będącego wspólnym mianownikiem dla całej lekcji, planuje dużą liczbę niekoniecznie powiązanych ze sobą zadań, które mogą być wykonane w różnej kolejności bez większego uszczerbku dla ogólnego sukcesu lekcji.
- Model „ścieżka przez dżunglę” (*jungle path*): uczniowie wykonują na początek zaplanowane zadanie językowe, jednak dalszy ciąg lekcji jest w dużej mierze spontaniczną improwizacją w odpowiedzi na pytania, problemy i możliwości pojawiające się w trakcie lekcji.
- Model „miesz-masz” (*rag bag*): lekcja złożona ze znacznej liczby niepowiązanych ze sobą ćwiczeń, które, w przeciwieństwie do modelu tematycznego, nie mają wspólnego mianownika,





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego choćby w postaci wspólnego tematu.

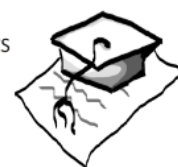
## 5.2. POPULARNE TECHNIKI KOREKTY USTNYCH BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH

Najczęściej stosowane sposoby poprawiania ustnych błędów językowych na lekcji języka obcego to korekta dokonywana przez samego nauczyciela, wskazanych uczniów i rzadziej autokorekta. Poniżej prezentowane przykłady technik można wykorzystać do korygowania różnego rodzaju błędów językowych.<sup>3</sup>

### I. Korekta werbalna

- Nauczyciel (N) natychmiast podaje właściwą formę.
- N czeka, aż uczeń skończy wypowiedź, następnie podaje właściwą formę.
- N koryguje błąd i prosi ucznia o powtórzenie, w przypadku błędów fonetycznych prosi również całą klasę o chóralne powtórzenie/imitację.
- N sygnalizuje uczniowi, że uczeń popełnił błąd mówiąc np. „Uwaga!
- N powtarza błędną wypowiedź ucznia z intonacją pytającą.
- N zwraca uwagę na konkretny błąd leksykalny/gramatyczny/inny mówiąc: nie ..., lecz ... i tu oczekuje od ucznia poprawnej wypowiedzi.
- N prosi innego ucznia (najczęściej lepszego językowo) i prosi go o skorygowanie prostego błędu, następnie o powtórzenie poprawnej formy przez ucznia, który popełnił błąd.
- N wskazuje na charakter błędu, mówi, jakiej formy należałoby użyć i daje uczniowi możliwość poprawienia się
- N odwołuje się do danego problemu, np. gramatycznego, który był omawiany na poprzedniej/lekcji/poprzednich lekcjach.
- N wskazuje na błąd z punktu widzenia interferencji języka ojczystego lub pierwszego języka obcego, którym w polskiej szkole jest najczęściej język angielski..
- N stosuje techniki ekspandujące w przypadku błędnej formy dotyczącej treści wypowiedzi, np. rozszerza wypowiedź ucznia o własną, która zawiera formę poprawną, adekwatną do treści wypowiedzi ucznia (por. Komorowska 2005: 182-183).

<sup>3</sup> Rodzaje błędów językowych i reakcja na nie – patrz Komorowska, H.: (2005): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna. Str. 178 -183.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- N zapisuje błędy i planuje np. na kolejnej lekcji fazę, w której wraz z uczniami omówi konkretne błędy (także pisemne).
- .....
- .....

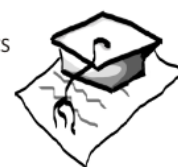
## II. Korekta niewerbalna

Nauczyciel sygnalizuje mimiką twarzy lub gestem, że uczeń w swojej wypowiedzi popełnił błąd. Jest to technika często stosowana na lekcji, ponieważ zabiera mniej czasu niż korekta werbalna, ponadto może ona wpływać na samodzielne poprawianie błędów przez uczniów, czyli sprzyjać kształtowaniu się autokorekty. Stosowanie korekty niewerbalnej jest jednak efektywne wtedy, gdy uczniowie są zapoznani z „repertuarem” gestów nauczyciela identyfikujących uczniowskie błędy językowe. Komorowska (2005: 181) podaje przykładowe gesty identyfikacyjne:

- „ 1. Uniesiona ręka z palcem wskazującym do góry oznacza ‘Uważaj – błąd’.
2. Dwie ręce umieszczone blisko siebie (jak do klaskania) rozsuwające się z takiego położenia na dużą odległość – oznaczają ‘To za krótko – powiedz to całym zdaniem’.
3. Dwa rozsunięte palce (jak do pantomimy strzyżone-golone) zsuwające się szybko oznaczają ‘Wypowiedz to łącznie, nie rozdzielaj wyrazów’.
4. Wskazanie kciukiem za siebie oznacza ‘Niedobrze. Powiedz to samo w czasie przyszłym’.
5. Wskazanie palcem na podłogę tuż obok siebie oznacza ‘Niedobrze. Powiedz to samo w czasie teraźniejszym’.”

## III. Autokorekta

Umiejętność dokonywania autokorekty błędów językowych jest niezmiernie trudna, dlatego nauczyciel powinien systematycznie przygotowywać uczniów poprzez różnorodne techniki pozwalające im na dostrzeżenie błędów cudzych i własnych. Autokorekta jest szczególnie trudna w przypadku błędów wymowy. Niektóre z technik cytowanych wyżej (werbalnych i niewerbalnych) mogą przygotowywać ucznia do samodzielnej refleksji nad błędem, np. nauczyciel może zasygnalizować uczniowi werbalnie, że popełnił błąd i pozostawić mu trochę czasu na dostrzeżenie błędu oraz korektę, może powiedzieć uczniowi wprost, jakiego rodzaju jest to błąd, ale pozwolić mu na samodzielne skorygowanie się. Nauczyciel może zareagować niewerbalnie, np. unieść do góry brwi, palec wskazujący lub pokręcić przecząco głową, tak by uczeń sam zorientował się, że popełnił błąd i podjął próbę dokonania autokorekty.





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Projekt:

[www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs) - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### 5.3. OCENA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

#### 5.3.1. PRZYKŁADOWA KARTOTEKA TESTU

WYNIKI PRÓBNEGO EGZAMINU GIMNAZJALNEGO Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO												
Klasa III F												24
KOD UCZNI	Standardy						Suma punktów	Wartość procentowa	Standardy - suma punktów			
	Odbiór tekstu słuchanego	II Reagowanie językowe		III Odbiór tekstu czytanego					I	II	III	
	Zad. 1	Zad. 4	Zad. 5	Zad. 9	Zad. 10	Zad. 15						
F01	0	1	1	1	0	0	3	6%	0	2	1	
F02	1	0	3	0	1	1	6	12%	1	3	2	
F05	3	4	2	0	0	1	10	20%	3	6	1	
F06	3	0	4	0	3	1	11	22%	3	4	4	
F07	1	1	2	0	1	0	5	10%	1	3	1	
F08	1	2	4	0	1	0	8	16%	1	6	1	
F09	3	3	4	0	0	1	11	22%	3	7	1	
F10	3	3	5	0	1	1	13	26%	3	8	2	
Suma	15	14	25	1	7	5	8,375	17%	15	39	13	
Łatwość	0,21	0,116666667	0,21	0,04	0,10	0,208333333	0,15		0,06	0,08	0,03	

#### 5.3.2. PRZYKŁADOWY PLAN TESTU

Umiejętności	Procentowy udział badanych umiejętności	Maksymalna liczba punktów	Liczba punktów za poszczególne umiejętności możliwa do zdobycia w zadaniach:	
			zamkniętych	otwartych
Rozumienie tekstu czytanego	20	8	7	1
Rozumienie ze słuchu	20	8	8	0
Gramatyka	20	8	8	0
Leksyka	20	8	8	0
Pisanie	20	8	0	8
<b>Łącznie:</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>31</b>	<b>9</b>

#### 5.3.3. ANALIZA TESTU

- Jakiego typu był to test? Osiągnięć, poziomujący, biegłościowy czy diagnostyczny? Dlaczego wybrał/a go Pan/Pani do analizy?
- Czy test był obiektywny? W jaki sposób została zapewniona jego obiektywność (poprzez zaprojektowanie, przeprowadzenie, sprawdzenie)?
- Czy test spełniał kryterium trafności treściowej (czy odpowiadał zawartości kursu)? Czy spełniał kryterium trafności konstrukcyjnej (mierzył odpowiednio sprecyzowane zagadnienia? Czy





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego spełniał kryterium trafności fasadowej („wyglądał” na trafny)? Dlaczego?

- Czy test był rzetelny? Dlaczego?
- Czy wyniki testu okazały się zgodne z oczekiwaniami nauczyciela? Dlaczego tak/nie? Kto lub co mogło być za to odpowiedzialne (uczniowie, nauczyciel, konstrukcja testu, itd.)?
- Czy test obejmował obszary, które według nauczyciela sprawiały uczniom problemy? Czy też może, wręcz przeciwnie, brak było zagadnień sprawiających uczniom kłopoty?
- Jakie ogólne wnioski można wyciągnąć po analizie wyników testu?

## 6. LITERATURA

Bimmel, P./Kast, B./ Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen.*

Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt.

Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy.* White Plains, NY: Pearson Education.

Ellis, M. (1996). *Observation – A Course for Teachers of English.* Warszawa: CODN.

Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching.* Harlow: Longman.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Pearson Education.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur.* Fernstudieneinheit 19. Berlin/München: Langenscheidt.

Komorowska, H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Komorowska, H. (2004). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języków obcych. Kontrola – ocena – testowanie.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Krajka, J. (2010). Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego. W H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego* (ss. 83-95). Warszawa: CODN.

Krumm, H.-J. (1984). Zur Beurteilung des Lehrverhaltens von Fremdsprachenlehrern. In: Bauer, H. L. (Hrsg.): *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*, München: GI, 9-22.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach.* Hove: Language Teaching Publications.

McCarthy, M., & Carter, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49 (3), 207-218.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods to Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.







Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

Tanner, R., Green, C. (1998). *Tasks for Teacher Education*. Harlow: Pearson Education.

Thornbury, S. (1999). Lesson art and design. *ELT Journal*, 53 (1), 4-11.

Thornbury, S. (2003). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education.

Wilczyńska, W. (2005). *Introduction a la didactique du francais langue etrangere*. Poznań: FLAIR.

Willis, J. (1998). Task-Based Learning: what kind of adventure? *The Language Teacher*, 22 (7),  
<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>.

Ziebell, B. (2003). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. München:  
Langenscheidt.

Weigmann, J. (1992). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag

Zawadzka-Bartnik, E.(2010). Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami). Kraków: Impuls.





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

# NIEZBĘDNIK DLA NAUCZYCIELA

UMCS, Zakład Lingwistyki Stosowanej

Opracowanie  
dr Monika Janicka

---

Projekt:

[www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs) - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”





Szanowni Państwo,

oddajemy w Państwa ręce niezbędny dla opiekunów praktyk. Niniejsza publikacja jest poradnikiem dla nauczycieli, którzy wspomagają nas w procesie kształcenia studentów lingwistyki stosowanej - adeptów zawodu nauczycielskiego. Poradnik ten jest sumą doświadczeń zdobytych w trakcie kształcenia studentów, ale także wynikających z rozmów z nauczycielami-opiekunami praktyk i zgłaszanych przez nich potrzeb.

Celem niezbędnika jest udostępnienie narzędzia, dzięki któremu będą Państwo mogli przygotować naszych studentów w sposób profesjonalny i jednocześnie zbieżny z filozofią kształcenia na naszym kierunku.

Niezbędnik zawiera przegląd najistotniejszych dla nauczania języków obcych teorii, propozycje praktycznych ćwiczeń uwzględniających najnowsze tendencje w nauczaniu języków obcych, a także, a może przede wszystkim przeznaczone do kopiowania arkusze hospitacyjne, których zadaniem jest ułatwienie Państwu dokonania zarówno szczegółowej jak i całościowej oceny pracy odbywających u Państwa praktykę studentów.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja wspomże Państwa w przygotowaniu studentów lingwistyki stosowanej do wykonywania zawodu nauczyciela oraz przyczyni się do podniesienia jakości i efektywności ich kształcenia.

*Autorki*





**ZARYS NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNO-METODYCZNYCH  
REALIZOWANYCH PRZEZ STUDENTÓW LINGWISTYKI STOSOWANEJ UMCS W  
RAMACH PROJEKTU „WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS - PRZYGOTOWANIE I REALIZACJA  
NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH NA WYDZIALE  
HUMANISTYCZNYM UMCS”<sup>4</sup>**

9. Zgodnie z programem studiów unikatowych, studenci lingwistyki stosowanej o specjalizacji nauczycielskiej odbywają następujące praktyki:

- Praktyka asystencka pedagogiczna – 2 tygodnie w połowie 4 semestrze w trybie ciągłym, szkoły podstawowe, 36 godzin
- Praktyka metodyczna z 1 języka – 6 tygodni pod koniec 4 semestru w trybie ciągłym, 114 h, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne:
  - i. obserwacje lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk: **16 h**
  - ii. asystentura na lekcjach prowadzonych przez opiekuna praktyk: **16 h**
  - iii. obserwacje lekcji prowadzonych przez kolegów praktykantów: **32 h**
  - iv. samodzielne prowadzenie lekcji przez praktykanta: **32 h**
  - v. omówienie lekcji z opiekunem praktyki **18 h**
- Praktyka metodyczna z 2 języka – 2 tygodnie w połowie 6 semestru w trybie ciągłym, 30 h, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne w zależności od dostępności drugiego języka:
  - a. obserwacja lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk **10 h**
  - b. samodzielne prowadzenie lekcji przez praktykanta: **15 h**
  - c. omówienia lekcji z opiekunem praktyki: **5 h**

<sup>4</sup>Zarys nowego programu praktyk pedagogiczno-metodycznych został opracowany w wyniku konsultacji z nauczycielami/-kami z udziałem ekspertów w ramach projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs) – *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- Praktyka metodyczna z 2 języka – 2 tygodnie w połowie 2 semestru studiów drugiego stopnia, 30 h, szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne,
  - a. obserwacja z asystenturą lekcji prowadzonych przez opiekuna praktyk: **10 h**
  - b. samodzielne prowadzenie lekcji przez praktykanta: **15 h**
  - c. omówienia lekcji z opiekunem praktyki: **5 h**

Do praktyki wliczane są również udokumentowane godziny pozalekcyjne realizowane przez praktykanta (koła językowe, projekty pozalekcyjne, koła wyrównawcze).

10. Studenci odbywają praktykę w szkołach w parach, i w miarę możliwości po kilka par w jednej szkole, w celu odbywania hospitacji współpraktykantów.
11. Szkolnymi opiekunami praktyk są nauczyciele co najmniej mianowani (w szczególnych przypadkach kontraktowi), z preferencją uczestników szkoleń dla opiekunów praktyk prowadzonych przez pracowników Zakładu Lingwistyki Stosowanej oraz nauczycieli pełniących funkcje opiekunów praktyk w latach ubiegłych.
12. Szkolny opiekun praktyki ustala z praktykantem zasady współpracy (np. w formie kontraktu), a praktykant jest zobowiązany do przygotowania tygodniowego harmonogramu realizacji praktyki (z zaplanowaniem godzin obserwowanych i prowadzonych oraz omawiania lekcji). Szkolny opiekun praktyki otrzymuje od uniwersyteckiego opiekuna praktyki zakres obowiązków w formie pisemnej.
13. Szkolny opiekun praktyki wraz z praktykantem dokonuje przydziału klas do uczenia, ustala limit nowych lekcji prowadzonych przez praktykanta w ciągu jednego dnia oraz w ciągu tygodnia. W przypadku podziału na grupy praktykant obejmuje obie grupy danej klasy.
14. Praktykanci realizują obserwacje według arkuszy obserwacyjnych zawartych w niezbędniku dla studenta, oraz dokumentują pełnienie funkcji asystenta i nauczyciela poprzez zamieszczenie konspektów według określonych wzorów.
15. Zaliczenie praktyk odbywa się na podstawie:
  - prawidłowo wypełnionego dzienniczka praktyk (stempel szkoły, podpis dyrektora szkoły, opinia opiekuna szkolnego praktyki)
  - pełnej dokumentacji praktyk (wypełnione arkusze obserwacyjne, konspekty lekcji i inne, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami z uniwersyteckim opiekunem praktyki) opiekunowi uniwersyteckiemu w terminie 2 tygodni od zakończenia praktyki
  - przeprowadzenia w szkole prezentacji na temat studiów na kierunku lingwistyka





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego stosowana w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej na podstawie przekazanych materiałów (w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych)

- przeprowadzenia lekcji hospitowanej przez uniwersyteckiego opiekuna praktyki oraz jej omówienia i oceny (w miarę możliwości w obecności szkolnego opiekuna praktyki).

16. Dla chętnych studentów zainteresowanych uzyskaniem wyższej oceny, dopuszcza się możliwość wykonania dodatkowo nagrania wideo 10-15 minutowego fragmentu lekcji ilustrującego określony problem dydaktyczny. Nagranie musi zostać wykonane w zgodzie z obowiązującymi przepisami prawnymi, wewnętrznymi regulacjami szkolnymi oraz dobrymi obyczajami (skierowanie kamery na nauczyciela, uzyskanie zgody dyrektora, poinformowanie rodziców na zebraniu). Nagranie podlega ocenie i omówieniu, podobnie jak hospitowana lekcja.
17. Ocena za praktykę jest uwzględniana przy wystawianiu oceny z przedmiotu metodyka nauczania bądź stanowi składową ocenę z egzaminu z przedmiotu metodyka.





## METODY NAUCZANIA – OPIS

Przy planowaniu kursu języka obcego autor kursu / nauczyciel podejmuje decyzje odnośnie wyboru metody nauczania. W ciągu wielowiekowej tradycji nauczania języków obcych zniknęły stare i rodziły się nowe metody. Ich trwałość i powszechność zależała od warunków, w jakich się one pojawiły. Dzisiejszy kontekst społeczno-polityczno-technologiczny, który stwarza nieograniczone możliwości komunikacji w języku obcym, zmusza autorów kursu i samych nauczycieli do ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań, a więc nowych metod gwarantujących skuteczne opanowanie języka obcego. W nowoczesnych materiałach dydaktycznych i praktyce nauczania najszersze zastosowanie ma metoda eklektyczna, łącząca elementy różnych znanych wcześniej metod. Ich przypomnienie pozwoli na świadome wykorzystanie wybranych z nich elementów w codziennej praktyce dydaktycznej.

<b>Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa</b>	<b>Elementy opisu</b>	<b>Metoda bezpośrednia</b>
Izolowane listy słownictwa i struktur gramatycznych. Nieodróżnianie pojęć „język” i „mowa”.	<i>Zasady selekcji materiału</i>	Odróżnienie pojęć „język” i „mowa”. Podawanie modeli wypowiedzi.
Analiza modeli gramatycznych i form wyrazów. Zapamiętywanie poprzez przekład.	<i>Przyswajanie nowego materiału</i>	Język obcy jest przyswajany podobnie jak ojczysty: nie jest ważna analiza danego modelu, a jego użycie.
Priorytet czytania i pisania	<i>Cele</i>	Priorytet mówienia. Automatyzowanie użycia modeli wypowiedzi: umiejętność budowania i rozumienia wypowiedzi
Opis struktur gramatycznych. Listy słownictwa. Tłumaczenie zdań.	<i>Treści nauczania, materiały dydaktyczne</i>	Zestaw tematów, sytuacji, modeli mownych.
Uczenie się słówek i struktur. Tłumaczenie zdań jako główny typ zadań.	<i>Działania ucznia</i>	Dryle, automatyzacja modeli mownych: wielokrotne powtarzanie i zapamiętywanie w klasie i w domu





Wyjaśnianie, kontrola	<i>Działania i rola nauczyciela</i>	Podawanie wzoru wypowiedzi, trener, kontrola.
Źródło tekstów dydaktycznych i zbiory ćwiczeń	<i>Funkcja i typy materiałów dydaktycznych</i>	Teksty dydaktyczne, ćwiczenia, autentyczne materiały uzupełniające.

<b>Metoda kognitywna</b>	<b>Elementy opisu</b>	<b>Metoda audiolingwalna</b>
Zestaw modeli leksykalno-gramatycznych i ich realizacja w mowie	<i>Zasady selekcji materiału</i>	Wzory zdań głównie w formie dialogów, sytuacje z życia codziennego
Czynne zaangażowanie w procesie uczenia się świadomości ucznia. Używanie modeli mownych z odniesieniem do języka ojczystego	<i>Przyswajanie nowego materiału</i>	Nacisk na słuchanie/mówienie. Działanie przez analogię z wzorcem.
Kształtowanie umiejętności i nawyków w obrębie 4-ch kompetencji	<i>Cele</i>	Kształtowanie nawyków językowych poprzez imitację autentycznych modeli
Hierarchiczne ułożenie struktur leksykalno-gramatycznych. Spiralny układ materiału gramatycznego	<i>Treści nauczania, materiały dydaktyczne</i>	Linearny układ materiału nauczania
Analiza, działanie poznawcze z odniesieniem do języka ojczystego. Ćwiczenia językowe i tekstowe: translacja ustna z języka ojczystego na obcy; równoczesny rozwój sprawności. W pierwszym etapie nauki – nacisk na słuchanie, czytanie	<i>Działania ucznia</i>	Przyswajanie słownictwa poprzez dryle. Pamięciowe opanowywanie wzorcowych zdań/dialogów i substytucja ich elementów. Odgrywanie scenek dialogowych. Imitacje nawyków językowych rodzimych użytkowników języka – naśladowanie wymowy
Zarządzanie działaniami ucznia, rozwijanie jego analitycznych umiejętności	<i>Działania i rola nauczyciela</i>	Rola dominująca. Kierowanie działaniami ucznia.







Prezentacja problemów w postaci schematów, tablic, wzorów.	<i>Funkcja i typy materiałów dydaktycznych</i>	Praca z podręcznikiem wspomagana przez materiały autorskie nauczyciela. Praca w laboratorium
--	--	--

<b>Metoda audiowizualna</b>	<b>Elementy opisu</b>	<b>Metoda naturalna</b>
Połączenie modeli zdań z sytuacją, kontekstem, obrazem, które tworzą całość. Teksty opisują realne sytuacje	<i>Zasady selekcji materiału</i>	Akwizycja języka poprzez naturalny kontakt z użytkownikami / materiałami autentycznymi
Zapamiętywanie odbywa się drogą kojarzenia z ilustracją. Bodziec wizualny łączony z bodźcem akustycznym	<i>Przyswajanie nowego materiału</i>	Duża rola intuicji w przyswajaniu języka
Nacisk na język mówiony. Kształtowanie szybkiej reakcji na sytuacje	<i>Cele</i>	Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych. Swobodne porozumiewanie się.
Wybór tematów, sytuacji, modeli zdań i ich wizualnego i akustycznego wyrazu	<i>Treści nauczania, materiały dydaktyczne</i>	Tematy, sytuacje, działania uwzględniające potrzeby uczących się
Dryle. Pamięciowe opanowywanie dialogów z użyciem bodźca wizualnego. Ćwiczenia fonetyczne całej struktury akustycznej wypowiedzi	<i>Działania ucznia</i>	Wszystkie rodzaje aktywności, które występują w naturalnej komunikacji. Uczeń aktywny w komunikacji
Nauczyciel dominujący	<i>Działania i rola nauczyciela</i>	Nauczyciel stwarza atmosferę sprzyjającą komunikacji.
Prezentacja materiału leksykalnego w podręczniku w formie dialogów. Slajdy, obrazki, filmy.	<i>Funkcja i typy materiałów dydaktycznych</i>	Dominują materiały autentyczne





<b>Metoda sytuacyjna</b>	<b>Elementy opisu</b>	<b>Metoda Total Physical Response (TPR) - metoda działań</b>
Wybór sytuacji i modeli zdań	<i>Zasady selekcji materiału</i>	Połączenie wyrazu (komendy słowne) z działaniem. Wybór komend i struktur.
Zapamiętywanie modeli zdań w sytuacjach	<i>Przyswajanie nowego materiału</i>	Język obcy jest przyswajany podobnie jak język ojczysty przez dzieci. Najpierw słuchanie, które ma pozytywny transfer na mówienie i pisanie.
Priorytet mówienia przy rozwijaniu wszystkich sprawności	<i>Cele</i>	Swobodne porozumiewanie się. Rozumienie rozwijane poprzez ruch i działanie. Stopniowo kształtowana gotowość do mówienia.
Listy leksyki, struktur gramatycznych ilustrujących sytuacje	<i>Treści nauczania, materiały dydaktyczne</i>	Polecenia wydawane przez nauczyciela i wykonywane przez ucznia bez użycia języka. Słownictwo wprowadzane w rozbudowanych poleceniach, które uczeń zapamiętuje i po kolei odtwarza ruchowo. Struktury gramatyczne zawarte w poleceniach. Bez użycia języka ojczystego.
Słuchanie i wielokrotne powtarzanie. Imitacja.	<i>Działania ucznia</i>	Uczeń wykonuje polecenia udowadniając ich rozumienie. Nie zachęca się go do mówienia, sam zdecyduje, kiedy zacznie mówić.
Podawanie wzorów wypowiedzi, kontroluje działania ucznia, aranżuje sytuacje.	<i>Działania i rola nauczyciela</i>	Nauczyciel aktywny, wydaje polecenia.
Model lekcji odzwierciedla model podręcznika	<i>Funkcja i typy materiałów dydaktycznych</i>	Początkowo bez tekstów, tylko mowa nauczyciela. Stopniowo wprowadzane są teksty.

<b>Metoda komunikacyjna</b>	<b>Elementy opisu</b>	<b>Współczesna metoda eklektyczna</b>
-----------------------------	-----------------------	---------------------------------------





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<p>Rozróżnianie pojęć „język”, „mowa”, „komunikacja”. Planowanie jednostki procesu nauki wyznaczają akty komunikacyjne (intencje). Selekcja materiału gramatycznego odbywa się wg kryterium funkcji wypowiedzi, a nie stopnia trudności.</p>	<p><i>Zasady selekcji materiału</i></p>	<p>Materiały autentyczne, treści interesujące dla ucznia, wzbudzają chęć ich rozumienia</p>
<p>Język jest przyswajany podczas naturalnej komunikacji ucznia i nauczyciela.</p>	<p><i>Przyswajanie nowego materiału</i></p>	<p>Bogata konfrontacja z tekstem mówionym i czytany. Recepcja i rozumienie języka odgrywa dużą rolę w budowaniu własnego systemu językowego.</p>
<p>Efektywne porozumiewanie się w sposób odpowiedni do sytuacji. Rozwój wszystkich umiejętności. Przekazanie wiedzy językowej i krajoznawczej. Przyswojenie intencji komunikacyjnych.</p>	<p><i>Cele</i></p>	<p>Kształtowanie wszystkich sprawności. Praca nad strukturami języka. Analiza procesu uczenia się.</p>
<p>Globalne ujęcie treści programowych. Dużo materiałów autentycznych</p>	<p><i>Treści nauczania, materiały dydaktyczne</i></p>	<p>Autentyczne czynności językowe i autentyczne materiały.</p>
<p>Uczeń jest partnerem w procesie nauczania. Kreatywnie posługuje się językiem. Zachęcany jest do samodzielnych działań. Sytuacje zbliżone do naturalnych. Praca w parach, grupach, różne formy pracy indywidualnej. Hierarchia ćwiczeń: ćw. na rozumienie, ćw. reproduktywne, ćw. reproduktywno-produktywne, ćw. twórcze</p>	<p><i>Działania ucznia</i></p>	<p>Autentyczne czynności językowe połączone z działaniem analitycznym, tj. pracą nad strukturami tekstu, wyszukiwaniem zjawisk gramatycznych, określaniem elementów leksykalnych o centralnym znaczeniu.</p>

Na podstawie:

- W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych – od praktyki do praktyki*, WAGROS, Poznań 2001;  
H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych, Fraszka Edukacyjna*, Warszawa 2005;  
A.A. Акишина, O. E. Каган, *Учимся учить, Русский язык, курсы, Москва 2004.*





## Załącznik 1: Ocena wyboru i realizacji metody nauczania

Prowadzący zajęcia: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Obserwujący zajęcia \_\_\_\_\_

Arkusze ten odnosi się do całości kształtu odbytej praktyki, a nie do jednej jednostki lekcyjnej.

**Czy praktykant/-ka świadomie stosował(a) wybraną metodę nauczania?**

- nie
- tak

**Czy sformułowane cele lekcji uwzględniały wybraną metodę?**

- nie
- tak

**Przy pomocy jakich technik ją realizował(a)?**

- w zakresie kształtowania kompetencji lingwistycznej
- w zakresie kształtowania kompetencji komunikacyjnej

---

---

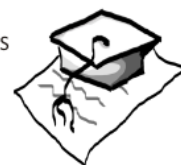
---

---

---

---

---





## ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI PRODUKTYWNYCH

### Moi uczniowie umieją pisać...

Pisanie jest najtrudniejszą do opanowania sprawnością, gdyż składa się na nią wiele umiejętności, które uczący się musi opanować: Są to: kompetencja ortograficzna, interpunkcyjna, leksykalna i gramatyczna, a także elementy pragmatyngwistyczne, do których zaliczyć można określone reguły realizowania wypowiedzi pisemnych, jak na przykład ich struktura, łączenie poszczególnych części wypowiedzi, stosowanie stylu nieformalnego lub formalnego, etykieta pisma. Tekst pisany musi być na tyle klarowny, aby jego czytelnicy mogli odnaleźć w nim istotne dla przekazu treści. Dlatego **umiejętność pisania w języku obcym nie jest równoznaczna z umiejętnością mówienia i musi być ćwiczona jako osobna sprawność.**

Umiejętność pisania nie jest, a przynajmniej nie powinna być kompetencją, którą uczeń nabywa dopiero podczas nauki języka obcego. To oczywiste, że kompetencję tę uczeń rozwija w **języku ojczystym od I-go do IV-go etapu nauczania**, a więc przez większą część czasu nauki szkolnej umiejętność pisania kształtuje paralelnie w języku ojczystym i obcym (-ch), posługując się różnymi narzędziami (język), ale stosując wspólną dla obu języków pragmatykę (planowanie treści, kompozycja wypowiedzi pisemnej, argumentacja tez, integracja z innymi umiejętnościami itp.)

Warto zapoznać się z podstawą programową języka polskiego, aby uświadomić sobie, jakie kompetencje w zakresie twórczego pisania w języku polskim powinni już mieć nasi uczniowie z wcześniejszych etapów nauczania. co ułatwi nam realizację zadań dydaktycznych w języku obcym. Pozwoli to nam także podjąć próbę integracji tej umiejętności z językiem polskim, co będzie korzystne dla efektywności nauczania.

W nauczaniu pisania wyróżnić można dwa podejścia: podejście funkcjonalne oraz podejście twórcze. Podejście **funkcjonalne** do sprawności pisania jest równoznaczne z pisanem tekstów użytkowych: ogłoszeń, informacji, zaproszeń, kartek pocztowych i listów, ale także wypełniania formularzy, kwestionariuszy, pisania sprawozdań i robienia notatek. Tworzenie tekstu użytkowego jest jednym z zadań maturalnych, i dotyczy matury zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Zaś od roku szkolnego 2011/12 napisanie krótkiego tekstu użytkowego będzie obowiązywało także na egzaminie gimnazjalnym na poziomie rozszerzonym.

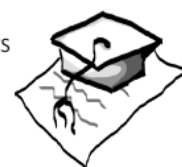
- Niezwykle ważna w rozwijaniu umiejętności pisania tekstów użytkowych jest **znajomość cech gatunkowych poszczególnych tekstów oraz znajomość ich struktury.**

Oto przykłady tekstów użytkowych i ich zwięzła charakterystyka:

- **wiadomość**: tekst o charakterze nieformalnym, którego odbiorcami są członkowie rodziny, koledzy i koleżanki, znajomi. W wiadomościach informuje się o czymś, przeprasza za coś, wyjaśnia zaistniałe okoliczności lub proponuje coś.

- **kartka pocztowa**: tekst o charakterze nieformalnym, pisanym na ogół do rodziny, kolegów i koleżanek lub znajomych. Może zawierać pozdrowienia z wakacji, z wycieczki, zawierać opis miejsca, krótkie sprawozdanie z pobytu. Kartka pocztowa może zawierać także pozdrowienia lub gratulacje w związku z jakąś uroczystością lub jubileuszem.

- **ogłoszenie**: tekst o charakterze formalnym informujący na ogół o sprzedaży, wynajmie lub poszukiwaniu czegoś. Styl ogłoszenia powinien być rzeczowy.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- **zaproszenie**: informuje o planowanej imprezie, np. organizowanej zabawie, koncercie lub spotkaniu. Forma ta powinna zwyczajowo zawierać przyczynę, termin oraz miejsce odbywania się imprezy.
- **list nieformalny**: pisany jest do przyjaciół, znajomych w celu podtrzymania znajomości, poinformowania o czymś, opisanie miejsca, w którym się znajdujemy lub zaproszenia kogoś. Ponieważ osoba, do której piszemy jest nam z założenia znana, styl listu jest nieformalny.
- **list formalny**: pisany jest do instytucji lub osób, których nie znamy. Do listów o charakterze formalnym zaliczyć można reklamacje, podania o pracę, ale także listy do redakcji. Ponieważ osoby, do których piszemy, nie są nam znane, styl listu powinien być rzeczowy i formalny. Przy tym rodzaju tekstu należy zwrócić także uwagę na odpowiedni layout.

- Ponadto należy uczniom uświadomić, że ich zadaniem jest odniesienie się do wszystkich punktów zawartych w poleceniu. Nie odniesienie się do któregoś z podanych elementów polecenia skutkować będzie utratą punktów za wykonanie zadania.
- Umiejętność pisania należy rozwijać stopniowo, wprowadzając ćwiczenia o różnym stopniu trudności, początkowo jedynie przygotowujące do pisania tekstów użytkowych. Poniżej znajdują się przykłady takich ćwiczeń:

### Przykład 1

1. Którego z poniższych zwrotów można użyć w liście do koleżanki?
  - A. Liebe Eva / Dear Eve/ Droga Ewo
  - B. Hallo Eva / Hallo Eve / Cześć Ewa
  - C. Geehrte Eva / Dear Madam / Szanowna Ewo
2. Którym z poniższych zwrotów można zakończyć kartkę do przyjaciół?
  - A. Tschüs / Bye / Pa
  - B. Mit freundlichen Grüßen / Yours sincerely / Z wyrazami szacunku
  - C. Bis bald! / See you soon ! / Do zobaczenia!
3. Którego z poniższych zwrotów można użyć w liście do starszej osoby, do której zwracamy się per „pani”?
  - A. Sehr geehrte Dame / Dear Madam Brown / Szanowna Pani Kowalska
  - B. Sehr geehrte Frau Schmitz / Dear Madam / Szanowna Pani
  - C. Liebe Frau Schmitz / Dear Ms. Brown / Droga Pani Anno

### Przykład 2: Uporządkuj fragmenty kartki pocztowej:

- A. Nachmittags liege ich am Strand. / Popołudniami wyleguję się na plaży.
- B. Deine Petra / Twoja Petra
- C. Ich bin schon seit einer Woche hier. Jestem tu już od tygodnia
- D. Hallo Sebastian, / Cześć Sebastian,
- E. Mit lieben Grüßen / Pozdrawiam
- F. Es ist herrlich./ Jest cudownie.
- G. Jeden Vormittag mache ich Ausflüge in die Gegend. / Przedpołudniami robię wycieczki po





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego okolicy.

- H. Herzliche Grüße aus dem sonnigen Italien. / Serdeczne pozdrowienia ze słonecznych Włoch.
- I. Leider geht mein Urlaub hier langsam zu Ende. / Niestety, mój urlop tutaj wkrótce dobiega końca.

**Przykład 3:** Które z poniższych zwrotów pasują do ogłoszenia, a które do zaproszenia? Przyporządkuj.

- A. Studentin sucht Job! / *Studentka szuka pracy!*
- B. Für den ehrlichen Finder ist ein Preis vorgesehen. / *Dla uczciwego znalazcy – nagroda.*
- C. Meine Handynummer: 467 894 234 / *Numer mojej komórki: 467 894 234*
- D. Am kommenden Sonntag feiere ich meinen 18. Geburtstag. / *W najbliższą sobotę obchodzę 18. urodziny.*
- E. Ich lade dich sehr herzlich zu meiner Geburtstagparty ein. / *Zapraszam Cię serdecznie na moje party urodzinowe.*
- F. Ein zuverlässiger junger Mann sucht Nebenjob. / *Odpowiedzialny młody człowiek szuka dodatkowej pracy.*
- G. Ich habe Erfahrung auf dem Gebiet der Kinderbetreuung. / *Mam doświadczenie w opiece nad dziećmi.*
- H. Ich werde mich sehr freuen, wenn du kommst. / *Będzie mi bardzo miło, jeśli przyjdiesz.*
- I. Beginn um 19.00 bei mir zu Hause. / *Początek o 18.00 u mnie w domu.*
- J. Es wäre nett, wenn du eine Kleinigkeit zum Essen mitbringen würdest. / *Byłoby miło, gdybyś przyniósł coś na ząb.*
- K. Suche nette Mitbewohner, die mit mir eine WG teilen möchten. / *Szukam miłych współlokatorów chcących dzielić ze mną mieszkanie.*

Drugim podejściem w rozwijaniu kompetencji pisania jest **pisanie twórcze**. Europejski system opisu kształcenia językowego, na którego założeniach opiera się Podstawa programowa kształcenia w zakresie języków obcych, zalicza do tekstów o charakterze twórczym opisy: własnej rodziny lub otoczenia, obecnych i przeszłych wydarzeń oraz osobistych doświadczeń – prawdziwych lub fikcyjnych, redagowania krótkich (fikcyjnych) biografii, prostych tekstów poetyckich, recenzji oraz opowiadań o różnym stopniu złożoności. Umiejętność ta znajduje odzwierciedlenie w wymaganiach egzaminacyjnych na maturze rozszerzonej z języka obcego. Pisanie twórcze jest umiejętnością niezwykle ważną w procesie nauczania i uczenia się, gdyż rozwija umiejętność kreatywnego posługiwania się językiem obcym dając równocześnie możliwość wypróbowania swoich umiejętności językowych w formie zabawy. Podejście to kojarzone jest z otwartością, bezstresową atmosferą i zwiększoną motywacją.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Poniżej znajdują się wybrane przykłady ćwiczeń rozwijających umiejętność pisania twórczego na poziomie A1-A2:

**Przykład 1:** Akrostych / „przeliterowanie siebie” – ten rodzaj wiersza może stać się rodzajem opisu własnej osoby. Do pierwszych liter imienia dopisuje się cechy charakteryzujące piszącego.

**A**sertywna

**G**adula

**A**ktywna

**T**owarzyska

**A**patyczna? – *Nigdy!*

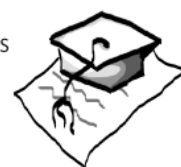
**Przykład 2:** Elfchen / Jedenastowyrazowiec: wiersz biały, składający się z 11 wyrazów, 1 wers – 1 słowo, 2 wers – 2, 3 wers -3, 4 wers – 4, 5 wers – 1 słowo stanowiące puentę.

Szybko  
zbyt szybko  
biegnie ten czas  
godziny, dni, miesiące, lata  
Przemijanie

**Przykład 3:** Pisanie tekstów równoległych: Nowy tekst powstaje na bazie tekstu oryginalnego, wymieniane są jedynie niektóre jego fragmenty. Słów do wymiany może być więcej lub mniej, w zależności od zaawansowania językowego uczących się i poziomu trudności tekstu.

Jestem Julią  
mam lat 23  
dotknęłam kiedyś miłości  
miała smak gorzki  
jak filiżanka ciemnej kawy  
wzmogła  
rytm serca (...)  
(H. Poświatowska)

Jestem \_\_\_\_\_  
mam \_\_\_\_\_  
dotknęłam / dotknąłem \_\_\_\_\_  
miał(a) \_\_\_\_\_  
jak \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_







**Przykład 4:** Możliwe jest także ćwiczenie odwrotne niż w przykładzie 3. Uczący się otrzymują tekst z lukami, wypełniają je i dopiero wtedy porównują swój tekst z oryginałem.

**Przykład 5:** Uczniowie losują 5 przedmiotów spośród wielu znajdujących się w worku. Następnie piszą krótkie teksty (wiersz, opowiadanie, bajkę), w których wylosowane przedmioty występują. (Np. wylosowane zostały: lornetka, grzebień, okulary przeciwsłoneczne, pluszowy miś i dziurawa skarpetka).

Gatunkami tekstu rozwijającymi umiejętność pisania twórczego na poziomie B1-B2+ mogą być opis, opowiadanie, recenzja. Ważną kwestią jest zapoznanie uczniów z cechami formalnymi poszczególnych gatunków tekstów.

**Opis** stanowi przedstawienie szczegółów wyglądu i cech osób, miejsc lub przedmiotów.

**Opowiadanie** to krótki utwór epicki – przedstawiający historię prawdziwą lub fikcyjną – zawierający jeden wątek fabularny.

**Recenzja** jest krytyczną oceną filmu, przedstawienia, książki lub utworu muzycznego.

Bodźcem do pisania tego rodzaju tekstów mogą być:

### obrazek / zdjęcie



1. Opisz miejsce, które widzisz na obrazku.
2. Napisz monolog z perspektywy tej samotnej sosny.
3. W parach napiszcie dialog sosny z jeziorem.
4. Napisz opowiadanie, które wydarzyło się w tej scenarii

### nagłówek z gazety:

#### **Znany polityk przysypia w aucie...**

#### **Studenci wchodzi na 23 piętro!**

#### **Roboty zamiast nauczycieli**

1. Napisz historyjkę rozwijającą podany tytuł.
2. Napisz artykuł do gazety pasujący do nagłówka.





### krótki utwór literacki:

#### **Balkon**

Balkon  
prowadzi  
życie  
całkiem  
domowe

Ale jednak  
trochę  
oderwane  
od ziemi

(A. Ziemiański)

Napisz opowiadanie: „**Jeden dzień z życia balkonu**”

### **Umiejętność pisania a korekta błędów**

Prace pisemne stosunkowo najłatwiej jest skorygować i ocenić. Jeśli jednak oddamy uczniowi poprawioną i ocenioną pracę, będzie wielce prawdopodobne, że wyląduje ona na dnie szuflady i odejdzie w zapomnienie. Możemy jednak potraktować popełnione przez ucznia **błędy jako szansę rozwoju językowego** oraz możliwość podniesienia jego świadomości językowej.

W podejściu tym najważniejsze jest potraktowanie **błędu jako bodźca do autokorekty**: uczeń dostaje z powrotem pracę pisemną, w której jego błędy nie zostały poprawione, a jedynie podkreślone / zaznaczone. Dodatkową pomoc w autokorekcie może stanowić zaznaczenie kategorii popełnionego błędu, np.

Ich habe meine Ferien ins gebirge verbringen.

gr. / ort. / gr.

I love the Italian kitchen: pasta and pizza are my favourite dishes.

leks.

Można wprowadzić zasadę, że ocenie będzie podlegała dopiero poprawiona wersja pracy. Będzie to motywatorem do zmierzenia się ze swoimi błędami: przeanalizowania ich i autokorekty, a uczniom słabszym da możliwość uzyskania lepszej oceny





## Załącznik 2: Rozwijanie kompetencji pisania

Prowadzący zajęcia: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Obserwujący zajęcia \_\_\_\_\_

**Ponieważ trudno poświęcić rozwijaniu sprawności pisania całą lekcję, a zadania o charakterze pisemnym zadawane są na ogół jako praca domowa, arkusz ten odnosi się do całokształtu odbytej praktyki, a nie do jednej jednostki lekcyjnej.**

**Czy praktykant(ka) uwzględnił(a) na swoich lekcjach rozwijanie sprawności pisania?**

- nie
- tak

**Jeśli praktykant(ka) uwzględnił(a) ten aspekt, to w jaki sposób się to odbywało?**

- Praktykant(ka) przygotowywał(a) uczniów do wykonania pracy pisemnej poprzez:
  - wprowadzenie/omówienie odpowiedniego słownictwa
  - wprowadzenie struktur gramatycznych potrzebnych do realizacji zadania
  - omówienie cech gatunkowych zadanego do napisania tekstu
- Zadania rozwijające sprawność pisania:
  - były adekwatne do poziomu grupy
  - przygotowywały uczniów do realizacji wymagań egzaminacyjnych na danym etapie edukacyjnym
  - były motywujące
  - były twórcze
- W jaki sposób praktykant(ka) odnosił(a) się do błędów w pracach pisemnych?
  - typowe, najczęściej popełniane błędy były anonimowo omawiane na lekcji
  - błędy były jedynie podkreślane, ale nie poprawiane / zadaniem uczniów było samodzielne poprawianie ich i ponowne oddanie pracy
  - błędy w tekstach były poprawiane, ale nie omawiane
  - praktykant(ka) zaproponował(a) skuteczną strategię poprawy błędów
- Czy najlepsze / najciekawsze prace były w jakiś szczególny sposób wyróżniane?
  - były odczytywane na lekcji
  - urządzona została wystawa najciekawszych prac
  - najciekawsze prace opublikowane zostały w gazetce szkolnej
- Jak ocenia Pan(i) umiejętność rozwijania kompetencji pisania przez praktykanta/tkę?
  - bardzo dobrze
  - dobrze
  - zadowalająco
  - w stopniu niedostatecznym
- Jakie Pan(i) ma w związku z tym sugestie zmian?



## MOI UCZNIOWIE UMIEJĄ MÓWIĆ

### Co to jest mówienie?

Ustny produktywny rodzaj aktywności, w której efekcie osiągamy zamierzony cel oddziałując na rozmówcę.

### Przyczyny porażek w mówieniu

- Nauczyciel i uczeń niewłaściwie interpretują umiejętność mówienia
- Uczeń (U) nie opanował sprawności mówienia języku polskim
- Nauczyciel (N) nie przeprowadził ucznia przez wszystkie etapy pracy (język – tekst – komunikacja)
- U nie rozwinął umiejętności kompensacyjnych i boi się zdradzić swoje braki podczas mówienia
- N nie wykorzystuje do mówienia autentycznych sytuacji w klasie
- W klasie jest niesprzyjająca mówieniu atmosfera
- Indywidualne cechy U (temperament, nastrój)

### Co uczeń umie (powinien umieć) w języku ojczystym?

#### I etap edukacyjny (kl. III)

Tworzenie wypowiedzi:

- a) w formie ustnej i pisemnej: kilkudzaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie, opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie
- b) dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych
- c) uczestniczy w rozmowie: zadaje pytania, odpowiada, prezentuje własne zdanie (...)

#### II etap edukacyjny (kl. IV-VI)

Tworzenie wypowiedzi

- 1) Uczeń tworzy spójne teksty na tematy poruszane na zajęciach (związane z otaczającą rzeczywistością i tekstami kultury)
- 2) U dostosowuje sp. wyrażania się do sytuacji komunikacyjnej i celu wypowiedzi
- 3) U sporządza plan wypowiedzi (ramowy i szczegółowy)
- 4) U uczestniczy w rozmowie, mówi na temat, prezentuje własne zdanie i uzasadnia je

#### **Zadania nauczyciela:**

- wyposażenie U w intelektualne narzędzia, a więc w umiejętności poprawnego mówienia, słuchania, czytania, pisanie, (...)
- wdrażanie do komentowania (ustnego, pisemnego) wytworów kultury ze szczególnym podkreśleniem wyrażania wrażeń, opisywania, oceniania.

#### III etap edukacyjny (gimnazjum)

Tworzenie wypowiedzi. Mówienie i pisanie.

- 1) U tworzy spójne wypowiedzi ustne (monologowe i dialogowe) oraz pisemne w gatunkach: urozmaicone kompozycyjnie i fabularnie opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, zróżnicowany stylistycznie opis zwykłych przedmiotów i dzieł sztuki, charakterystyka postaci, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja. (...)
- 2) U stosuje zasady organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku
- 3) U tworzy plan twórczy własnej wypowiedzi



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

4) uczestniczy w dyskusji, uzasadnia swoje zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi

5) przestrzega zasad etyki i etykiety mowy

**Zadania nauczyciela:**

- wspomaganie rozwoju umiejętności sprawnego posługiwania się JP
- kształcenie sprawności posługiwania się różnymi gatunkami wypowiedzi

**IV etap edukacyjny**

Tworzenie wypowiedzi. Mówienie i pisanie.

- 1) U tworzy dłuższy tekst pisany lub mówiony zgodnie z regułami jego organizacji
- 2) U przygotowuje wypowiedź (wybiera gatunek, formę kompozycyjną, sporządza plan wypowiedzi)
- 3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną (stawia tezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, podsumowuje, ilustruje przykładami, wnioskuje)

**Zadania nauczyciela:**

- rozwijanie u U sprawności wypowiadania się w złożonych formach
- doskonalenie umiejętności U w tworzeniu złożonych wypowiedzi (ustnych i pisemnych)

**Warunki skutecznego mówienia:**

- opanowanie wielu aspektów języka: leksyka, gramatyka, wymowa, intonacja
- opanowanie modeli tekstowych oraz gotowych fraz i formuł
- umiejętność stosowania wykształconych nawyków językowych i tekstowych w twórczej komunikacji
- zapewnienie tzw. elicytacji (czyli dostarczenie inspiracji do mówienia)
- opanowanie umiejętności kompensacyjnych, które pozwolą ukryć deficyty mówiącego
- umiejętność argumentacji
- wiedza mówiącego o przedmiocie wypowiedzi oraz znajomość struktury wypowiedzi
- umiejętność zmiany ról w akcji mowy (pytam, odpowiadam, proszę o uściślenie, nie zgadzam się itp.)
- planowanie wypowiedzi
- integracja mówienia z pozostałymi sprawnościami receptywnymi i produktywnymi

**Wybrane techniki integracji mówienia z innymi aspektami języka i sprawnościami**

**Przykład 1. Czytanie / słuchanie + leksyka + struktura wypowiedzi > mówienie**

Kto opowiada?	Gdzie kto mieszka?	Zalety mieszkania	Mankamenty mieszkania	Ocena ogólna i decyzja
Lena	akademik	- niedużo płaci - mieszka z koleżanką - .....	- sąsiedzi hałasują - 15 m kw. na dwie - .....	- jest niewygodnie - na razie zostaje
Andrzej i Jola	wynajmują całe mieszkanie	- blisko uniwersytetu - ..... - .....	- okna nieszczelne - zimno - .....	- .....
Ola	.....	.....	.....	.....



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<b>Ja</b>	.....	.....	.....	.....
-----------	-------	-------	-------	-------

Uczniowie czytają / słuchają tekst o warunkach mieszkaniowych kilku osób wyodrębniając leksykę i informację zgodnie z tablicą. Po wysłuchaniu / przeczytaniu tekstu i wypełnieniu tablicy relacjonują informacje wg struktury sugerowanej przez zapis na tablicy (część odtwórcza zadania). Następnie opowiadają o swoim mieszkaniu wykorzystując poznaną leksykę i strukturę wypowiedzi (część twórcza zadania).

**Przykład 2. Czytanie / słuchanie / TV + leksyka + gramatyka + wyrażenia intencji i emocji > mówienie**

Aktywność wyjściowa	Leksyka	Nawyki gramatyczne (formy i struktury)	Intencje i emocje	Mówienie
- Czytanie różnych tekstów autentycznych - TV: talk-show o budżecie domowym	Wyodrębnienie leksyki związanej z dochodami i wydatkami	Formy (i akcent) czasowników typu: <i>tracić / wydawać pieniądze</i> ; struktury typu: <i>oszczędzać na czym, pożyczyć komu / od kogo, dostawać stypendium</i> itp.	Wyrażenia i zwroty o znaczeniu: - rada / rekomendacja (ja na twoim miejscu, spróbuj..., a może warto ..? itp. - zarzut / oburzenie (jak tak można, kto widział, żeby..., itp.)	- rozmowa w grupie nt. budżetu studenckiego; - wypowiedź monologowa: Jestem oszczędny / rozrzutny; - sytuacje: twoja koleżanka znowu ma długi. Poradz jej, jak powinna gospodarować pieniędzmi.

Studenci czytają różne teksty i oglądają TV na temat gospodarowania budżetem domowym. Czytanie / oglądanie ukierunkowane na selekcję leksyki i struktur odnoszących się do tematu. Dodatkowej pracy wymaga poprawność gramatyczna (odmiana i akcent czasowników, rekcja). Do zadań ustnych potrzebna będzie również znajomość formuł tekstowych, wyrażających intencje i emocje. Wszystkie te elementy będą bazą do wykonania twórczych zadań ustnych.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### Przykład 3. Mówienie jako rezultat działań mediacyjnych.

Mediacja – operowanie tekstem, informacją lub innymi bodźcami (typu rysunek, historyjka obrazkowa) w celu zamiany jednego kodu na inny (np. tłumaczenie) lub jednej sprawności na inną (np. słuchanie na mówienie, mówienie na pisanie).

- 1) Rysunek / zdjęcie jako bodziec do wypowiedzi ustnej „opis człowieka / sytuacji / przedmiotu. Powinien przebiegać wg opracowanego schematu kompozycyjnego i uwzględniać ew. komentarz.
- 2) Historyjka obrazkowa jako bodziec do narracji ustnej. Poprzedzony jest przygotowaniem leksyki i elementów łączących części wypowiedzi i opowiedziany wg chronologii wydarzeń (z ew. komentarzem i oceną sytuacji).
- 3) Opowiadanie fabuły filmu / książki (skrótowe lub szczegółowe) wg określonego schematu kompozycyjnego.

### Jeszcze nowsza „nowa matura” – projekt egzaminu ustnego 2012

#### Informacja o trybie zdawania egzaminu maturalnego

#### 1. Język obcy jako przedmiot obowiązkowy (PO)

- część pisemna: poziom podstawowy
- część ustna: *bez określania poziomu (BOP)*

#### 2. Język obcy jako przedmiot dodatkowy (PD)

- a) jeśli uczeń wybrał ten sam język, który zdawał jako PO, to zdaje tylko część pisemną na poziomie rozszerzonym (bo już zdał część pisemną na poziomie podstawowym i część ustną BOP)
- b) jeśli uczeń zdaje inny język, niż ten, który zdawał jako PO, to zdaje:
  - ustny BOP **lub** pisemny (podstawowy lub rozszerzony)albo:
  - ustny BOP **i** pisemny (podstawowy lub rozszerzony)

#### Przykład wyboru języków:

- ◆ Obowiązkowy j. angielski
  - pisemny podstawowy
  - ustny BOP
- ◆ Dodatkowy j. angielski
  - pisemny rozszerzony
- ◆ Dodatkowy j. niemiecki / rosyjski / inny
  - ustny BOP
  - ..lub /i pisemny (podstawowy lub rozszerzony)



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### Opis egzaminu ustnego BOP

Czas trwania	15 min
Charakter egzaminu	Przedmiot obowiązkowy lub dodatkowy
Części zestawu	- Rozmowa wstępna - Rozmowa z odgrywaniem roli - Opis ilustracji (+ 3 pytania) - Wypowiedź na podstawie materiału stymulującego (+ 2 pytania)
Oceniający	Przedmiotowy zespół egzaminacyjny

### Przebieg egzaminu ustnego BOP

Rozmowa wstępna	Pytania do U > oswojenie się z sytuacją. Lista pytań u N	2 min
Rozmowa z odgrywaniem roli	U odnosi się do 4-ch elementów z polecenia i rozwija swoją wypowiedź; reaguje na wypowiedzi N	3 min
Opis ilustracji (+ 2 pytania)	- U opisuje ilustrację (gdzie – kto – co robi) - U odp. na 3 pytania (w zestawie N)	4 min
Wypowiedź na podst. MSt (+5 pytań)	- U ma 2 min na zapoznanie się z zadaniem - U wybiera element z MSt i uzasadnia wybór - U wyjaśnia, dlaczego odrzuca pozostałe elementy - U odpowiada na 2 pytania (w zestawie N) <i>Odpowiedzi nie mogą być zdawkowe, 1-zdaniowe</i>	5 min

### Kryteria oceny egzaminu ustnego BOP

Sprawność komunikacyjna (zgodność z tematem, pomoc N)	0-6 (za każde zadanie); max - 18
Zakres struktur leks.-gram.	0-4
Poprawność struktur leks.-gram.	0-4
Wymowa	0-2
Płynność wypowiedzi	0-2





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## JĘZYK OBCY JAKO DRUGI (W KLASACH DWUJEZYCZNYCH)

### egzamin ustny

Czas trwania	15 min (+ 15 min. przygotowanie)
Części	Prezentacja tekstu Rozmowa z N na podstawie tekstu
Oceniający	Przedmiotowy zespół egzaminacyjny

### Struktura i przebieg egzaminu

Zakres wiadomości i umiejętności	Patrz standardy
Rodzaje i tematyka tekstów	Różne: informacyjne, literackie, public., pop-nauk., nieznanne wcześniej U; + tabela, wykres, zdjęcie
Źródła tekstów	Teksty autentyczne lub min. adaptowane (3/4 A4)
Przebieg egzaminu	- Zapoznanie się z tekstem (notatki dozwolone) - Prezentacja tekstu: usytuowanie, treść i struktura, podsumowanie i własna opinia - Odpowiedzi na 5-7 pytań (z zestawu lub spoza)
Punktacja	- Prezentacja: 0 – 8 - Rozmowa: 0 – 6 - Umiejętności językowe: 0 – 6



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### Załącznik 3: Rozwijanie kompetencji mówienia

Prowadzący zajęcia: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Obserwujący zajęcia \_\_\_\_\_ Klasa \_\_\_\_\_

**Czy praktykant uwzględnił w celach realizowanych lekcji rozwijanie umiejętności mówienia?**

- nie
- tak

**Jeśli cele te zostały uwzględnione, to w jaki sposób praktykant/ka je realizował(a)?**

- prowadził(a) lekcję w języku obcym
- integrował(a) je z treściami lekcji
- integrował(a) je z innymi kompetencjami i aspektami języka
- zastępował(a) / nie zastępował(a) mówienie pisaniem lub/i czytaniem (np. czytanie napisanych dialogów)

**Czy praktykant(ka) wyposażył(a) uczniów w potrzebne narzędzia umożliwiające realizację zadania ustnego? Czy zapoznał(a) uczniów z(e)**

- strukturą wypowiedzi ustnej
- leksyką z danego zakresu tematycznego
- strukturami gramatycznymi
- technikami interakcji

**Czy praktykant/ka potrafił(a) pomóc uczniom w realizowaniu wypowiedzi ustnej?**

- naprowadzając na właściwy argument
- podpowiadając leksykę
- podpowiadając formę wyrazu

**Czy praktykant(ka) wykorzystywał(a) autentyczne sytuacje w klasie do komunikacji z uczniami w języku obcym?**

- tak
- nie

**Czy praktykant(ka) zwracał(a) uwagę na wymowę?**

- tak
- nie

**Czy praktykant/ka reagował(a) na błędy mówiących?**

- tak
- nie

**W jaki sposób korygował(a) błędy?**

---

---



## KOMPETENCJA LINGWISTYCZNA JAKO ELEMENT POMOCNY W ROZWIJANIU KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

### Nauczanie wymowy

W nauczaniu języków obcych traktowano poprawną wymowę przez długi czas po macoszemu. W starszych podręcznikach brakuje ćwiczeń, które koncentrowałyby się na rozwijaniu kompetencji fonetycznej. Tymczasem błędy o charakterze fonetycznym mogą prowadzić do zakłócenia komunikatywności wypowiedzi.

Fakt uwzględnienie konieczności opanowania zasobów środków fonetycznych w opisie ogólnych i szczegółowych celów kształcenia Nowej Podstawy Programowej od II etapu edukacji wskazuje na to, że nie należy pomijać rozwijania tej kompetencji w nauczaniu języków obcych.

Programy nauczania języka obcego w szkole są dość rozbudowane w odniesieniu do liczby godzin przeznaczonych w siatkach godzin na ten przedmiot. Z tych względów duży nakład czasu na kształtowanie kompetencji fonetycznej nie jest możliwy. Pewnym rozwiązaniem, które pozwoli na uwzględnienie doskonalenia poprawnej wymowy na lekcji, będzie integrowanie ćwiczeń fonetycznych z nauczaniem innych elementów języka: ortografii, gramatyki lub leksyki. Nie należy także zapominać, że kształtowanie poprawnej wymowy nie powinno odbywać się w oderwaniu od kształtowania sprawności słuchania.

Oto kilka przykładów, w jaki sposób można integrować ćwiczenia poprawnej wymowy z rozwijaniem innych kompetencji:

- **Integracja doskonalenia poprawności fonetycznej z kompetencją słuchania**

(ang.) Podkreśl wyrazy, w których słyszysz

(niem.) Podkreśl wyrazy, w których słyszysz głoskę <i:>:

Liebe – still – sieben – vier – nimmst – gibst – Dieb

(ros.) (Podkreśl wyrazy, w których słyszysz nieakcentowaną głoskę **ы**:

жена, жалеть, жара, цитата, шить, шептать, живот, к сожалению, цыганский,

- **Integracja doskonalenia poprawności fonetycznej z kompetencją fonologiczną (ortograficzną)**

Do tego typu ćwiczeń nadają się bardzo dobrze teksty z lukami.

Polecenie: Uzupełnij luki brakującymi literami:

(ang.) Have a gr\_\_\_\_t holid\_\_\_\_!

How is the w\_\_\_\_ther like? Is it sunny or rainy?

(niem.) blaues M\_\_\_\_r – Ich will nichts m\_\_\_\_r.

scharfes Me\_\_\_\_er – alter Be\_\_\_\_en

(ros.) «И внов\_ и\_ езла дрож\_ в руках, тепер\_ наверх»



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- **Integracja doskonalenia poprawności fonetycznej z kompetencją leksykalną**

(ang.) Np. przy wprowadzaniu słownictwa z zakresu „ubiór”. Powtarzaj(cie) na głos następujące wyrazy koncentrując się na wymowie:

cap – hat – scarf – shirt – trousers – skirt – shoes – boots

(niem.) Np. przy wprowadzaniu słownictwa z zakresu „ubiór”. Powtarzaj(cie) na głos następujące wyrazy koncentrując się na wymowie:

Mütze – Hut – Schal – Hemd – Hose – Rock – Schuhe – Stiefel

(ros.) Np. przy wprowadzaniu słownictwa z zakresu „ubiór”. Powtarzaj(cie) na głos następujące wyrazy koncentrując się na wymowie:

джинсы в обтяжку – брючный костюм – куртка с капюшоном

- **Integracja doskonalenia poprawności fonetycznej z kompetencją gramatyczną**

(ang.) Utwórz liczbę mnogą od podanych rzeczowników. Następnie porównaj z nagraniem i powtórz:

shoe - \_\_\_\_\_                      goose - \_\_\_\_\_                      boot - \_\_\_\_\_

(niem.) Utwórz liczbę mnogą od podanych rzeczowników. Następnie porównaj z nagraniem i powtórz:

Haus - \_\_\_\_\_                      Maus - \_\_\_\_\_                      Gras - \_\_\_\_\_

(ros.) Zastosuj liczbę pojedynczą lub mnogą podanych wyrazów w poniższych kontekstach. Następnie porównaj z nagraniem i powtórz:

письмо:

Чьи эти .....? Так приятно получать ..... от друзей!

окно:

Кто так сидит у .....? Какие запачканные ....., ничего не видно!



#### Załącznik 4: Rozwijanie kompetencji fonetycznej uczniów

Prowadzący zajęcia: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Obserwujący zajęcia \_\_\_\_\_ Klasa \_\_\_\_\_

**Czy praktykant(ka) uwzględnił(a) w trakcie lekcji rozwijanie kompetencji fonetycznej uczniów?**

- nie
- tak

**Jeśli praktykant(ka) uwzględnił(a) ten aspekt, to w jaki sposób się to odbywało?**

- Praktykant(ka) proponował(a) ćwiczenia fonetyczne w oderwaniu od tematu lekcji.
- Praktykant(ka) integrował(a) rozwijanie kompetencji fonetycznej
  - ze słuchaniem,
  - z doskonaleniem poprawnej pisowni,
  - z rozwijaniem kompetencji leksykalnej,
  - z rozwijaniem kompetencji gramatycznej.
- W której fazie lekcji praktykant(ka) koncentrował(a) się na rozwijaniu kompetencji fonetycznej?
  - podczas wprowadzania do tematu
  - podczas fazy prezentacji / odkrywania
  - podczas utrwalania nowego materiału
  - podczas transferu / produkcji językowej
- Praktykant(ka) poprawiał(a) wymowę uczniów
  - za każdym razem, gdy popełnili błąd,
  - nie za każdym razem, ale bardzo często,
  - tylko w przypadkach rażącego odstępstwa od normy fonetycznej,
  - błędy fonetyczne nie były w ogóle poprawiane.
- Jak ocenia Pan(i) umiejętność rozwijania kompetencji fonetycznej uczniów przez praktykanta/tkę?
  - bardzo dobrze
  - dobrze
  - zadowalająco
  - w stopniu niedostatecznym
- Jakie Pan(i) ma w związku z tym sugestie zmian?

---

---



## Nauczanie leksyki

Jak podkreśla się w treściach nauczania Nowej Podstawy Programowej w zakresie języka obcego nowożytnego, „podstawowym celem kształcenia jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym w mowie i w piśmie. Priorytetem jest zatem umiejętność osiągania przez ucznia różnych celów komunikacyjnych”. Realizacja celów komunikacyjnych może się okazać niemożliwa z powodu niezajomości odpowiednich środków leksykalnych. Dlatego odpowiednie zaprezentowanie i utrwalenie słownictwa jest nie do pominięcia w kształceniu językowym.

### Strategie przyswajania leksyki

Chociaż bogactwo zasobu leksykalnego nie jest jedynym wyznacznikiem opanowania języka obcego, to ubóstwo leksykalne jest najsilniej odczuwanym przez uczniów deficytem, który uniemożliwia skuteczną komunikację. Dlatego od najwcześniejszych lekcji języka obcego leksyka staje się obiektem działań dydaktycznych z różnych pozycji:

- cech semantycznych wyrazów
- łączliwości z innymi wyrazami
- ortografii
- wymowy i akcentu
- pragmatyki komunikacji.

Ta wieloaspektowość leksyki wymusza **integracyjność** jej nauczania, a co za tym idzie – narzuca określone strategie jej przyswajania.

### Przykłady wybranych strategii

#### 1. Selekcja i organizowanie materiału leksykalnego.

**Wyodrębnianie** określonej zadaniem leksyki towarzyszy jakiemuś innemu zadaniu związanemu z czytaniem / słuchaniem. Ważne, że integrując selekcjonowanie leksyki z tymi działaniami, uczeń jest **aktywny i twórczy**, co daje przewagę tej strategii nad podawaniem uczącym się gotowej listy wyrazów do zapamiętania. Ukierunkowanie na wyróżnianie leksyki z tekstów może dotyczyć:

- wyrazów i związków wyrazowych nieznanymi
- wyrazów i związków wyrazowych zrozumiałych podczas czytania / słuchania, ale nie będących w aktywnym zasobie
- wyrazów i związków wyrazowych z określonego kręgu tematycznego (np. moda, praca)
- wyrazów i związków wyrazowych wg kryterium gramatycznego (części mowy, funkcja syntaktyczna)
- wyrazów i związków wyrazowych wg innych wskazanych kryteriów (intencji, argumentów za i przeciw, chronologii wydarzeń, cech bohaterów lub zjawisk itp.).

Zapamiętywaniu leksyki sprzyja jej **organizacja**, tj. grupowanie jednostek leksykalnych wg wybranych kryteriów grupowego podobieństwa. Poniżej przykłady selekcji jednostek leksykalnych i ich grupowania w słowniczki wg różnych kryteriów:

#### - kryterium strukturalno-gramatyczne

Przykład: lektura tekstów informacyjnych, literackich itp.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

wrażenia	zwroty	frazy
stół z powyłamywanymi nogami karta kredytowa agent Tomasz .....	startować w wyborach pleść bez sensu .....	Ratunku! Biją mnie Niemcy! Jestem za, a nawet przeciw. .....

Ten sposób organizowania leksyki jest przydatny przy lekturze tekstów, które zawierają dużą liczbę nowych lub wartych zapamiętania jednostek leksykalnych, a które nie ilustrują określonej tematyki. (np. krótsze lub dłuższe utwory literackie, teksty informacyjne prasy, Internetu itp). Jest przygotowaniem bazy leksykalnej do kolejnych aktywności językowych.

### - kryterium tematyczne

Przykład: mieszkanie i jego wyposażenie

Rodzaj mieszkania / pomieszczenia	Meble i wyposażenie domu	Opis mieszkania /	.....
szeregowiec ”bliźniak” wiatrołap spizarka .....	narożnik barek szafa wbudowana rolety / żaluzje .....	jest stałe łącze internetowe nie ma bieżącej wody sąsiedzi są wścibscy mieszkanie zagracone balkon wychodzi na ulicę .....	..... ..... .....

Ten rodzaj słowniczka tematycznego umożliwia jego redagowanie i uzupełnianie przez całą grupę. Każdy uczeń (lub kilka małych grup) czyta w domu / w klasie inny tekst na ten sam temat (np. mieszkanie i jego wyposażenie, zalety i wady) podczas lektury wyróżniając określone słownictwo i wpisując w odpowiednią kolumnę. Następnie grupa relacjonuje swoje teksty, koledzy słuchając uzupełniają swój słowniczek. Może on być bazą do formułowania **wypowiedzi ustnej** (opis mojego mieszkania).

Inne podobne przykłady słowniczków tematycznych i wyróżnianych w nich kategorii wyrazów:

- zdrowie (choroby – objawy – lekarstwa i preparaty – procedury lecznicze – porady i zalecenia)
- kulinaria (dania – produkty spożywcze – porcje produktów – czynności kuchenne – sprzęt kuchenny)

### - kryterium tematyczne + struktura wypowiedzi

Przykład: ogłoszenia „dam pracę / szukam pracy” (teksty: prasa, Internet).

Dam / szukam	Jaka praca	Specjalność / Zawód	Warunki zatrudnienia /	Wymagania wobec kandydatów
Zatrudnię... Firma poszukuje .....	Praca sezonowa praca za granicą Opieka nad dzieckiem	Kurier Projektant wnętrz .....	Umowa-zlecenie Nienormowany dzień pracy .....	Kobieta do 25 lat, wymiary: 90-65-90 .....



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Każdy uczeń czyta inne ogłoszenia (np. jedną stronę), wyodrębniając i grupując jednostki leksykalne wg podanych kategorii, a następnie uczniowie wzajemnie je uzupełniają. Ten sposób grupowania leksyki tworzy jednocześnie **model wypowiedzi pisemnej „szukam / dam pracę”**.

Inne podobne:

- Zgubił się pies / kot (gdzie zgubiono / znaleziono – jak wygląda – prośba o kontakt – obietnica nagrody itp.);
- Szkoły językowe (jakie języki – organizacja zajęć – wyposażenie sal – kadra itp.)

### **- kryterium chronologii wydarzeń**

Ta technika polega na wyróżnianiu **dowolnych jednostek leksykalnych** (znanych i nieznanymi) w celu utworzenia **własnej listy wyrazów kluczowych**, które potem ułatwią odtworzenie przedstawionych wydarzeń. Przydatna jest zwłaszcza przy oglądaniu programu TV o charakterze narracyjnym, kiedy tekst jest ulotny i nie ogląda się zapisu ponownie, np.:  
...klasa maturalna – oceny – literatura – nie lektury - dyrektor – sprawa delikatna – co? - szok...-

Potem w celu uporządkowania i lepszego zapamiętania dla dalszych operacji można tę listę uporządkować uzupełniając i rozszerzając o kontekst, np.:

*uczyć się w klasie maturalnej – poprawić oceny – szczególnie zainteresować się literaturą – czytać książki spoza listy obowiązkowej – dyrektor wezwał matkę – porozmawiać o delikatnej sprawie – przeżyć szok - ....*

Te operacje będą przygotowaniem do ustnej / pisemnej relacji wydarzeń oglądanych w programie, np.:

*Andrzej chodził do klasy maturalnej. W drugim semestrze ku zdziwieniu matki poprawił oceny ze wszystkich przedmiotów. Szczególnie zainteresował się literaturą, przy czym czytał nie tylko obowiązkowe lektury, ale również książki spoza tej listy. Pewnego razu dyrektor wezwał do szkoły matkę Andrzeja, uprzedzając, że chodzi o bardzo delikatną sprawę. Matka Andrzeja zaczęła dociekać: o co może chodzić? - .....*

### **- kryterium tematyczne + argumenty za i przeciw**

Przykład: tekst / program o reformie egzaminu maturalnego

Opis reformy	Argumenty za reformą	Argumenty przeciw reformie
Trzy etapy reformy Przedmioty do wyboru Matematyka obowiązkowa Język obcy obowiązkowy Przedmioty do wyboru ..... .....	Egzamin jest jeden dla wszystkich Daje wstęp na studia Sprawiedliwa ocena Jasne kryteria Znikną korepetycje .....	Tylko egzamin wstępny sprawdza wiedzę Niebezpieczeństwo „urawniłowki” Będą przecieki testów Korepetycje nie znikną .....

Technika przydatna jako **przygotowanie do dyskusji**, np. podczas oglądania talk-show ( gdzie





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego w dyskusji przedstawione są różne punkty widzenia na dany temat) lub lektury tekstów o tej treści.

## 2. Semantyzacja leksyki.

Oprócz ogólnie znanych strategii **wyjaśniania znaczenia wyrazów** (ekwiwalent polski, synonim / antonim w JO, pokaz, rysunek) godne polecenia są techniki oparte na domyśle językowym, przywołujące skojarzenia z powszechnie znanym zjawiskiem lub sytuacją, doświadczeniem słuchaczy itp. Są one możliwe do wykorzystania nawet przy wyjaśnianiu nawet trudnego słownictwa:

- wyjaśnianie znaczenia poprzez kontekst, np. ros. „стеклопакет”(okna z PCV):

*У нас старые, деревянные окна, они неплотно закрываются, пора их поменять на стеклопакет.*

(niem.) „gerinnen” (krzepnąć): *Vor Angst gerinnt ihr das Blut in den Adern.*

- skojarzenie z jakąś utrwaloną frazą, np. przysłowiem, wspólnym dla J.O. i ojczystego, np. ros. „вор” (złodziej): *На нем шапка горит (На воре шапка горит – Na złodzieju czapka gore.)*

(niem.) „Späne”(wióry) *Wo gehobelt wird, da fallen Späne –(Gdzie drwa rąbia, tam wióry lecą.)*

- skojarzenie z jakąś powszechnie znaną sytuacją, np. ros. „пересдача” (powtórny egzamin): *Ты не сдал экзамен и можешь сдавать еще раз.*

(niem.) „Strafzettel” (mandat): *Wenn man den Wagen falsch geparkt hat, kann man einen Strafzettel kriegen.*

- demonstracja czynności, przedmiotu lub jego cechy, która jest w tym momencie obserwowana słuchacza, np., „сиреневый цвет „(kolor lila): *У меня черная кофта, а у Кати сиреневая.*

(niem.) *Ania trägt Stiefel (kozaki) und Basia trägt Stöckelschuhe (buty na obcasie).*

- wyjaśnianie wyrazu nazywającego klasę przedmiotów poprzez wyrazy mieszczące się w tej klasie, np. (ros.) „овощи“: *Морковка, помидоры, огурцы – это овощи.*

(niem.) „Beilagen”: *Salat, Pommes, Kartoffeln – das sind Beilagen.*

- objaśnianie wyrazu poprzez podawanie definicji potocznej, nienaukowej, odwołującej się do dostępnego doświadczenia słuchaczy, np. ros. „серьги” (kolczyki): *Это такое украшение из золота или серебра, которое женщина носит в ушах.*

(niem.) *Ohringe: Das ist solcher Schmuck, der aus Gold oder Silber hergestellt sein kann und den man in den Ohren trägt.*

Wszystkie powyższe i im podobne techniki wyjaśniania znaczeń nowych jednostek leksykalnych w języku obcym mają duży walor dydaktyczny m.in. dlatego, że po pierwsze, słuchacze przyjmując wyjaśnienia są **aktywni** (słuchając rozumieją, włączają domysł językowy, kojarzą zjawiska i przywołują własne doświadczenie); po drugie, są **wdrażani do stosowania strategii kompensacyjnych**, tj. uczą się ukrywać swoje deficyty leksykalne, które nie muszą blokować komunikacji, jeśli umiemy je w mowie zastąpić.

## 3. Utrwalanie i aktywizacja

Wśród technik utrwalających i aktywizujących słownictwo, oprócz znanych i powszechnie stosowanych (asocjacyjno-tematyczne, synonimy, antonimy, parafrazy, wyrazy kluczowe,



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
operacje gramatyczne na wyrazach, tłumaczenie zdań i tekstu zwartej, zadania komunikacyjne mniej lub bardziej sterowane) można polecić następująco:

- **dyktando cząstkowe (wyrazowe)**. Uczniowie dostają tekst z opuszczonymi wyrazami, które już poznali. Nauczyciel czyta tekst, uczniowie **tylko słuchają, nie wypełniają na razie luk**. Robią to dopiero **po wysłuchaniu, przywołując te wyrazy z pamięci**. W podobnym zadaniu można opuszczać nie tylko pojedyncze wyrazy, ale również związki wyrazowe, zdania lub ich fragmenty. Zadanie to nie tylko utrwała słownictwo, ale jest skutecznym ćwiczeniem na koncentrację uwagi i rozwijanie pamięci krótkotrwałej. Jego zaletą jest również to, że wyrazy, o które uczeń jest pytany, występują w kontekstach, a nie poza nimi jako abstrakcyjna lista.

- **resume lub przeróbka tekstu**. Uczniowie słuchają krótkiego tekstu na CD (w zależności od stopnia trudności raz lub dwa razy). Następnie otrzymują resume tego nagrania, przeróbkę tego tekstu lub jakiś inny tekst na inny temat, z lukami do wypełnienia, które powinien wypełnić wyrazami usłyszanymi w nagraniu. Wyrazy, które uczeń przywołuje pojawiają się w innych kontekstach, mogą też być użyte w innych formach, niż były na CD. Przykład:  
- CD: *Dorota dziwnie się czuła sama w małym domku. Pierwszy raz w życiu mieszkała naprawdę sama. Włączyła komputer i przejrzała pocztę, obejrzała wiadomości, zadzwoniła do rodziców.*  
- Tekst nowy: *Pierwszy raz od dwóch tygodni będę sama w domu. Co będę robić? Przejrzę pocztę, włączę telewizor, zadzwonię do brata.*

- **zamazane wyrazy**. Uczeń wykonuje zadanie na tekście już poznanym. Zaczernia na nim kolejne dowolne wyrazy i odtwarza je z pamięci aż do prawie całkowitego zaczernienia tekstu.

Przykład:

- a) „I nic nie wiem, i nic nie rozumiem, i wciąż wierzę biednymi zmysłami, że ci ludzie na drugiej półkuli muszą chodzić do góry nogami”  
b) I nic **nie wiem**, i nic nie rozumiem, i wciąż **wierzę** biednymi **zmysłami**, że ci ludzie na drugiej **półkuli** muszą chodzić do góry **nogami**  
c) I nic **nie wiem**, i nic **nie rozumiem**, i wciąż **wierzę** biednymi **zmysłami**, że ci **ludzie na drugiej półkuli** muszą **chodzić** do góry **nogami**  
itd.

- **technika „echo”**. Jest to technika imitacyjna nawiązująca do ćwiczeń artykulacyjnych, która jednak **integruje więcej aktywności**. Uczniowie powtarzają za nauczycielem wyrazy, związki wyrazowe (w ich kombinacjach), a następnie całe zdania. W ten sposób ćwiczą nie tylko wymowę, akcent, intonację, ale również zapamiętują wyrazy użyte w różnych kontekstach, które nauczyciel dowolnie urozmaica. Ćwiczenie skutecznie przygotowuje też do głośnego czytania (jako zadania fonetycznego), a także wspomaga od strony technicznej mówienie (uczeń utrwała leksykę, struktury, frazy, które potem będzie stosował w produkcji ustnej). Przykład:

Pełny tekst:

– Я учу русский два года, но не очень хорошо им владею. Часто в общении помогают мне ребята поляки или чехи. Им как-то легче даётся этот язык. Я немножко умею говорить: скажу несколько слов о себе – где я живу, как зовут, умею купить продукты, спросить дорогу в городе. Преподаватели у нас только россияне.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Tekst rozerwany na części do powtarzania (chórem):

- я учу / я учу русский / я учу русский два года / я им владею / я хорошо им владею /  
очень хорошо / не очень хорошо / > учить русский язык / владеть русским языком > Я  
учу русский два года и не очень хорошо им владею.

- помогать в общении / часто помогать / помогают мне ребята /

.....

- **odtworzenie dialogów / fraz z pamięci.** W tym zadaniu uczniowie utrwalają słownictwo i integrują je z mówieniem (odtwórczym). Wykonywane jest po oglądaniu (i ćwiczeniach towarzyszących) krótkich filmów, scenek, reklam, które zawierają krótkie repliki i frazy. Po odpowiednich ćwiczeniach (przeprowadzonych przed i w trakcie oglądania) uczniowie oglądają sam obraz z wyłączonym dźwiękiem, który zastępują swoimi wypowiedziami identycznymi lub bardzo bliskimi z oryginałem.

- **techniki mediacyjne.** Mają duży walor komunikacyjny i są przydatne na bardziej zaawansowanym poziomie. Polegają na zastosowaniu tego samego zasobu leksykalnego w wypowiedziach o różnej stylistyce i funkcjach, np. uczniowie poznali tekst / nagranie o warunkach życia w akademiku (dobre i złe strony). W krótkich wypowiedziach wyrażają różne intencje i emocje z zastosowaniem argumentów i leksyki z tekstu:

- zdziwienie, że ktoś chce mieszkać w akademiku, jeśli tam ....

- radość, że dostałam miejsce w akademiku, bo .....

- oburzenie, bo administracja nie reaguje, a na naszym piętrze .....

#### 4. Kontrola przyswojenia materiału leksykalnego.

Przy kontroli opanowania leksyki bardzo często stosuje się te same techniki, co przy jej utrwalaniu (dobieranie ekwiwalentów do jednostek polskich, zdania z lukami, tłumaczenie zdań i tekstów zwartych), jednak stopień opanowania słownictwa najskuteczniej sprawdzają **zadania komunikacyjne**, kiedy cel sprawdzania jednego aspektu (leksyki) jest **ukryty w innej aktywności** (ustnej lub pisemnej). Jest to możliwe do zastosowania dla każdego poziomu w zależności od stopnia trudności zadania:

- **technika tematyczna**, usytuowana w **zadaniu komunikacyjnym**, np.:

Z jakimi atrybutami kojarzą ci się następujące święta i uroczystości?

Boże Narodzenie: śnieg, choinka, bombki, .....

Wielkanoc: „święconka”, bazie, .....

Ślub: obrączki, tort, .....

Walentynki: .....

- **opis sytuacji**, np. Wyjeżdżasz na wakacje za granicę. Sporządź plan przygotowań do podróży:

Co załatwić? Sprawdzić ważność paszportu, przedłużyć legitymację,

.....

Co kupić? Odzież:..... Wyposażenie: .....

Co z kwiatami na balkonie? .....

- **tekst zwarty z lukami** (z podanymi ekwiwalentami polskimi lub do domysłu). Najlepiej nadaje się do tego list / mail, ponieważ można w nim swobodnie przeskakiwać na nowy



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
wątek (typu: Ach, przypomniało mi się: ...), co pozwala na łączenie w jednym tekście leksyki z różnych obszarów tematycznych. Tekst zwarty ma o wiele większą wartość kontrolującą, niż oddzielne zdania, ponieważ uwaga ucznia nie jest skupiona wyłącznie na elementach leksykalnych każdego zdania oddzielnie:

Дорогая Катенька, привет!

Ты будешь .....(zdziwiona), прочитав это письмо. Помнишь, когда мы расставались .....(na początku wakacji), я ..... (szukałam pracy). Но не кое-какую работу, я хотела устроиться ..... (jako dziennikarz w telewizji). Представь себе, .....(udało mi się)! Летом, когда..... itd.

**- tekst zwarty do tłumaczenia** (sprawdzający nie tylko leksykę, ale gramatykę i ortografię). Podobnie jak poprzednie zadanie ma przewagę nad oddzielnymi zdaniami do tłumaczenia, które wzmagają „czujność” ucznia i w związku z tym nie sprawdzą, na ile nawyk jest utrwalony, a na ile U. rozpoznaje trudność i rozwiązuje problem nie automatycznie, nawykowo, a po zastanowieniu.

Jestem wegetarianinem. Nie jem mięsa, bo długo zalega w żołądku. Po przyrządzeniu ma brzydki szary kolor, który odbiera chęć do jedzenia. A kolor i kształt owoców i warzyw stymuluje apetyt. Są dowody, że wegetarianie żyją dłużej. Każde 1000 zbędnych kalorii skraca nam życie, a tylko trzy plasterki kielbasy to aż 100 kalorii! Uważam, że szczaw i bakłażan są smaczniejsze, niż befsztyk.

**- dyktando-zgadywanka.**

Przydatne na początkowym poziomie. Łączy sprawdzenie opanowania leksyki z rozumieniem mowy nauczyciela i ortografią. Nauczyciel nie dyktuje polskich ekwiwalentów, ale wyjaśnia w języku obcym, jaki wyraz ma na myśli, np.:

Nauczyciel: Он растёт в огороде, когда его режем, то плачем.

Uczniowie piszą: лук (cebula)

**- rozwinięcie rozpoczętego opisu.** Zadanie twórcze sprawdzające w integracji leksykę, poprawność gramatyczną i ortograficzną i znajomość struktury wypowiedzi, np.:

*Ania i Karol poznali się na I roku studiów.... (dalej uczeń sam wymyśli dalszy ciąg historii znajomości i miłości studenckiej pary).....*

**Znajomość leksyki nie gwarantuje umiejętnej komunikacji, to dopiero jedno z narzędzi językowych. Będzie skuteczne, jeśli będzie przyswajane w ścisłej integracji ze wszystkimi aspektami języka, jak wymowa, akcent, ortografia, gramatyka oraz ze wszystkimi umiejętnościami komunikacyjnymi.**



## Załącznik 5: Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów

Prowadzący zajęcia: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Obserwujący zajęcia \_\_\_\_\_ Klasa \_\_\_\_\_

**Czy praktykant(ka) uwzględnił(a) w trakcie lekcji rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów?**

- nie
- tak

**Jeśli praktykant(ka) uwzględnił(a) ten aspekt, to w jaki sposób się to odbywało?**

- Semantyzacja leksyki odbywała się przez:
    - podanie synonimu/antonimu w języku docelowym
    - demonstrację (pokaz/rysunek)
    - użycie w typowym kontekście w języku docelowym
    - przyporządkowanie wyrazu danej kategorii w języku docelowym
    - wyjaśnienie znaczenia klasy przedmiotów poprzez wymienienie wyrazów mieszczących się w tej klasie w języku docelowym
    - podanie polskiego odpowiednika
  - W trakcie **fazy semantyzacji** uczniowie:
    - byli aktywowani (mieli możliwość odgadywania znaczeń, włączania domysłu itp.)
    - byli bierni
  - Faza utrwalania:** Czy ilość ćwiczeń prowadzących do systematyzacji oraz automatyzacji zdobytej wiedzy (imitacja, przyporządkowywanie, uzupełnianie, przekształcanie, tworzenie zdań z podanych elementów itp.) była odpowiednia?
  - Faza produkcji językowej/transferu:**
    - Czy został przewidziany czas na interakcję komunikacyjną?
    - Czy proponowane rodzaje zadań były adekwatne do wprowadzonego wcześniej i zautomatyzowanego słownictwa?
    - Czy uczniowie byli wdrażani do stosowania strategii kompensacyjnych?
  - Jak ocenia Pan(i) umiejętność rozwijania kompetencji leksykalnej uczniów przez praktykanta/tkę?
    - bardzo dobrze
    - dobrze
    - zadowalająco
    - w stopniu niedostatecznym
  - Jakie Pan(i) ma w związku z tym sugestie zmian?
- 
-



## Nauczanie gramatyki

Podejście do roli gramatyki w nauczaniu języków obcych zmieniało się radykalnie. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, która na wiele lat zdominowała nauczanie języków obcych, opanowanie struktur gramatycznych i umiejętność tłumaczenia zdań - z języka ojczystego na język obcy i na odwrót - uważano za skuteczny klucz do opanowania języka obcego. Zupełnie inne podejście do nauczania gramatyki panowało w metodach naturalnych: podkreślano w nich bowiem, że języka obcego należy się uczyć tak, jak uczą się go dzieci: słuchanie i wielokrotne powtarzanie doprowadzi do poprawnego opanowania struktur językowych i nie jest do tego potrzebna znajomość żadnych reguł gramatycznych. (por. także Metody – opis).

We współczesnym podejściu do nauczania gramatyki jest sporo swobody i eklektyzmu. Panuje jednak zgoda co do tego, że **nauczanie gramatyki nie może być celem samym w sobie, a jedynie narzędziem do osiągnięcia celów komunikacyjnych**. Takie podejście zmieniło rangę gramatyki i wywarło wpływ na zmianę w podejściu do jej nauczania. Ponieważ znajomość językowych środków gramatycznych jest jedynie środkiem do osiągnięcia celu, jakim jest porozumiewanie się w języku obcym, zalecane jest integrowanie nauczania gramatyki ze sprawnościami receptywnymi (słuchaniem i czytaniem) oraz produktywnymi (mówieniem i pisanem).

Zmieniło się także podejście do sposobu prezentowania i utrwalania struktur gramatycznych. O ile metoda gramatyczno-tłumaczeniowa traktowała uczącego się jako biernego odbiorcę, którego zadaniem jest pamięciowe opanowanie podanych przez nauczającego reguł gramatycznych (metoda dedukcji), o tyle w nowocześniejszych podejściach do nauczania gramatyki uczący się traktowany jest jako aktywny uczestnik procesów kształcenia, który potrafi na drodze indukcji sam odkryć charakter i znaczenie nowych struktur gramatycznych.

Wprowadzanie gramatyki **metodą indukcji** ma wiele zalet:

- Dzięki wyjściu od prezentacji nowej struktury w tekście autentycznym uczniowie widzą jej zastosowanie w typowych dla jej użycia kontekstach.
- Samodzielne dochodzenie do reguły na podstawie analizy przykładów pobudza procesy kognitywne i motywuje do działania, stymulując tym samym lepsze zapamiętywanie.
- Odkrywanie reguły może odbywać się w parach lub w małych grupach, co pozwala odejść od frontalnego sposobu nauczania.
- Taki sposób poznawania reguł gramatycznych wspiera autonomię i samodzielność ucznia.
- Nauczyciel nie prezentuje gotowych rozwiązań, a jedynie ukierunkowuje działania uczących się.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Poniższy schemat prezentuje dwa zasadnicze sposoby prezentowania i utrwalania struktur gramatycznych. Możliwe jest oczywiście ich mieszanie:

Gramatyka wprowadzana metodą dedukcji	Gramatyka wprowadzana metodą indukcji
<p>REGUŁA PODANA PRZEZ NAUCZYCIELA</p> <p>↓</p> <p>PRZYKŁADY (WRAZ Z WYJĄTKAMI)</p> <p>↓</p> <p>ĆWICZENIA UTRWALAJĄCE (głównie o charakterze reproduktywnym)</p>	<p>TEKST / PRZYKŁADY</p> <p>↓</p> <p>ODKRYWANIE REGUŁY PRZEZ UCZNIÓW</p> <p>↓</p> <p>ĆWICZENIA UTRWALAJĄCE, PROWADZĄCE DO AUTOMATYZACJI (o charakterze receptywnym, reproduktywnym, receptywno-reproduktywnym)</p> <p>↓</p> <p>TRANSFER (samodzielne posługiwanie się nabytą i zautomatyzowaną strukturą)</p>

Aby uczniowie byli w stanie samodzielnie odkryć i ewentualnie sformułować regułę rządzącą tworzeniem i stosowaniem danej struktury, należy dostarczyć im odpowiednich pomocy dydaktycznych.

Jedną z takich pomocy może stanowić **wizualizacja reguł gramatycznych**, np.

(ang.) - **Did** you watch TV? - **Did** **she** stay up late?  
 - Yes, I **did**. - No, she **didn't**.

(niem.)

Ich **stehe** um 7 Uhr **auf**.

Um 15 Uhr **komme** ich nach Hause **zurück**.

(ros.)  
 на → с После обеда папа идёт **на собрание**. Когда он вернётся **с собрания**?  
 в → из - Мама, не пойду сегодня **в школу**, ладно?  
 - Когда вернёшься **из школы**, сразу берись за уроки.

Do elementów wizualizacji zaliczyć można tabele lub schematy:



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

I was you were he/she/it was we were you were they were	ich geb-e du gib-st er /sie/ es gibt wir geb-en ihr geb-t Sie/sie geb-en	N. (с кем/чем? (с) моим / твоим / нашим Ms. о ком /о чѐм? о моѐм /о твоѐм /о нашем
--	---	---

Ćwiczeniem ułatwiającym uczniom formułowanie reguły są teksty z lukami odnoszące się do wcześniej zwizualizowanej struktury, np.:

(ang.) With **did** and **didn't** you use the \_\_\_\_\_ of the verb, not the Past simple.

(niem.) In der \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ Person \_\_\_\_\_ Präsens haben unregelmäßige Verben **einen Vokalwechsel**.

Zgodnie z kognitywistyczną koncepcją poznawczą warunkiem przyswajania jest **zauważenie** nowych form językowych oraz **świadome ich przetwarzanie**.

Zadanie, którego struktura polega na uzupełnieniu reguły gramatycznej, stanowi moment wyeksponowania informacji, co ma z kolei pomóc uczącemu się w dostrzeżeniu istniejącej regularności i w uświadomionym jej przetworzeniu.

Wizualizacja stanowi jedną z form wychodzenia naprzeciw **różnicom indywidualnym uczących się**. Większość ludzi charakteryzuje modalność wzrokowa. Dla wzrokowców, ale także dla uczniów z przewagą prawej półkuli mózgowej (odpowiedzialnej m.in. za obraz, dźwięk, ruch i emocje) wizualizacja będzie przyczyniać się do efektywizacji procesów nauczania i uczenia się.

Również uwzględnienie potrzeb uczniów z modalnością ruchową zaowocuje sukcesem. Są to uczniowie, którym trudno jest wysiedzieć podczas lekcji, którzy się wiercą, przeszkadzają innym, nerwowo szurają lub „podrygują” nogą. Aby skanalizować ich nadmiar energii, zaleca się wprowadzanie gier i zabaw, które zaangażują całego ucznia umożliwiając mu aktywność całego ciała. Pozytywnie na pracę uczniów z tej grupy będą wpływały także różnorodne formy pracy: praca w parach, praca w grupach wymagające m.in. zmiany miejsca i współpracy z różnymi osobami.





## Załącznik 6: Rozwijanie kompetencji gramatycznej uczniów

**Prowadzący zajęcia:** \_\_\_\_\_ **Data** \_\_\_\_\_  
**Obserwujący zajęcia** \_\_\_\_\_ **Klasa** \_\_\_\_\_  
**Temat lekcji** \_\_\_\_\_

- Jaką metodą praktykant(ka) wprowadzał(a) nową strukturę gramatyczną?
    - metodą indukcji
    - metodą dedukcji
    - łączyła elementy obu tych metod / z przewagą metody \_\_\_\_\_
  - Czy nowa struktura została w wystarczającym stopniu zautomatyzowana?
  - Czy w trakcie **fazy utrwalania/automatyzacji** praktykant(ka) poprawiał(a) błędy gramatyczne powstałe przy wykonywaniu ćwiczeń?
    - Za każdym razem, gdy uczniowie popełnili błąd.
    - Nie za każdym razem, ale bardzo często.
    - Tylko w przypadkach rażącego odstępstwa od normy gramatycznej.
    - Nie, błędy gramatyczne nie były w ogóle poprawiane.
  - Czy wprowadzanie struktury gramatycznej zostało zintegrowane z rozwijaniem sprawności receptywnych?
    - Jakich? \_\_\_\_\_
  - Czy wprowadzanie struktury gramatycznej zostało zintegrowane z rozwijaniem sprawności produktywnych?
    - Jakich? \_\_\_\_\_
  - Czy w nauczaniu gramatyki praktykant(ka) uwzględnił(a) różnice indywidualne uczących się?
    - Czy dostosował(a) metody do wieku uczących się?
      - tak
      - nie
    - Czy zastosował(a) metody wizualizacji struktury gramatycznej?
      - jeśli, tak, to jakie? \_\_\_\_\_
    - Czy lekcja zawierała elementy działania wymagające ruchu całego ciała, angażujące emocje?
      - jeśli, tak, to jakie? \_\_\_\_\_
  - Jakie formy pracy zostały zastosowane podczas lekcji?
    - praca samodzielna
    - praca w parach
    - praca w grupach
    - głównie interakcja N-U (nauczyciel-uczeń)
  - Jakie Pan(i) ma sugestie zmian?
- 
-



## ZAGADNIENIA BŁĘDU JĘZYKOWEGO – STRATEGIA KOREKTY

**Błąd językowy** – forma językowa niezgodna z normą. Jest objawem obcości etnicznej lub wynikiem niedostatecznego opanowania pewnego aspektu języka.

### Przyczyny błędu językowego:

- interferencja języka ojczystego
- interferencja innego języka obcego (w mniejszym stopniu)
- deficyt wiedzy (nieznajomość reguły, niedostateczna świadomość systemu języka ojczystego)
- niedostatecznie wykształcony nawyk
- nieumiejętność zastosowania wykształconego nawyku w wypowiedzi ustnej / pisemnej, czego przyczyną jest brak integracji między poszczególnymi umiejętnościami
- skupianie się na treści, a nie na formie wypowiedzi
- brak koncentracji

### Strategia korekty:

1. Identyfikacja i opis BJ
2. Wyjaśnienie przyczyny > wyznaczenie odpowiednich działań dydaktycznych
3. Działania dydaktyczne:
  - **dostarczenie wiedzy** (podanie zasady, przedstawienie zjawiska językowego na schemacie, obserwacja zjawiska językowego w tekście / na tablicy gramatycznej, demonstracja realizacji fonetycznej / intonacyjnej, porównanie z językiem ojczystym itp.)
  - **kształtowanie nowego nawyku** (dryle ustne / pisemne, tworzenie form izolowanych, tworzenie form w tekście, układanie zdań, tłumaczenie zdań i tekstów zwartych itp.)
  - **stosowanie nowej wiedzy i nawyku w komunikacji** (wypowiedzi ustne / pisemne sterowane, swobodne)

## Język rosyjski

Rodzaj błędu	Opis błędu	Przyczyna	Korekta
Błąd ortograficzny	Uczeń myli <b>użycie liter Ъ / ъ</b> , co ma konsekwencje nie tylko ortograficzne, ale i fonetyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- brak odpowiednika graficznego w języku polskim (JP)</li> <li>- uczeń nie zna zasady stosowania liter Ъ / ъ</li> <li>- uczeń zna zasadę, nie ma wykształconego nawyku</li> <li>- uczeń nie umie dzielić wyrazu na morfemy w JP i w JR (oznaczenie przedrostka)</li> <li>- uczeń nie odróżnia na słuch połączeń dźwięków typu: бе/бье/бье</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>wiedza:</b> podział wyrazu na morfemy (JP, JR); podanie reguły stosowania Ъ/ъ; przedstawienie różnicy w stosowaniu liter Ъ/ъ na czytelnym schemacie</li> <li>- <b>nawyki:</b> oddzielanie przedrostka od rdzenia; grupowanie wyrazów wg obecności / nieobecności przedrostka; identyfikacja ze słuchu połączeń dźwięków typu бе / бье / бье; zapisywanie wyrazów ze słuchu na podst. oceny: słychać / nie słychać dźwięku [j]; jest przedrostek / nie ma przedrostka; dyktanda cząstkowe (wpisywanie liter, sylab, przedrostków, wyrazów) i</li> </ul>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

			fonetyczne; układanie zdań, tłumaczenie pisemne zdań, krótkich tekstów zwartych ... - <b>umiejętności:</b> poprawne stosowanie w wypowiedziach pisemnych sterowanych i twórczych
Błąd gramatyczny	Uczeń nie różnicuje form <b>narzędnika i miejscownika przymiotników r.m. i n.</b> U. pisze / mówi: с добрым человеком / о добрым человеке <b>zamiast:</b> с добрым человеком / о добром человеке	- kontrast z JP - U. nie odróżnia znaczenia przypadków N i Mjs (w JP /JR) - U. nie zna odmiany przymiotnika ros. - U. nie ma wiedzy o zróżnicowaniu przymiotników ros. pod względem tematu, co determinuje odpowiednią końcówkę - U. nie umie korzystać z tablic gramatycznych - U. zna odmianę jako paradygmat, ale nie umie stosować form w tekście	- <b>wiedza:</b> obserwacja form N i Mjs w tekście i na tablicach gram.; porównanie z JP; wyróżnienie tematów przymiotnika i przedstawienie ich w tabelce - <b>nawyki:</b> identyfikacja tematów przymiotnika wg tabelki; tworzenie form N i Mjs w związkach z rzeczownikami / w zdaniach; uzupełnianie luk w tekście; dyktando cząstkowe z opuszczonymi końcówkami N i Mjs; układanie zdań; ... - <b>umiejętności:</b> poprawne stosowanie w wypowiedziach pisemnych / ustnych sterowanych / twórczych
Błąd leksykalny	Uczeń błędnie używa paronimów: <b>страна, сторона, страница</b>	- podobieństwo brzmienia 3-ch wyrazów o 3-ch różnych znaczeniach - kontrast z JP (jeden wyraz w 3-ch znaczeniach: strona ulicy, strona świata, strona w książce) - U. nie odróżnia wyrazów страна / сторона ze słuchu z powodu redukcji samogłosek - U nie korzysta ze słownika objaśniają.	- <b>wiedza:</b> podanie znaczeń tych wyrazów w kontekście; definiowanie znaczeń; - <b>nawyki:</b> układanie zdań z tymi wyrazami; tłumaczenie zdań z wyrazami /wyrażeniami: kraj, strona, z jednej strony / z drugiej strony / na której stronie..? - <b>umiejętności:</b> poprawne sterowanie w wypowiedziach pisemnych i ustnych
Błąd fonetyczny	Uczeń wymawia miękko twarde spółgłoski w połączeniach typu: жёлтый, шёлк, жизнь, цирк	- obecność liter и / ě sugeruje U. miękkość poprzedzających spółgłosek - brak nawyków fonetyczno-ortograficznych z elementarnego poziomu - niewłaściwa kolejność wprowadzania liter na elementarnym poziomie	- <b>wiedza:</b> wprowadzanie liter we właściwym grupowaniu (ж, ш, ц – twarde; ч, щ – miękkie); demonstracja wymowy; zasady pisowni и, ě po sypiących; porównanie z JP - <b>nawyki:</b> ćwiczenia artykulacyjne / imitacyjne; ćwiczenia ortograficzne (zapisywanie ze słuchu, wstawianie liter, dyktando fonetyczne) - <b>umiejętności:</b> poprawne stosowanie w wypowiedziach ustnych

### Język niemiecki: wybrane przykłady

Rodzaj błędu	Opis błędu	Przyczyna	Korekta
Błąd ortograficzny	Uczeń zapisuje błędnie słowa <b>Meer</b> i <b>mehr</b>	Wymowa tych słów jest identyczna „Piszę tak, jak słyszę”	- <b>wiedza:</b> Uświadomienie, jakie formy graficzne mogą wyrażać fonem [e:] - <b>nawyki:</b> Ćwiczenia ortograficzne



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

			- <b>umiejętności:</b> Poprawne stosowanie reguł pisowni
Błąd gramatyczny	Er gab <b>auf</b> das Geschenk viel Geld aus.  Er <b>hat</b> früh ins Bett gegangen.	Założenie, że podobnie jak w języku polskim czasownik <b>wydawać</b> (pieniądze) łączy się z przyimkiem „na” / kalka językowa  Założenie, że wszystkie czasowniki tworzą Perfekt z czasownikiem „haben”: generalizacja lub uproszczenie	- <b>wiedza:</b> Uświadomienie różnic w rekcji czasowników - <b>nawyki:</b> Więcej ćwiczeń na poprawne użycie rekcji czasowników - <b>umiejętności:</b> Poprawne stosowanie rekcji  - <b>wiedza:</b> Zapoznanie uczniów ze wszystkimi regułami tworzenia czasu Perfekt - <b>nawyki:</b> Ćwiczenia na użycie czasu Perfekt z różnymi czasownikami posiłkowymi - <b>umiejętności:</b> Poprawne użycie czasowników posiłkowych
Błąd leksykalny	Ich esse gern .... <b>Loden</b> (zamiast Eis).	Wpływ strategii uczenia się / chęć podtrzymania komunikacji wszystkimi możliwymi sposobami	- <b>wiedza:</b> Wprowadzenie niezbędnej do komunikacji leksyki - <b>nawyki:</b> Utrwalenie leksyki poprzez różnego typu świczenia - <b>umiejętności:</b> Ćwiczenia umożliwiające transfer językowy
Błąd fonetyczny	Błędne wymawianie głoski <b>r</b> , Na początku lub na końcu wyrazu	Wymawianie [R] przedniojęzykowego, tak jak się je wymawia w języku polskim Interferencja z językiem polskim	- <b>wiedza:</b> Prezentacja różnic w wymowie głoski - <b>nawyki:</b> Ćwiczenia doskonalące wymowę głoski r - <b>umiejętności:</b> Poprawne stosowanie w wypowiedziach ustnych

Nastawienie do błędów językowych w nauczaniu języków obcych zmieniało się radykalnie. O ile klasyczne metody nauczania napiętnowały błąd językowy, o tyle metody kładące nacisk na komunikację językową nie eksponują zbytnio roli błędów, o ile nie zaburzają one rozumienia intencji wypowiedzi. Dlatego nie jest wskazane korygowanie każdego błędu popełnionego przez ucznia, gdyż takie postępowanie ze strony nauczyciela może być demotywujące: uczeń dekoncentruje się i traci wątek, a poza tym ma poczucie, że treść jego wypowiedzi jest mało istotna. Dlatego zaleca się przy dłuższych wypowiedziach uczniów powstrzymanie się od natychmiastowej korekty. Najważniejsze błędy nauczyciel może zapisywać i omówić je **po skończonej wypowiedzi ucznia**. Dotyczy to głównie uczniów na poziomie bardziej zaawansowanych, umiających tworzyć dłuższe wypowiedzi ustne.

Natomiast błędy popełniane przez ucznia w fazie utrwalania nowego materiału należy **poprawiać od razu**, gdyż błąd nie poprawiony na tym etapie uczenia się, może ulec fosylizacji, czyli utrwaleniu się w błędnej formie.

Błąd językowy może być wykorzystany jako **okazja do uczenia się**, pod warunkiem, że nauczyciel nie poprawi błędu od razu, ale zasygnalizuje jedynie, że został popełniony. Nauczyciel może to zrobić przez podniesienie intonacji, chrząknięcie, klaśnięcie lub zrobienie pauzy. Jeśli przyzwyczai się uczniów do takich sygnałów, będą oni mogli przede wszystkim **uświadomić** sobie popełnienie błędu oraz podjąć próbę skorygowania go. Ta technika korekty ma oczywiście sens tylko wtedy, gdy nauczyciel ma pewność, że popełniony błąd



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego dotyczy struktury, która była już ćwiczona na lekcji i uczeń powinien ją znać, zaś błąd powstał wskutek nieuwagi lub zapomnienia.

Doskonałą okazję do autokorekty stanowią prace pisemne. Jeżeli nauczyciel odda pracę pisemną z jedynie zaznaczonymi, ale nie poprawionymi błędami, uczeń będzie miał okazję do „uczenia się na własnych błędach”. Np.:

Geehrte Katharina,

lex

herzliche GrüÙe aus dem sonnig\_\_ Tirol. Ich verbringe hier gr  
meine Ferien mit meine\_ Eltern. Das Wetter ist herrlich und gr  
genau richtig für ein\_ Winterski urlaub: die Sonne scheint, gr R  
die Temperaturen liegen leicht unter Null und es gibt viel  
Schne\_. leider gehen unsere Ferien bald bis Ende und ich R gr  
muss zurück nach Schule gehen. Wie grässlich! gr

Lass von dich bald hören!

gr

Gruss und Kuss

R

Deine Ania

Ćwiczenie takie ma wiele zalet, gdyż

- uświadamia uczniowi popełniony błąd,
- stanowi bodziec do samodzielnej pracy ze słownikiem lub podręcznikiem do gramatyki,
- poprzez przepisywanie pracy na czysto utrwalona zostaje poprawna forma
- daje uczniom słabszym możliwość uzyskania lepszej oceny, jeśli ocenie będzie podlegała wersja poprawiona

Pytania dotyczące korekty błędów przez praktykanta/kę znajdują Państwo w arkuszach numer 2 - rozwijanie sprawności pisania oraz numer 3 - rozwijanie sprawności mówienia.



## PROJEKT EDUKACYJNY NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Projekt edukacyjny jest jedną z otwartych form pracy, nazywanych też pracą swobodną lub niesterowaną. Głównym celem tej formy pracy jest wdrożenie uczniów do samodzielności, do umiejętności samodzielnego szukania lub korzystania z materiałów udostępnionych im przez nauczyciela, przy czym zakres działania uczniów określony zostaje w fazie planowania i może wykraczać poza ramy lekcji szkolnej.

W Nowej Podstawie Programowej w zakresie języka obcego nowożytnego realizacja projektów ujęta jest w wymaganiach szczegółowych treści nauczania, począwszy od II etapu edukacyjnego.

### Zalety pracy projektowej:

- jest zorientowana na zainteresowania uczniów
- uczy samodzielności i odpowiedzialności
- uczy współdziałania w grupie
- angażuje wszystkie zmysły uczących się
- stwarza możliwość różnorodnych form pracy i współpracy
- jest zorientowana na osiągnięcie celu
- efekt pracy jest widoczny w postaci „produktu”
- rozwija autonomię ucznia
- rozwija inwencję samego nauczyciela

### Rodzaje projektów językowych:

#### *Ze względu na długość trwania*

Projekty mogą być krótkie i obejmować od 2 do 6 godzin lekcyjnych. Mogą trwać 1 lub 2 dni lub też być rozłożone w czasie i przeznaczone do realizacji nawet w trakcie całego semestru. Do realizacji w klasie językowej nadają się najlepiej projekty przeznaczone do realizacji podczas 2-3 godzin lekcyjnych. Możliwe jest łączenie projektu językowego z inną dziedziną i kontynuowanie go na innej lekcji, np. lekcji geografii (por. projekt interdyscyplinarne).

#### *Ze względu na cele projektu*

Projekt może mieć cel *badawczy*, np. zbadać zjawisko lub stan wiedzy na dany temat lub jego cel może stanowić podjęcie jakiejś *akcji*, np. może być to akcja sprzątnięcia parku.

#### *Ze względu na zakres materiału kształcenia*

Projekty mogą być realizowane w ramach jednego przedmiotu i obejmujące zakres jednego przedmiotu (*projekty przedmiotowe*) lub integrować wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin i przedmiotów (*projekty interdyscyplinarne*).

#### *Ze względu na zasięg*

Projekty mogą być realizowane w szkole (*projekt szkolny*) lub być realizowane poza nią i mieć zakres szerszy: *lokalny* lub nawet *ogólnopolski*.

#### *Ze względu na charakter projektu*



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Wyróżnić można **projekty tekstowe**, których produktem może być plakat, tomik poezji, zbiorek opowiadań uczniów, ulotka, referat lub prezentacja multimedialna.

Rodzajem projektów o charakterze tekstowym może być również **korespondencja klasowa** z jakąś klasą z innego kraju, uczącą się tego samego języka obcego. Produktem tego projektu będą listy lub maile, które w pewnym okresie czasu napisali do siebie nawzajem jego uczestnicy.

Projekt może mieć także formę **rekonesansu** po okolicy lub po miejscowości, w której uczniowie mieszkają. Celem takiego projektu może być zebranie informacji na określony temat (np. „Ślady osadnictwa niemieckiego na ziemi chełmskiej” lub „Szlak wielokulturowości w moim mieście”) zrobienie zdjęć, przeprowadzenie wywiadów, zgromadzenie materiałów, opracowanie i przedstawienie ich w formie dokumentacji, która będzie produktem finalnym projektu. Przy tego typu projektach największym problemem może się okazać zapewnienie dzieciom odpowiedniej opieki, dlatego projekt taki nadaje się raczej do realizacji wśród starszej młodzieży, która będzie zbierać materiały w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych.

Innym rodzajem projektów – organizacyjnie stosunkowo najtrudniejszym do realizacji - są **projekty o charakterze spotkań**. Należy do nich np. wymiana młodzieżowa, spotkanie z młodzieżą z innego kraju, wycieczki, podczas których uczniowie poznają okolicę, tradycje, ludzi i język.

### Planowanie prac projektowych

Prace projektowe mają charakter aktywizujący i wymagają od uczniów sporej dozy samodzielności i odpowiedzialności. Nad realizacją całokształtu musi jednak czuwać nauczyciel, którego zadaniem jest zaplanowanie oraz monitorowanie pracy przy realizacji projektu.

Poniższa tabela pokazuje, jakie aspekty powinny być wzięte pod uwagę przy planowaniu pracy projektowej. Punkty zawarte w tabeli mogą stanowić także dla uczniów pomoc w planowaniu działań grupy przy realizacji projektu.

<b>Temat:</b> <i>Ogólna tematyka projektu może być podana przez nauczyciela, ale należy uczniom pozostawić pewną swobodę w wyborze aspektów danego tematu, którym chcieliby się zajmować</i>	
<b>Czas przeznaczony na realizację projektu</b>	<i>Uczniowie muszą dokładnie wiedzieć, ile czasu mają na zrealizowanie projektu. Pamiętać należy, że projekt może być realizowany również poza klasą szkolną.</i>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<p><b>Zakładane cele i wyniki</b></p>	<p><i>Uczniowie powinni uświadomić sobie, co chcą osiągnąć, realizując dany projekt i co ma być produktem tej pracy, który będzie podlegał ocenie. Znane im powinny być także kryteria, według których rezultat ich pracy będzie oceniany.</i></p>
<p><b>Uczestnicy projektu</b></p>	<p><i>Jednym z celów realizacji prac projektowych jest rozwijanie umiejętności współdziałania. Dlatego istotne jest, aby projekty były realizowane jako prace grupowe.</i></p> <p><i>Klasa powinna być podzielona na kilkusobowe zespoły. Zasadniczo uczniowie mogą dobierać się w grupy wedle upodobania. Ingerencja nauczyciela może się jednak okazać konieczna, jeśli dzieje się tak, że niektóre grupy składają się z najzdolniejszych uczniów, inne zaś z samych słabych. Dobrze jest także, aby przy tworzeniu grup obowiązywała pewna rotacja.</i></p> <p><i>W planie projektu powinno być ponadto wyszczególnione, który z członków grupy za co odpowiada.</i></p>
<p><b>Potrzebne materiały, media i pomieszczenia</b></p>	<p><i>Przed przystąpieniem do realizacji projektu należy zastanowić się, jakie materiały i media będą do jego realizacji potrzebne (papier, pisaki, nożyczki, książki, komputer z drukarką itp.)</i></p> <p><i>Ponieważ zgodnie z założeniami prac projektowych realizacja ich może wychodzić poza ramy klasy, nauczyciel powinien się zastanowić, w jaki sposób zorganizować pracę, aby uczniowie mieli dostęp do Internetu, komputera drukarki lub mogli korzystać ze szkolnych zasobów bibliotecznych.</i></p>
<p><b>Podział czasu przeznaczanego na realizację projektu na etapy ogólne</b></p>	<p><i>Uczniowie od początku muszą mieć świadomość, ile czasu mają na zrealizowanie projektu. Dlatego niezwykle pomocne – w szczególności przy realizacji projektów obejmujących więcej niż dwie jednostki lekcyjne – będzie precyzyjne rozpisanie, jakie działania muszą być podjęte na poszczególnych etapach, aby możliwe było osiągnięcie zaplanowanego celu w przewidzianym na to czasie.</i></p>
<p><b>Podział czasu</b></p>	<p><i>Po podzieleniu realizacji projektu na etapy ogólne, dobrze jest, aby</i></p>





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<p><b>przeznaczonego na realizację projektu na etapy indywidualne</b></p>	<p><i>uczniowie przypisali konkretnym etapom swoje działania indywidualne. Jeśli poprosimy ich, aby taki plan oddali nauczycielowi przed przystąpieniem do realizacji projektu, będzie to stanowiło pewną formę zobowiązania (kontraktu), dzięki któremu będzie łatwiej rozliczyć uczniów z realizacji zadań, których się podjęli.</i></p>
<p><b>Spodziewane trudności i propozycje zaradzenia im</b></p>	<p><i>Po zapoznaniu się z planem realizacji projektu, nauczyciel powinien sprawdzić, czy przewidziane przez uczniów działania, czas zaplanowany na ich realizację, cele projektu itp. są realistyczne i ewentualnie udzielić wskazówek co do koniecznych do wprowadzenia poprawek.</i></p>

## Prezentacja i ewaluacja prac projektowych

Prezentacja produktu będącego efektem pracy projektowej może mieć różne formy, w zależności od charakteru projektu. Poniższa tabela zawiera kilka propozycji prac projektowych, które można zrealizować w warunkach szkolnych w ramach 2-4 jednostek lekcyjnych:

<p><b>Rodzaj / Tematyka projektu</b></p>	<p><b>Przykład prezentacji</b></p>
<p><b><u>Projekt badawczy</u></b> <b>Projekt kulturoznawczy:</b> Poznaję kraje niemieckojęzyczne / angielskojęzyczne itp.</p>	<p>Uczniowie przedstawiają przygotowaną w <b>Power Poincie prezentację</b> slajdów dotyczących wybranych regionów lub miast, uwzględniając ciekawostki turystyczne, dane liczbowe itp., a następnie relacjonują na forum klasy. Każdy uczeń z grupy relacjonuje jakiś wybrany aspekt dotyczący przygotowanej prezentacji.</p>
<p><b><u>Projekt badawczy</u></b> <b>Projekt kulturoznawczy:</b> Tradycyjne potrawy kraju języka nauczanego  (W tym rodzaju projektu można oczywiście uwzględnić inne elementy kultury danego kraju)</p>	<p>Uczniowie zbierają informacje na temat tradycyjnych potraw kraju, którego języka się uczą, gromadzą zdjęcia, opisy potraw, a następnie prezentują opracowane informacje w postaci <b>plakatu</b> lub <b>gotują wybraną potrawę</b>.  Każdy uczeń opowiada o jednej wybranej potrawie.</p>
<p><b><u>Projekt badawczy</u></b> <b>Realioznawczy projekt</b></p>	<p>Uczniowie szukają na obcojęzycznych stronach internetowych (nauczyciel może podać przykładowe adresy takich stron) informacji na wybrany temat, np.</p>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

<p><b>internetowy:</b></p> <p>Młodzież w krajach niemiecko-, angielskojęzycznych itp.</p>	<p>Jakie problemy ma niemiecka/brytyjska/rosyjska/francuska młodzież? lub Jakie formy spędzania czasu wolnego preferuje?</p> <p>Efekty swoich poszukiwań uczniowie prezentują w formie <b>referatu z elementami wizualizacji</b>.</p>
<p><b><u>Projekt badawczy</u></b></p> <p><b>Wywiady środowiskowe + rozmowa z „ekspertami”:</b></p> <p>Rodzina w Polsce</p>	<p>Uczniowie przeprowadzają wywiady na temat rodziny w swoim otoczeniu, np. Jak żyją emeryci w Polsce? Czym się zajmują? Jakie mają problemy? itp. Jaki jest podział ról we współczesnej polskiej rodzinie? Czy istnieją typowe role kobiece? Typowe role męskie? itp.</p> <p>Zebrane informacje prezentują w formie <b>pisemnego sprawozdania</b>. Następnie sprawozdania te (uprzednio przejrzone i ew. skorygowane przez nauczyciela) są wywieszane w klasie. Następnie odbywają się <b>rozmowy z „ekspertami”</b>: Przed każdym sprawozdaniem stoi osoba z grupy, która je opracowywała i pełni rolę eksperta. Pozostali podchodzą do sprawozdań innych grup, czytają je i zadają „ekspertowi” pytania, np.: Z iloma rodzinami rozmawialiście? Czy byli to twoi krewni? Czy mieliście problemy ze znalezieniem chętnych do przeprowadzenia wywiadów? itp. Komunikacja odbywa się oczywiście w języku obcym. Co jakiś czas role rotują, tak aby każdy członek grupy miał okazję być ekspertem, ale też mógł poznać sprawozdania innych grup i zadać im pytania.</p>
<p><b><u>Projekt badawczy</u></b></p> <p><b>Kwerenda:</b></p> <p>Moje miasto</p>	<p>Uczniowie zbierają informacje (w bibliotece, w Internecie, chodząc po mieście i robiąc zdjęcia) i opisują najciekawsze budowle / miejsca w swoim mieście, a następnie robią zdjęcia i przygotowują krótkie opisy tych miejsc w języku obcym. Całość jest wydana w formie <b>mini-przewodnika</b> dla obcokrajowców.</p>
<p><b><u>Projekt akcji</u></b></p> <p><b>Warsztaty pisania</b></p>	<p>Uczniowie piszą własne teksty na podstawie wybranego zdjęcia. Produkt tej pracy projektowej może być wydany w formie <b>brozurki</b> lub wyeksponowany w formie <b>wystawy</b> w klasie.</p> <p>(Uprzednio nauczyciel powinien oczywiście skorygować błędy występujące w pracy, zaś uczeń powinien</p>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

	przepisać tę pracę na czysto)
<p><b><u>Projekt akcji</u></b></p> <p><b>Skecze / przedstawienie:</b></p> <p>Bajki / świat reklam / itp.</p>	<p>Uczniowie ćwiczą skecze / scenki związane z przerabianą na lekcjach tematyką (każda grupa uczniów ma inny tekst/ sama pisze teksty) i prezentują je w formie <b>przedstawienia</b> dla klas równoległych / na spotkaniu z rodzicami.</p>
<p><b><u>Projekt akcji</u></b></p> <p><b>Stworzenie bazy materiałów do nauczania i uczenia się języka</b></p>	<p>Uczniowie gromadzą teksty, nagrania, filmy, a następnie opracowują system katalogowania oraz wypożyczania zgromadzonych materiałów.</p>
<p><b><u>Projekt akcji</u></b></p> <p><b>Konkurs</b></p> <p>Konkurs wiedzy o krajach języka nauczanego</p>	<p>Uczniowie opracowują regulamin oraz pytania do szkolnego konkursu wiedzy na temat krajów języka nauczanego.</p>

Przy ewaluacji prac projektowych powinny być wzięte pod uwagę 3 elementy:

### 1. Plan/szkic projektu oraz sprawozdanie z jego realizacji

Celem tej formy ewaluacji jest indywidualna i podsumowująca samoocena pracy wykonanej przez uczniów. Uczniowie mogą napisać krótkie sprawozdanie z realizacji pracy projektowej. W dokonaniu takiej samooceny będą pomocne następujące pytania:

- Opisz swoje działania w trakcie realizacji poszczególnych faz.
- Gdzie pojawiły się problemy?
- Czy jesteś zadowolony/a z rezultatu pracy projektowej?
- Porównaj rezultat ze sformułowanymi w szkicu projektu celami.

### 2. Prezentacja projektu

Kryteria oceny prezentowanej pracy projektowej mogą odnosić się do jej treści i formy. Można przy tym wziąć pod uwagę następujące kryteria:



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UMCS**  
UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- Treść: bogactwo treści, poprawność językowa, zrozumiałe wyjaśnienia
- Forma: atrakcyjność i kreatywność w podejściu do wykonania zadania, sensowne wykorzystanie mediów, spójność i logiczna struktura, aktywizowanie słuchaczy

### **3. Ocena produktu powstałego w wyniku pracy projektowej**

- Estetyka i kreatywność wykonania
- Różnorodność wykorzystanych źródeł



### Załącznik 7: Realizacja prac projektowych

<b>Opiekun projektu:</b> _____	<b>Data</b> _____
<b>Obserwujący zajęcia</b> _____	<b>Klasa</b> _____
<b>Rodzaj i tematyka projektu</b> _____	

- Czy praktykant(ka) wyjaśnił(a) / przybliżył(a) uczniom ideę pracy projektowej?
  - Czy uczniowie mieli podczas wyboru tematyki / sposobu realizacji pewną autonomię?
  - Czy praktykant(ka) przewidział(a) czas na zaplanowanie projektu?
  - Czy plan realizacji projektu uwzględniał:
    - sformułowanie celów,
    - podział na grupy,
    - przydział zadań,
    - określenie czasu potrzebnego na realizację zadań?
  - Czy praktykan(ka) monitorował(a) realizację projektu na poszczególnych jego etapach udzielając wskazówek, poprawiając błędy itp.?
  - Czy praktykant(ka) zapewnił(a) sprawną organizację przebiegu projektu uwzględniającą np.:
    - potrzebne materiały
    - dostęp do Internetu
    - dostęp do biblioteki
    - dostęp do niezbędnych urządzeń (xero, drukarka)
    - uzyskanie zgody na wyjście z uczniami
    - przesunięcia w planie
  - Czy przewidziana została prezentacja „produktu” powstałego w wyniku realizacji projektu?
  - Czy ewaluacja projektu uwzględniała wszystkie trzy elementy?
    - plan oraz sprawozdanie z realizacji projektu
    - prezentację
    - produkt będący efektem pracy projektowej
  
  - Jakie Pan(i) ma sugestie zmian?
- 
-



## OBSERWACJA DYDAKTYCZNA

Celem obserwacji dydaktycznej jest uzyskanie informacji do oceny stosowanych metod, technik oraz efektów pracy praktykanta/ki. Obserwacją powinno objąć się całą jednostkę lekcyjną lub jednostkę zajęć. Aby przeprowadzona przez nauczyciela-opiekuna praktyk obserwacja nie była działaniem przypadkowym i służyła poprawie jakości czynności dydaktycznych podejmowanych przez praktykanta/kę, objęta obserwacją lekcja powinna zostać omówiona.

Jeżeli lekcję obserwują także inni praktykanci, dobrze będzie ich również zaprosić do czynnej ewaluacji. Ponieważ obserwacja jest czynnością subiektywną, zaproszenie do ewaluacji większej liczby osób pozwoli na szersze i bardziej zróżnicowane spojrzenie na podjęte przez praktykanta/kę działania, zaś wnioski dotyczące poprawności tychże działań pomogą pozostałym praktykantom w planowaniu własnych lekcji.

W niniejszej publikacji znajdują Państwo przykładowe arkusze ewaluacyjne (w postaci załączników do poszczególnych rozdziałów) skupiające się na wybranych elementach obserwacji dydaktycznej, np. wprowadzaniu i utrwalaniu struktur gramatycznych, rozwijaniu przez praktykanta/kę sprawności mówienia itp. Proponujemy taki sposób ewaluacji, gdyż wydaje nam się, że spojrzenie na wybrane elementy prowadzenia lekcji w sposób bardziej szczegółowy, pozwoli nie zagubić się w wielości aspektów i w sposób bardziej wyrazisty uzmysłowi, gdzie dają się jeszcze zaobserwować deficyty i jakie działania korygujące należy podjąć.

### Omówienie hospitowanej lekcji

Proponuję, aby omówienia hospitacji miały ujednoliczoną strukturę i aby dawały możliwość wypowiedzenia się nie tylko hospitującemu nauczycielowi, ale także osobie hospitowanej oraz obserwującym lekcję studentom.

Poniższy schemat, do którego użyte zostały karty, wyznaczają kolejne punkty rozmowy pohospitacyjnej, co ma ułatwić zachowanie przejrzystej struktury omawiania hospitowanej lekcji. Karty można wyłożyć wszystkie na raz (ale zawsze w tej samej kolejności!) lub wykładać po jednej karcie i odkrywać następną dopiero wtedy, kiedy poprzedni punkt został wyczerpująco omówiony. Komentarze po stronie prawej wyjaśniają i ilustrują poszczególne kroki omawiania hospitowanej lekcji.



To chcę teraz powiedzieć  
(hospitowany)

To mi się szczególnie  
podało  
(wszyscy hospitujący)

Omówienie lekcji na  
podstawie arkusza  
hospitacyjnego  
(opiekun praktyk)

Takie mam sugestie zmian  
(wszyscy obserwujący)

Nad tym muszę jeszcze  
popracować  
(hospitowany)



To chcę teraz  
powiedzieć  
(hospitowany)

Ten moment daje hospitowanemu możliwość podzielenia się swoimi odczuciami i pierwszymi refleksami na temat przeprowadzonej przez siebie lekcji.

To mi się szczególnie  
podało  
(wszyscy obserwujący)

Analiza lekcji nie musi obracać się jedynie wokół krytyki. Dlatego miłym elementem ( w szczególności dla przejętego i zestresowanego praktykanta) będzie zwrócenie uwagi na to, co w obserwowanej lekcji uważamy za szczególnie udane i warte podtrzymania.

Omówienie lekcji na  
podstawie arkusza  
hospitacyjnego  
(opiekun praktyk)

W zależności od celów i tematyki hospitowanej lekcji, zaleca się korzystanie z odpowiedniego arkusza ewaluacyjnego, w którym nauczyciel-opiekun odnotuje swoje spostrzeżenia. Przed lekcją hospitowaną można zapoznać praktykanta/kę z arkuszem hospitacyjnym oraz omówić zakres zainteresowań hospitującego.





Takie mam sugestie  
zmian  
(wszyscy obserwujący)

Podczas omawiania hospitowanej lekcji ważną rolę odgrywa konstruktywna krytyka, która nie powinna ograniczać się jedynie do wyliczenia popełnionych błędów, lecz uwzględniać także propozycje konkretnych rozwiązań.

Nad tym muszę  
jeszcze popracować  
(hospitowany)

Dobrze jest, aby w ramach podsumowania hospitowany potwierdził, że rozumie sugestie obserwatorów i ma świadomość obszarów działań, które wymagają jeszcze korekty.

### Ocena całościowa praktyki

Oprócz ewaluacji poszczególnych lekcji przeprowadzonych przez praktykanta nauczyciel-opiekun praktyk ma obowiązek ocenić praktykę całościowo i stwierdzić, czy i w jakim stopniu student-praktykant opanował określone, niezbędne w warsztacie nauczyciela umiejętności oraz jeśli to konieczne – przedstawić praktykantowi sugestie niezbędnych do wprowadzenia zmian.

Poniższy arkusz (wersja 1 – z komentarzami i wersja 2 – do kopiowania) zawiera katalog kompetencji, które powinien opanować praktykant:



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## Arkusz z komentarzami Ocena całościowa praktyki studenta

1.	<b>Planowanie dydaktyczne</b>	
a.	<ul style="list-style-type: none"> <li>określenie celu/celów lekcji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy praktykant umie określić cele lekcji?</li> <li>- Czy formułując cel bierze pod uwagę przydatność prezentowanych zagadnień w skutecznym posługiwaniu się językiem w sytuacjach życia codziennego? Innymi słowy: Czy umie określić <b>cel komunikacyjny</b> lekcji?</li> <li>- Czy umie formułować cele w sposób operacyjny?</li> </ul> <p>Np. Uczniowie opanowują formy czasu przeszłego, <b>aby móc</b> relacjonować przeszłe wydarzenia.</p>
<b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cele lekcji sformułowane przez praktykanta/kę nie informują o celu komunikacyjnym, a jedynie o treściach danej lekcji.</li> <li>Np. Uczniowie opanowują formy czasu przeszłego.</li> <li>- Praktykant/ka wyznacza zbyt wiele celów do realizacji podczas jednej lekcji (rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem / rozwijanie kompetencji gramatycznej / rozwijanie umiejętności mówienia i pisania)</li> </ul>
b.	<ul style="list-style-type: none"> <li>uwzględnienie poszczególnych faz lekcji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy podejmowane działania służą realizacji celu lekcji?</li> </ul> <p><b>Faza I: Przygotowanie do zajęć/ faza organizacyjna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy została przybliżona tematyka / zagadnienia, które będą przedmiotem uczenia się?</li> <li>- Czy przypomniane zostało, co uczniowie już wiedzą na dany temat?</li> <li>- Czy uczniowie zostali zachęcani do antycypowania treści lekcji?</li> </ul> <p>Np. Z czym wam się kojarzy telewizja? / Lubisz czytać książki?</p> <p><b>Faza II: Prezentacja nowego materiału / faza odkrywania</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy nowy materiał (leksyka, gramatyka) prezentowany był w tekstach?</li> <li>- Czy uczniowie zostali zaangażowani w dochodzenie do wiedzy? (Od przykładów użycia</li> </ul>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

		<p>obserwowanych w tekście do formułowania reguły)</p> <p><b>Faza III: Utrwalanie / faza reprodukcji</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy zaproponowana liczba ćwiczeń była wystarczająca do utrwalenia i zautomatyzowania nowego materiału?</li> <li>- Czy zaproponowane ćwiczenia były różnorodne? (przekształcić zdania / uzupełnić zdania / podać definicję słów / połączyć części zdania / użyć wyrazów w zdaniach / odpowiedzieć na pytania, itp.</li> <li>- Czy ćwiczenia dobrane były według klucza: od łatwiejszego do trudniejszego?</li> </ul> <p><b>Faza IV: Transfer / faza produkcji językowej</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy uczniowie mieli możliwość użycia struktur zautomatyzowanych w fazie III. w wolnych wypowiedziach (ustnych lub pisemnych)?</li> <li>- Czy uczniowie mieli możliwość wejścia w interakcje komunikacyjne?</li> </ul>
	<p><b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktykant/ka nie stosuje zasady progresji, np. przechodzi do fazy produkcji językowej, zanim nowy materiał zostanie zautomatyzowany.</li> <li>- Praktykant/ka nie daje uczniom szansy na samodzielne dojście do reguły.</li> <li>- Praktykant/ka nie przewidział(a) czasu na transfer językowy.</li> <li>- Zaplanowane ćwiczenia nie mają związku z proponowanym celem lekcji, np. celem jest rozwijanie umiejętności wypowiedziania się, a tymczasem uczniowie robią ćwiczenia leksykalne i gramatyczne.</li> </ul>
<p>c.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykorzystanie czasu lekcji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy wszystkie działania uczniów ukierunkowane zostały na osiągnięcie celu lekcji?</li> <li>- Czy nie stracono zbyt wiele czasu na działania organizacyjne?</li> <li>- Czy czas przeznaczony na wykonanie poszczególnych zadań był odpowiedni?</li> <li>- Czy przewidziany został czas na transfer językowy?</li> </ul>
	<p><b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faza prezentacji jest tak rozbudowana, że brakuje czasu na utrwalanie nowego materiału.</li> <li>- Odczytywanie listy obecności, sprawdzanie pracy domowej, zapisywanie tematu na tablicy itp. zajmują zbyt wiele czasu.</li> </ul>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

2.	Różnorodność zastosowanych technik nauczania (techniki podające, techniki aktywizujące) oraz ćwiczeń	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy proponowane ćwiczenia nie ograniczały się jedynie do reprodukcji językowej?</li> <li>- Czy zastosowano techniki aktywizujące (antycypacja treści / samodzielne odkrywanie znaczeń/ odwoływanie się do wiedzy i uprzednio nabytych umiejętności uczniów / gry i zabawy językowe / odgrywanie ról itp.)</li> <li>- Czy proponowane ćwiczenia rozwijały równomiernie wszystkie sprawności językowe, a nie np. tylko kompetencję leksykalną lub gramatyczną?</li> </ul>
<b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponowane ćwiczenia mają głównie charakter odtwórczy.</li> <li>- Uczniowie są biernymi uczestnikami lekcji wykonującymi jedynie polecenia nauczyciela.</li> <li>- Ćwiczenia skupiają się głównie wokół rozwijania kompetencji leksykalnej lub gramatycznej.</li> </ul>
3.	Różnorodność form organizacyjnych (prezentacja, praca w parach, w grupach)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy lekcji nie zdominował frontalny styl nauczania?</li> <li>- Czy przewidziano formy uczenia się przez współpracę jak praca w parach lub w grupach?</li> </ul>
<b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nadużywana jest metoda frontalna.</li> <li>- Uczniom nie stwarza się szansy na współpracę.</li> </ul>
4.	Wykorzystanie materiałów i mediów (podręcznik, materiały audiowizualne / magnetofon, tablica multimedialna☺)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy praktykant/ka korzysta z różnorodnych dostępnych mediów?</li> <li>- Czy wykorzystuje media w sposób służący rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów?</li> <li>- Czy dobór materiałów z podręcznika lub materiałów dodatkowych jest adekwatny do przewidzianych do realizacji celów lekcji?</li> <li>- Czy przewidziany do realizacji celów materiał nie jest zbyt obszerny, aby mógł być zrealizowany podczas jednej jednostki lekcyjnej?</li> </ul>
<b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktykant(ka) rezygnuje z odtworzenia tekstu lub dialogu z płyty lub kasy (gdzie jest profesjonalnie czytany przez natywnego użytkownika języka). Zamiast tego czyta tekst samodzielnie lub każe jedynie odczytać go uczniom na głos.</li> <li>- Praktykant/ka nie wizualizuje nowego materiału. Np. zamiast zapisać nowe słowa lub wyrażenia na</li> </ul>



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

		<p>tablicy, przeliterowuje je na głos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktykant/ka proponuje zbyt obszerne teksty, co skutkuje tym, że tekst jest czytany przez całą lekcję, następnie wyjaśniane są nieznane słowa i nie pozostaje czasu na nic innego.</li> </ul>
5.	<p>Atmosfera na lekcji (interakcja nauczyciel – uczeń, angażowanie i motywowanie uczniów do uczestnictwa w lekcji)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy praktykant/ka zwraca się do uczniów po imieniu?</li> <li>- Czy praktykant/ka aktywizuje do działania wszystkich uczniów?</li> <li>- Czy na lekcji panuje atmosfera życzliwości?</li> <li>- Czy praktykant/ka wykazuje chęć służenia pomocą w razie trudności?</li> <li>- Czy praktykant/ka stosuje wyraziste „reguły gry” i konsekwentnie ich przestrzega (uczniowie wiedzą czego się od nich oczekuje i za co mogą spotkać się z dezaprobatą lub otrzymać złą ocenę?)</li> </ul>
<p><b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktykant/ka zajmuje się tylko uczniami siedzącymi w pierwszych ławkach lub komunikuje się tylko z tymi uczniami, którzy zgłaszają się sami do odpowiedzi.</li> <li>- Praktykant/ka zwraca się do uczniów bezosobowo.</li> </ul>
6.	<p>Indywidualizacja nauczania (wyjście naprzeciw różnorodnym stylom uczenia się, temperamentom uczniów)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy proponowane techniki nauczania wychodziły naprzeciw indywidualnym potrzebom uczących się ze względu na rodzaj ich modalności (wzrokowej, kinestetycznej), osobowości (introwertycy, ekstrawertycy), przewagi jednej z półkul mózgowych lub wieku?</li> <li>- Czy wprowadzono elementy wizualizacji (obrazki / tabele / diagramy)?</li> <li>- Czy wprowadzono elementy ruchu (zabawy ruchowe / zmianę miejsc ze względu na pracę w grupach )</li> </ul>
<p><b>Najczęstsze błędy popełniane przez praktykantów</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponowane ćwiczenia są monotonne i najlepiej nadają się dla spokojnych introwertyków.</li> </ul>

Opracowane na podstawie:

J. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego*, UNIVERSITAS, Kraków 2010

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



### Załącznik 8: Ocena całościowa praktyki studenta

**Imię i nazwisko praktykanta:** \_\_\_\_\_

**Szkoła:** \_\_\_\_\_ **Klasa:** \_\_\_\_\_

**Nauczyciel:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

KATALOG UMIEJĘTNOŚCI	TAK	NIE	CZĘŚCIOWO	UWAGI
Praktykant/ka opanowała umiejętność formułowania celu/celów lekcji.				
Praktykantka potrafi wykorzystać czas lekcji w sposób efektywny, służący osiągnięciu założonych celów dydaktycznych.				
Praktykant/ka potrafi zaplanować lekcję uwzględniając poszczególne jej fazy.				
Praktykant/ka potrafi tak dobrać ćwiczenia, aby były zróżnicowane i rozwijały różne sprawności.				
Praktykant/ka dobierając ćwiczenia stosuje zasadę progresji: od łatwego do trudnego.				
Praktykant/ka umie tak dobrać ćwiczenia, aby wychodziły naprzeciw indywidualnym potrzebom i możliwościom uczących się.				
Praktykant/ka potrafi zaplanować lekcję z uwzględnieniem pracy w parach lub w grupach.				
Praktykant/ka umie odpowiednio dobrać i wykorzystać pomoce dydaktyczne.				
Praktykant/ka potrafi stworzyć				



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UMCS**  
UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

na lekcji przyjazną, motywującą do pracy atmosferę.				
Praktykant/ka potrafi angażować do pracy wszystkich uczniów.				
Praktykant/ka potrafi stymulować samodzielność i autonomię uczniów.				



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### Zalecana literatura metodyczna w języku polskim

- Badecka-Kozikowska (2008) Siedem grzechów głównych nauczycieli i jak je przekuć w metodyczne cnoty, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Brophy, J. (2002) Motywowanie uczniów do nauki. Przeł.: Kruszewski K., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003) Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Frąckiewicz, B., Kołodziejska, J. (2008) Hospitacja od A do Z. Praktyczne rozwiązania. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Janowska, I. (2010) Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych. Universitas, Kraków.
- Karpeta-Peć, B., (2008) Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska, H. (2005) Metodyka nauczania języków obcych. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska, H. (2005) Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska, H. (2005) Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Marczak, A. (2009) Programy pracy z dzieckiem z objawami nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) w przedszkolu i szkole. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Pfeiffer, W. (2001) Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Wagros, Poznań.
- Rimland, B. (2010) Dziecko dys-logiczne. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Szałek, M. (2004) Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce. Wydawnictwo Wagros, Poznań.
- Werbińska, D. (2009) Dylematy etyczne nauczycieli, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Werbińska, D. (2006) Skuteczny nauczyciel języka obcego, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Zawadzka, E. (2004) Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.





Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego  
Zawadzka-Bartnik, E. (2010) Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie  
(z zaburzeniami i dysfunkcjami). Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.

### **Zalecana literatura metodyczna w języku angielskim**

- Brown, H.D. (2007). Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education.
- Ellis, M. (1996). Observation – A Course for Teachers of English. Warszawa: CODN.
- Harmer, J. (1998). How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education.
- Krajka, J. (2010). Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego. W H. Komorowska (red.), Skuteczna nauka języka obcego (ss. 83-95). Warszawa: CODN.
- Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and Methods to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Scrivener, J. (1994). Learning Teaching. Oxford: Heinemann.
- Tanner, R., Green, C. (1998). Tasks for Teacher Education. Harlow: Pearson Education.
- Thornbury, S. (1999). Lesson art and design. ELT Journal, 53 (1), 4-11. Thornbury, S. (2003). How to Teach Grammar. Harlow: Pearson Education.



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

### Zalecana literatura metodyczna w języku niemieckim

Apeltauer, E., Boeckmann, K. (2011) Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Langenscheidt

Bimmel, P., Kast, B., Neuner G. (2011) Deutschunterricht planen. Langenscheidt.

Chighini, P., Kirsch, D. (2010) Deutsch im Primarbereich. Langenscheidt.

Hosch, W., Macaire, D. (2010) Bilder in der Landeskunde. Langenscheidt.

Hufeisen, B., Neuner, G. (2010) Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt.

Hunfeld, H., Neuner, G. (2010) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Langenscheidt.

Kast, B. (2010) Fertigkeit Schreiben. Langenscheidt.

Kleppin, K. (2010) Fehler und Fehlerkorrektur. Langenscheidt.

Lüger, H. (2011) Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Langenscheidt.

Müller, B., (2010) Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Langenscheidt.

Schwerdtfeger I. (2010) Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Langenscheidt.

Ziebell, B., Schmidjell, A. (2011) Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Langenscheidt.

oraz

czasopismo dla nauczycieli: **Fremdsprache Deutsch**, Wydawnictwo Hueber



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## PLEĆ I RODZAJ A EDUKACJA

### PODSTAWOWE POJĘCIA

**PLEĆ/SEX** - płeć w sensie biologicznym, czyli "zespół cech odróżniających w obrębie gatunku organizmy żeńskie (osobniki żeńskie, płeć żeńska) wytwarzające komórki jajowe, od organizmów męskich (osobniki męskie, płeć męska) wytwarzających plemniki" /Imieliński, 1985, s.56/. W języku polskim pojęcie to funkcjonuje również w szerszym znaczeniu, obejmując także zakres semantyczny pojęcia rodzaju (*gender*), płci społeczno-kulturowej.

**RODZAJ/GENDER** - społeczno kulturowy wymiar płci, stosowany w odniesieniu do społecznego charakteru różnic między kobietami i mężczyznami; płeć kulturowa; arbitralnie narzucany konstrukt społeczny i psychologiczny: "zespół atrybutów, postaw, ról społecznych i zachowań przypisanych mężczyźnie lub kobiecie przez szeroko rozumianą kulturę" /Bem, 2000, s.9/.

**ROLA SPOŁECZNA** - społecznie opracowany scenariusz zachowań jednostki, w którym wyraża się suma oczekiwań kierowanych pod adresem osoby zajmującej określone miejsce w strukturze społecznej. Rola społeczna zawiera trzy wymiary:

- rola przepisana (przypisana) - określa normatywny wymiar roli, czyli strukturalnie przypisane nakazy (normy, oczekiwania, tabu, zakresy odpowiedzialności) połączone z określoną pozycją społeczną, utrwalone w świadomości społecznej;
- rola subiektywna (uwewnętrzniona, zinternalizowana) - osobista koncepcja dotycząca zachowania się w sytuacji zajmowania określonej pozycji społecznej, powstała w wyniku postrzegania i interpretacji oczekiwań społecznych; zawiera w sobie gotowość do podejmowania takich zachowań; określa indywidualny, osobisty wymiar roli;
- rola spełniana (pełniona) - zespół rzeczywistych zachowań jednostki w sytuacji zajmowania określonej pozycji społecznej /Turner, 1985, s.418-429/.

**ROLE PŁCIOWE/RODZAJOWE** - role społeczne, które są wyznaczone w zależności od płci członkom danego społeczeństwa. Najczęściej rola kobieca (kobiety) zawiera inne oczekiwania co do zadań, postaw, zachowań, sposobów odczuwania i postrzegania świata niż rola męska (mężczyzny). Brannon /2002, s.210/ definiuje rolę rodzajową jako "zbiór istotnych społecznie działań kojarzonych z mężczyznami bądź kobietami"

**SYSTEM RÓL PŁCIOWYCH/RODZAJOWYCH** - utrwalona poprzez pokoleniową transmisję zasada organizująca życie społeczne, wyrażająca różnice społeczno-kulturowe



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego między kobietami i mężczyznami. System ról płciowych przenika całość życia ludzkiego i wpływa na charakterystyczne dla określonego społeczeństwa konfiguracje wzorów kulturowych. Trzy aspekty tego systemu wydają się osiowe dla zrozumienia siły i zakresu jego oddziaływania:

- przydzielanie ludziom, na podstawie ich płci biologicznej, różnych kategorii aktywności (zawodowych, domowych i obywatelskich), uważanych za potrzebne czy użyteczne dla utrzymania i doskonalenia życia społecznego;
- przypisywanie ludziom - w zależności od płci biologicznej - cech osobowościowych znajdujących się na przeciwnych krańcach continuum; przypisanie to wyrażają stereotypy męskości i kobiecości;
- wyższe wartościowanie tego, co wiąże się z męskością w porównaniu z tym, co wiąże się z kobiecością; ten aspekt najsilniej przyczynia się do dyskryminacji płci i jest podstawą opresji zwanej seksizmem. /Chetwynd, Oonagh, 1978, s.1-2/

Pryzmaty rodzaju określone przez S.Bem /2000/ odpowiadają tym trzem aspektom systemu ról płciowych (polaryzacja rodzajów, esencjalizm biologiczny, androcentryzm).

**KOBIECOŚĆ** - definicja słownikowa określa kobiecość jako "zespół cech właściwych kobiecie; natura kobieca" /Szymczak (red.),1978, t.1, s.944/. Definicja ta zakłada, że istnieją takie cechy i właściwości, które posiada kobieta ze względu na przynależność do swojej płci. Mogą się one wiązać z biologicznym wymiarem kobiecości, a więc będą to atrybuty dotyczące budowy anatomicznej, seksualności, prokreacji, ale częściej kojarzą się z kulturowymi wyznacznikami roli kobiecej i stereotypami. Zgodnie z nimi kobiecość jest wiązana ze sferą życia domowego, nastawieniem na relacje międzyludzkie, macierzyństwo i rodzinę. Do głównych kobiecych cech psychicznych zalicza się te, które ułatwiają spełnianie funkcji ekspresyjnych, a więc emocjonalność, intuicyjność, wrażliwość, zainteresowanie ludźmi i empatyczność, opiekuńczość, delikatność, skłonność do poświęceń, uprzejmość, subtelność, uległość, pasywność, zależność od innych. Jednocześnie kobiecość kojarzona jest często z niskimi kompetencjami: nieracjonalnością, nielogicznością, niezdecydowaniem, niesamodzielnością i bezradnością. /Brannon, 2002, s.212-225 i inne pozycje/

**MĘSKOŚĆ** - zespół cech właściwy mężczyznom, typowy dla mężczyzn /Szymczak (red.), 1978, t.2, s.148/ Analogicznie do kobiecości, męskość można kojarzyć z wyznacznikami płci biologicznymi (budowa ciała, seksualność, udział w prokreacji) i społeczno-kulturowymi. W tym ostatnim znaczeniu męskość jest wiązana z pracą zawodową, władzą, działalnością



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego publiczną na różnych szczeblach, z nastawieniem bardziej na rzeczy niż na ludzi i bardziej na hierarchię niż na więzi. Mężczyznom przypisuje się cechy odpowiednie dla pełnienia funkcji instrumentalnych, w działalności zawodowej, ekonomicznej, politycznej i naukowej: niezależność, dominację, ambitne dążenie do celów, samodzielność, racjonalność i logikę, powściągliwość i opanowanie, abstrakcyjność myślenia, aktywność, stanowczość i łatwość decydowania oraz skuteczność w działaniu. W stereotypie męskości zawarte są - tak jak w stereotypie kobiecości - cechy wartościowane nie tylko pozytywnie, ale i negatywnie, wyrażające przekonanie o trudności mężczyzn w nawiązywaniu bliskich kontaktów z ludźmi: chłód emocjonalny, agresywność, nieczułość, nietaktowność. /Brannon, 2002, s.212-225 i inne pozycje/

**STEREOTYPY PŁCI/RODZAJU** - utrwalone w społeczeństwie "przekonania na temat cech charakteryzujących kobiety bądź mężczyzn oraz zajęć, które są dla nich odpowiednie" /Brannon, 2002, s.240/. Stereotypy przypisują konkretnym jednostkom określone cechy ze względu na fakt ich przynależności do płci męskiej lub żeńskiej, nie uwzględniając indywidualnych cech danej osoby. Mają zazwyczaj charakter normatywny, wyrażając oczekiwania wobec tego, jak mają się zachowywać i jacy mają być kobiety i mężczyźni. Stereotypy płciowe funkcjonujące w naszej kulturze mają zwykle opozycyjny charakter, sytuując cechy męskie i kobiece na krańcach continuum (np.: kobiety są emocjonalne, mężczyźni racjonalni; kobiety są bojaźliwe, mężczyźni odważni, itp.), choć mogą również odnosić się tylko do jednej płci, wyrażając przekonanie o identyczności wszystkich jej przedstawicieli (np. "każda kobieta chce być matką", "technika to męska sprawa").

**PRYZMATY RODZAJU** - ukryte założenia dotyczące płci i rodzaju (*sex i gender*), zakorzenione w praktykach i normach społeczno-kulturowych oraz w świadomości jednostek. Pryzmaty rodzaju przez pokolenia utrwalają schemat męskiej dominacji i podporządkowania kobiet jako kategorii społecznej (androcentryzm) w oparciu o przekonanie, że istnieją psychologiczne i społeczne różnice między płciami zdeterminowane biologicznie (esencjalizm biologiczny), które stają się zasadą organizującą życie społeczne, wyznaczając kobietom i mężczyznom odmienne pozycje, role społeczne, zadania, sposoby zachowania itp. (polaryzacja rodzajów) /Bem, 2000, s.15-17/. Bem wymienia następujące pryzmaty rodzaju:

**1/Androcentryzm** - stawianie pierwiastka i wartości męskich w centrum uwagi; definiowanie mężczyzn i męskiego doświadczenia jako neutralnej normy lub standardu, a kobiet i kobiecego doświadczenia jako odchylenia od tej normy. Przyjęcie takiej perspektywy



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego nie tylko umiejscawia kobiety i kobiece wartości na niższej społecznie pozycji, ale w pewien sposób wyłącza je z tego, co określa się jako "człowieczeństwo" czy zasób wspólnej ludzkiej kultury. Perspektywa androcentryczna sprawia, że mężczyznę traktuje się jako istotę ludzką, a kobietę jako "inną". /Bem, 2000, s.16-17/

**2/Esencjalizm biologiczny** - zespół poglądów tłumaczący zróżnicowanie kobiet i mężczyzn w życiu społecznym odmiennością natury kobiet i mężczyzn oraz ich roli w ewolucji gatunku i kultury ludzkiej. Esencjalizm biologiczny - jako uzasadnienie teoretyczne androcentryzmu i polaryzacji - stanowi rodzaj blokady dla wszelkich prób przededefiniowania tradycyjnych pojęć męskości i kobiecości oraz transformacji systemu ról płciowych. /Bem, 2000, s.16/

**3/Polaryzacja rodzajów** - polega na takim podkreślaniu różnicy między kobietami i mężczyznami, który sprawia, że staje się ona naczelną zasadą organizującą życie społeczne w danej kulturze. Polaryzacja polega nie tylko na tym, że kobiety i mężczyzn traktuje się jako istoty odmienne, ale przede wszystkim na powstawaniu nierozzerwalnego związku kulturowego pomiędzy płcią a niemal każdym aspektem życia (inne role społeczne, styl ubierania się, sposoby wyrażania emocji itp.). W wyniku polaryzacji następuje więc dychotomiczny podział świata na męski (a raczej - zgodnie z pryzmatem androcentryzmu - ogólnoludzki) i kobiecy. /Bem, 2000, s.16/

**INDYWIDUALNA KONCEPCJA ROLI PŁCIOWEJ/RODZAJOWEJ** - obraz siebie jako kobiety lub mężczyzny, określony zgodnie z własnymi potrzebami, wartościami, predyspozycjami, sytuacją życiową, jaki jednostka tworzy, nadając własne znaczenie temu, czym jest kobiecość i męskość i jakie oczekiwania należy wysuwać pod adresem przedstawicieli obu płci. Z koncepcji roli wynikają praktyczne wskazówki co do zachowania się (jako kobiety/mężczyzny) w określonych sytuacjach i kontekstach społecznych. Z drugiej strony, tworząc indywidualną koncepcję roli, jednostka zwykle uwzględnia pewien margines swobody, jaki społeczeństwo daje ludziom, formułując swoje oczekiwania wobec wykonawców roli, a nawet może przeciwstawić się powszechnie akceptowanym stereotypom. Pełniąc rolę rodzajową zgodnie z indywidualną koncepcją, jednostka integruje wszystkie trzy wymiary roli: normatywny, subiektywny i behawioralny, tworząc niepowtarzalny, specyficzny dla konkretnej osoby wzorec funkcjonowania jako mężczyzny lub kobiety.

**TOŻSAMOŚĆ PŁCIOWA** - świadomość bycia kobietą lub mężczyzną w sensie biologicznym (i jeden z podstawowych wyznaczników tożsamości osobistej). W języku



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego polskim, ze względu na wcześniejszy brak takiego rozróżnienia, często terminem "tożsamość płciowa" określa się tożsamość rodzajową.

**TOŻSAMOŚĆ RODZAJOWA** - wiąże się z pełnieniem określonych ról i przypisywaniem określonych znaczeń pojęciu kobiecości i męskości. Jednostka, uzyskując świadomość bycia kobietą lub mężczyzną, jednocześnie musi odnieść się do społeczno-kulturowych konotacji, jakie niesie ze sobą pojęcie płci, czyli zbudować tożsamość rodzajową. Oznacza to "wypełnianie" treściami określonymi przez kulturę tej ramy, którą jest poczucie przynależności do płci biologicznej. Można określić tożsamość rodzajową jako poczucie przynależności do płci kulturowej.

**TYPIZACJA PŁCIOWA** - przypisywanie kobietom i mężczyznom określonych ról i stereotypów płci, zgodnie z tradycyjnymi wzorcami oraz wychowywanie dziewczynek i chłopców do podjęcia tradycyjnych ról rodzajowych.

**ANDROGYNIA PSYCHOLOGICZNA** - połączenie w osobowości jednostki atrybutów i cech (zwykle pozytywnych) przypisywanych zarówno kobietom, jak mężczyznom. /Brannon, 2002, s.240/ Osoby androgyniczne łączą w sobie cechy psychiczne i sposoby zachowania charakterystyczne dla tradycyjnie pojmowanej męskości i kobiecości. W ich osobowościach jest miejsce zarówno na niezależność, jak i opiekuńczość, na agresywność i łagodność, stanowczość i uległość, racjonalność i uczuciowość. Według H. Markus, osoby płciowo stypizowane w pojęcie "ja" wbudowały społeczne schematy męskości bądź kobiecości, a więc gotową wiedzę o tym, jak powinni myśleć czuć i postępować "prawdziwi" mężczyźni i kobiety. W koncepcji "ja" androgynów współistnieją, uzupełniając się, oba te schematy i pozwalają im reagować w sposób dostosowany do sytuacji, np. wobec dziecka będą przejawiać troskliwość, wobec zadań instrumentalnych - aktywność i orientację na cel. /Konarzewski, 1994, s.351-359/

**SEKSIZM** - wszelkie praktyki społeczne, które:

- powodują stygmatyzację jednostki ze względu na jej płeć (przypisują jej właściwości zgodnie z kategorią rodzaju, do którego należy, a nie ze względu na indywidualne właściwości),
- przyczyniają się do nierównego traktowania jednej grupy (np. nierówność wobec prawa, na rynku pracy),
- ograniczają jednostkom i grupom szanse rozwoju (np. kobietom z uwagi na pryzmat androcentryzmu, obu płciom z uwagi na pryzmat rodzaju i esencjalizm biologiczny).



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wyróżnia się cztery poziomy występowania seksizmu: poziom indywidualny (dotyczy jednostek i ich postaw wobec płci i rodzaju), społeczno-strukturalny (wiąże się ze statusem przypisywanym partnerowi interakcji w zależności od jego płci i jest manifestowany w relacjach interpersonalnych i grupowych), instytucjonalny (przejawy dyskryminacji ze względu na płeć występujące w instytucjach - w ich strukturze, organizacji, ideologii, czy utrwalonych tradycją, często nieuświadomionych wzorcach zachowań), kulturowy (jawne i ukryte założenia na temat płci i rodzaju, rozpowszechnione w danym społeczeństwie i wywierające wpływ na zachowanie członków danej kultury; te przekonania i wynikające z nich praktyki społeczne tworzą i podtrzymują nierówności).

**Słowniczek opracowany na podstawie:** Pankowska D., Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny, GWP, Gdańsk 2005, s.270-284, przypisy - tamże; oraz Pankowska D., Wychowanie a role płciowe. GWP, Gdańsk 2005, s.13-35, s.118-130)

### **Literatura uzupełniająca:**

Brannon L.: Psychologia rodzaju. GWP, Gdańsk 2002.

Chomczyńska-Miliszkiwicz M.: Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne. UMCS, Lublin 2002.

Kopciwicz L., Zierkiewicz E. (red.): Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji. ENETEIA, Wydawnictwo Psychologii Kultury, Warszawa 2009.

Mandal E.: Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią. UŚ, Katowice 2000.

Wojciszke B. (red.): Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice. GWP, Gdańsk 2002.





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UMCS**  
UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



**Biuro projektu:**  
Biblioteka Główna pok. 119  
tel. 081 537 28 72, fax 081 537 58 44  
e-mail: [praktyki.wh@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:praktyki.wh@poczta.umcs.lublin.pl)  
[www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl](http://www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl)



**Material bezpłatny**

**Niezbędnik opracowany został w ramach projektu [www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl](http://www.praktyki.wh.umcs.lublin.pl)  
-Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na  
Wydziale Humanistycznym UMCS**

**Współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach  
Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki  
2007-2013 Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2  
„Efektywny system kształcenia nauczycieli”**