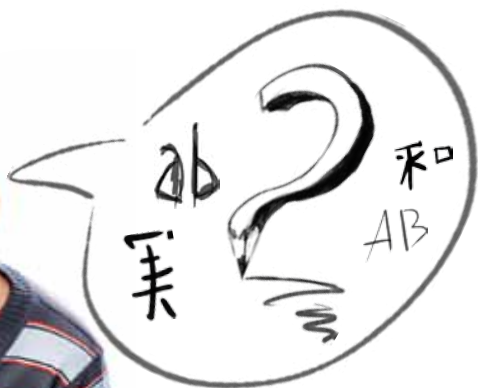
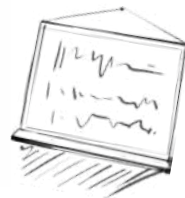


Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego

Joanna Sobańska-Jędrych,
Beata Karpeta-Peć, Marta Torenc



APPLE ?
APTEL
POMME



Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego

Joanna Sobańska-Jędrych
Beata Karpeta-Peć
Marta Torenc

Warszawa, 2013

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”

Autorzy:

Beata Karpeta-Peć
Joanna Sobańska-Jędrych
Marta Torenc

Recenzent:

Grażyna Zenderowska-Korpus

Projekt graficzny:

Agencja Reklamowa FORMS GROUP

Warszawa, 2013

Nakład 20 000 egz.

ISBN 978-83-62360-30-7



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:

Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk

www.grzeg.com.pl

Spis treści

Wstęp	5
I. Kim jest uczeń uzdolniony językowo?	7
1.1. Co to są zdolności?.....	8
1.2. Charakterystyka ucznia uzdolnionego językowo.....	9
1.3. Syndrom nieadekwatnych osiągnięć ucznia uzdolnionego językowo.....	13
II. Jak rozpoznawać zdolności językowe u uczniów w szkole?	15
2.1. Możliwości rozpoznawania zdolności językowych w szkole.....	17
2.1.1. Formalne narzędzia identyfikacji uzdolnień językowych	17
2.1.2. Nieformalne narzędzia identyfikacji uzdolnień językowych	21
2.2. Co obserwujemy u uczniów uzdolnionych językowo?.....	23
2.3. Przykłady zadań wspierających rozpoznanie uczniów uzdolnionych językowo	24
III. Jak rozwijać zdolności językowe u uczniów w szkole?	29
3.1. Podstawy prawne rozwijania zdolności językowych u uczniów w polskich szkołach	30
3.2. Możliwości rozwijania zdolności uczniów w szkole.....	31
3.3. Rozwijanie uzdolnień językowych na lekcji języka obcego – zasady ogólne	32
3.3.1. Rozwijanie autonomicznego uczenia się jako podstawa koncepcji kształcenia zdolności językowych	33
3.3.2. Otwarte formy pracy jako narzędzie rozwijania zdolności językowych u uczniów.....	35
3.3.3. Rozwijanie kreatywności na lekcji języka obcego.....	37
3.3.4. Wskazówki do pracy z uczniem uzdolnionym językowo na różnych poziomach edukacyjnych	40
3.3.5. Praktyczne przykłady rozwijania zdolności językowych u uczniów na lekcji języka obcego	41
3.4. Jak rozwijać zdolności językowe u uczniów poza lekcją języka obcego?.....	62
3.4.1. Pozalekcyjne formy rozwijania zdolności językowych.....	62
3.4.2. Przykłady pozalekcyjnych form rozwijania zdolności językowych	64
Zakończenie	69
Bibliografia	70
Załączniki	74



Wstęp

„Ania ma talent do języków”, „Tomek to zdolny leń”, „Masz talent językowy, ale nic dziwnego – przecież grasz na skrzypcach”, „Koncentruję się na uczniach słabych, bo ci zdolni sami sobie poradzą”. Z takimi stwierdzeniami często się spotykamy w naszej praktyce nauczycielskiej, może nawet sami je kiedyś wypowiedzieliśmy. Z pewnością wśród naszych uczniów mamy takich, których uważamy za uzdolnionych językowo. Zapytani jednak o to, dlaczego tak uważamy, możemy mieć problem z dokładnym sprecyzowaniem, czym się charakteryzuje nasz uczeń uzdolniony. Czasem również stajemy bezradni wobec pracy z takimi uczniami. Szczególnie, że przygotowanie się do lekcji z całą klasą, a przede wszystkim z jej zdolniejszą częścią, wymaga od nauczyciela wiele zaangażowania, kreatywności i konsekwencji w działaniu. Praca taka nie polega przecież jedynie na przygotowaniu od czasu do czasu dodatkowych zadań dla ucznia, lecz głównie na opracowaniu całościowego modelu działania, który ma na celu wspieranie rozwoju ucznia na wielu płaszczyznach, takich jak zwiększone możliwości poznawcze w zakresie uczenia się języków obcych, motywacja czy kreatywność, przy jednoczesnym wykorzystaniu jego cech osobowościowych. To wymaga nierzadko zaangażowania nie tylko nauczyciela języka obcego, ale również nauczycieli innych przedmiotów, psychologa, pedagoga szkolnego oraz rodziców. Można zatem powiedzieć, że stawiając odpowiednie wyzwania naszym uczniom uzdolnionym językowo, jednocześnie stawiamy je samym sobie. Chęć podjęcia tego wyzwania jest pierwszym krokiem do stworzenia właściwego planu działania mającego na celu rozwijanie uzdolnień językowych u uczniów w szkole.

Potrzeba opracowania niniejszego poradnika była spowodowana niedostatkami publikacji o uczniu nie tyle zdolnym – w tym przypadku nauczyciele mogą czerpać informacje z licznych naukowych i metodycznych wydawnictw na ten temat – ile o **uczniu uzdolnionym językowo**. Stąd też nasza publikacja ma na celu przybliżenie nauczycielom języków obcych zagadnień dotyczących uzdolnień językowych, ucznia posiadającego takie uzdolnienia, sposobów identyfikacji tego rodzaju zdolności specjalnych w szkole i w końcu sposobów pracy z takimi uczniami.

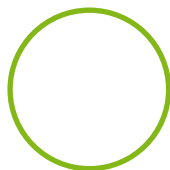
Nasza książka ma charakter teoretyczno-praktyczny. W poradniku skoncentrowaliśmy się na przedstawieniu:

- teoretycznych podstaw dotyczących zdolności językowych oraz uwarunkowań funkcjonowania ucznia uzdolnionego językowo w szkole, w tym czynników powodujących tzw. syndrom nieadekwatnych osiągnięć ucznia;
- sposobów identyfikowania uczniów uzdolnionych i ich ograniczeń;
- możliwości rozwijania uzdolnień językowych w szkole z uwzględnieniem wskazówek dotyczących pracy z uczniami uzdolnionymi językowo na poszczególnych etapach edukacyjnych;
- praktycznych przykładów zadań, za pomocą których możemy uzyskać informacje o funkcjonowaniu naszych uczniów;
- praktycznych przykładów zadań realizowanych podczas lekcji, umożliwiających uczniom rozwijanie ich zdolności językowych i kreatywności, kształtowanie lingwistycznych zainteresowań, a także rozwijanie autonomicznego uczenia się.

Ponadto, poprzez liczne wskazówki, mamy nadzieję uwrażliwić nauczycieli języków obcych na specyfikę funkcjonowania ucznia uzdolnionego i pracy z nim.

Mamy nadzieję, że teoretyczne rozważania i praktyczne wskazówki uwzględnione w niniejszym poradniku, jak również dodatkowe informacje o ciekawych publikacjach, wzbogacą wiedzę nauczyciela języków obcych o uczniu uzdolnionym językowo oraz będą inspiracją do pracy z nim w szkole podczas lekcji języka obcego i poza nią.

Autorki



Rozdział 1

Kim jest uczeń uzdolniony językowo?



Zastanów się:

Jakie cechy Twoim zdaniem posiada uczeń uzdolniony językowo? Wypisz je.

A teraz spróbuj się przyjrzeć swoim odpowiedziom i przeanalizować je według następujących pytań:

- *które z wymienionych przez Ciebie cech charakteryzują faktycznie ucznia uzdolnionego językowo, a które są cechami tzw. dobrego ucznia, który jedynie rzetelnie wypełnia swoje szkolne obowiązki?*
- *gdzie jest miejsce dla tzw. zdolnego lenia?*

W praktyce nauczycielskiej, ale również w codziennym życiu, łatwo można zauważyć, że niektórzy uczą się języków obcych łatwiej i szybciej niż inni. Trudniej jest wytłumaczyć, dlaczego tak się dzieje. Ponadto zdolności językowe, jak wskazuje Pawlak (2011:31), często są uznawane za najważniejszy warunek dla skutecznego uczenia się języków obcych, a ich niedostatek, za usprawiedliwienie dla braku sukcesów w tym zakresie. Aby wyjaśnić te zagadnienia, należy przyjrzeć się dokładniej takim kwestiom, jak: zdolności językowe, ich obszary i warunki które muszą być spełnione, by potencjalne zdolności mogły zostać w pełni rozwinięte.

1.1. Co to są zdolności?

Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, co widoczne jest w mnogości definicji i koncepcji zdolności oraz uzdolnień specjalnych, a także w próbach określenia, kim jest uczeń zdolny. W niektórych ujęciach zdolności rozumiane są jako indywidualne właściwości człowieka, które umożliwiają rozwijanie różnego rodzaju nawyków, umiejętności i sprawności (Hornowski 1986: 48). W innych natomiast, są to różnice indywidualne, dzięki którym przy jednakowej motywacji i wcześniejszym przygotowaniu ludzie osiągają w porównywalnych warunkach różne rezultaty w uczeniu się i działaniu (Pietrasiński 1976: 736), bądź też hipotetyczne właściwości indywidualne człowieka, wpływające na działania jednostki, ich efektywność, oryginalność jej wytworów bądź ich wartość czy użyteczność dla społeczeństwa (Tyszkowa 1990: 5). Jeszcze inne spojrzenie na zagadnienie zdolności pozwala je rozumieć jako potencjalność istniejącą u konkretnej osoby, pozwalającą na konstruktywne interakcje różnych aspektów doświadczenia świata (Limont 1994: 9).

Z definicji tych wynika, że zdolności utożsamiane są przede wszystkim z potencjalnymi możliwościami poznawczymi. Jednak, jak wskazują inne koncepcje, oprócz czynnika poznawczego osoby zdolne charakteryzują się cechami natury pozaintelektualnej. Takie ujęcie zdolności widoczne jest w najbardziej popularnej koncepcji Renzulliego (1986), który zwraca uwagę, że osobę ponadprzeciętnie uzdolnioną charakteryzują:

- wysoki poziom inteligencji;
- uzdolnienia kierunkowe;
- wysoki stopień zaangażowania w wykonywane zadanie;
- wysoki poziom zdolności twórczych (Sękowski/Bilyakovska 2011: 21).

W przypadku uzdolnień kierunkowych chodzi o „względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności” (Strelau 1997: 223-224). Mogą to zatem być zdolności muzyczne, plastyczne, literackie, matematyczne, a także językowe. Choć w niektórych ujęciach dostrzega się różnice między zdolnościami a uzdolnieniami, można przyjąć za Hornowskim (1986), że można obydwa pojęcia traktować synonimicznie, co ma miejsce także w niniejszej publikacji.

Kolejną cechą ponadprzeciętnych zdolności jest wysokie zaangażowanie w wykonywane zadanie. Jak wskazują Sękowski i Bilyakovska (2011: 21), jest to możliwe dzięki takim cechom, jak: motywacja,

upór, wytrzymałość, ciężka praca, pewność siebie oraz wiara zarówno w swoje możliwości i zdolności, jak i w sens samego zadania. Osoby nieprzeciętnie uzdolnione, również te w wieku wczesnoszkolnym, charakteryzuje zaangażowanie w działanie oraz fascynacja wykonywanym zadaniem. Takie właśnie cechy są warunkiem tego, iż wrodzony ponadprzeciętny potencjał ucznia może zostać rozwinięty, co w rezultacie skutkuje jego wysokimi osiągnięciami w nauce.

Z kolei zdolności twórcze, jako cecha ponadprzeciętnych zdolności, odnoszą się przede wszystkim do myślenia dywergencyjnego, charakteryzującego się przede wszystkim:

- płynnością, czyli łatwością wytwarzania licznych pomysłów i rozwiązań danego problemu;
- oryginalnością, tj. zdolnością do wytwarzania pomysłów i rozwiązań nietypowych, niestandardowych;
- giętkością, oznaczającą umiejętność zmiany kierunku myślenia, w zależności od zmieniającej się sytuacji (Guilford 1978).

Ponadto cechą osób kreatywnych jest otwartość, która właśnie umożliwia myślenie dywergencyjne. Otwartość, jako cecha osobowości, przejawia się w postawie wobec świata i problemów, na które dana osoba napotyka, a które stanowią dla niej wyzwanie. Zatem uczeń kreatywny będzie osobą otwartą na nowość, inność, nietypowość, będzie aktywny poszukiwawczo, co oznacza, że będzie szukał nowych wyzwań, ciekawych pomysłów i zainteresowań (Dobrołowicz 1995: 59). Ponadto taki uczeń będzie zdolny podejmować ryzyko w myśleniu i działaniu i nie będzie bał się popełniać błędów (Limont 1994: 21-22). Otwartość jako cecha ucznia uzdolnionego oznacza również tolerancję wieloznaczności, dostrzeganie różnych perspektyw danej sytuacji, przyjmowanie do wiadomości informacji niepewnych oraz sprzecznych, co pozwala na bycie krytycznym (Nęcka 2005: 131). Uczeń kreatywny charakteryzuje się także wrażliwością i potrzebą odkrywania, przeżywania i świadomego interpretowania nowego wyzwania (Popek 1988: 27).

Koncepcja zdolności Renzulliego z czasem została uzupełniona o kolejny ważny czynnik, który ma znaczący wpływ na rozwinięcie potencjału intelektualnego osoby uzdolnionej. Chodzi tu o otoczenie, do którego należą rodzina, szkoła oraz rówieśnicy. Środowiska te współdziałają ze sobą i mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na rozwój zdolności. Jeśli natomiast między tymi społecznymi elementami nie ma równowagi lub jeśli nie zachodzi między nimi interakcja, bądź też któryś z nich nie funkcjonuje prawidłowo, rozwijanie potencjału zdolności danej osoby może zostać zaburzone (Limont 1994: 23-24; Sękowski/Bilyakovska 2011: 22).

Takie ukazanie koncepcji zdolności ma ogromne znaczenie dla tworzenia całościowych planów wspierania uzdolnień w szkole, bowiem zakłada nie tylko stworzenie przez nauczyciela danego przedmiotu własnego modelu rozwijania zdolności. Wymaga również współpracy z innymi nauczycielami oraz z rodzicami ucznia, a także rozeznanie w grupie rówieśniczej i wykorzystanie jej potencjału dla tworzenia warunków wspierania uczniów uzdolnionych w szkole.

1.2. Charakterystyka ucznia uzdolnionego językowo

Zdolności językowe

Jeśli przyjrzymy się poszczególnym koncepcjom, dostrzeżemy fakt, że wszystkie mówią o tzw. zdolnościach specjalnych lub kierunkowych. Takimi zdolnościami są również uzdolnienia językowe. Ogólnie przyjmuje się, że nie są one jedną cechą, ale raczej zespołem cech wzajemnie się uzupełniających i mogących występować u uczniów w różnym natężeniu. Wszystkie one bazują natomiast na procesach przetwarzania informacji, które stanowią podstawę uczenia się języków obcych (Sobańska-Jędrzych 2010: 60-61).

Do wspomnianych cech kognitywnych tworzących zdolności językowe należą:

- **zdolność kodowania fonetycznego**, czyli umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania i późniejszego przywoływania z pamięci;
- **wrażliwość gramatyczna**, czyli umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu;
- **umiejętność wnioskowania indukcyjnego**, czyli umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów;
- **zdolność zapamiętywania** w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego i skojarzeń (Carroll/Sapon 1959; Pawlak 2012: 31).

Ponadto jeśli przyjrzymy się najnowszym badaniom nad strukturą zdolności językowych, możemy określić cechy kognitywne ucznia uzdolnionego językowo, który oprócz tych wyżej wymienionych będzie posiadał:

- zdolność rozróżniania informacji bardziej i mniej istotnych w danej sytuacji;
- zdolność określania ważności posiadanych informacji dla danych zadań;
- zdolność stosowania poznanych reguł w nowym kontekście;
- zdolność łączenia nowych informacji z już posiadanymi (Grigorenko/ Sternberg/ Ehrman 2000: 392).

Powyższe zdolności opierają się na podstawowych procesach przetwarzania informacji, składających się na inteligencję człowieka, do których należą: procesy indukcyjnego przyswajania reguł, procesy semantycznej integracji informacji, procesy tworzenia analogii czy rozróżniania informacji. W kontekście zdolności językowych wszystkie odnoszą się do czterech płaszczyzn języka, tj. leksykalnej, morfologicznej, semantycznej oraz składniowej, przy czym bardzo istotnym elementem procesu uczenia się języków jest pamięć robocza oraz długotrwała, niezbędna do kodowania, magazynowania i przywoływania materiału językowego (Sobańska-Jędrzych 2010: 60-61).

Sam „talent językowy” w rozumieniu predyspozycji kognitywnych do nauki języka obcego nie wystarczy, by nauka języka zakończyła się sukcesem. Gdyby tak było, to każda osoba posiadająca powyższe cechy na bardzo wysokim poziomie musiałaby osiągać znakomite rezultaty w nauce każdego języka obcego. A przecież istnieją osoby, które jeden język opanowują szybko i w doskonałym stopniu, w nauce innego natomiast, ich wyniki są przeciętne (Wilczyńska 1999: 102-104). Zatem można stwierdzić, że pewien potencjał kognitywny w postaci powyższych cech jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym w nauce języka obcego. Oprócz potencjału poznawczego uczeń uzdolniony językowo powinien dysponować jeszcze pewnymi warunkami pozakognitywnymi, które pozwalają mu osiągać wysokie wyniki w nauce.

Ponadto należy zauważyć, że nie ma zdolności w zakresie konkretnego języka obcego, a więc osoba uzdolniona lingwistycznie ma taki sam potencjał do nauki wszystkich języków obcych. Zosia może mieć, zdaniem zewnętrznych obserwatorów, zdolności do przyswajania niemieckiego, ponieważ w tym kierunku osiąga wysokie wyniki w nauce, bierze udział w konkursach oraz olimpiadach i po prostu go lubi. Natomiast w przypadku języka francuskiego już nie, ponieważ nauka idzie jej ciężko i wielu rzeczy nie rozumie. W rzeczywistości jednak jej zdolności do nauki zarówno niemieckiego, jak i francuskiego są takie same, a różnice w osiągnięciach mogą wynikać z wielu przyczyn, które są uwarunkowane różnorodnymi czynnikami zarówno wewnętrznymi, np. zainteresowaniami i osobistymi preferencjami (dany język bardziej się podoba), jak i zewnętrznymi: motywacja oraz sposób prowadzenia lekcji języka obcego czy też relacja z nauczycielem.

Zdolności twórcze

Kolejną ważną kwestią jest to, czy uczeń uzdolniony językowo jest osobą kreatywną, a zatem czy kreatywność jest jedną z jego cech. W tym celu musimy zastanowić się, gdzie jest miejsce dla niej w uczeniu się języków obcych. Odpowiedź na tak postawione pytanie brzmi: wszędzie! Kreatywność przejawia się

przede wszystkim w produkcie kreatywnym, a tym w języku obcym jest produkcja językowa wszelkiego typu (Ottó 1998, za: Dörnyei 2005: 205-206, Albert/Kormos 2004: 288). W nauce języków kładzie się nacisk na funkcjonalne i sytuacyjne użycie języka, co odzwierciedla się w zadaniach polegających na odgrywaniu ról, dyskusjach, negocjacjach i innych typach interakcji językowej. Takie właśnie zadania wymagają od uczniów podejmowania decyzji dotyczących realizacji danej sytuacji komunikacyjnej, która u każdego będzie miała inny wynik. Chodzi tu m.in. o rozróżnianie sytuacji i zareagowania na nią poprzez wybranie z całej gamy znanych uczniowi możliwych odpowiedzi, bądź – co najistotniejsze – samodzielne tworzenie własnych rozwiązań danego problemu językowego. Zadania takie odwołują się zatem do myślenia kreatywnego, charakteryzującego się płynnością, giętkością i oryginalnością:

- płynność w nauce języków obcych może przejawiać się umiejętnością wyprodukowania możliwie wielu rozwiązań danego problemu językowego w danym przedziale czasowym, co oznacza, że uczniowie kreatywni mogą stworzyć większą ilość różnorodnych wypowiedzi w danym czasie;
- giętkość (elastyczność) w tym przypadku dotyczy sposobu użycia języka i oznacza, że kreatywni uczniowie dążą do posiadania większego zasobu słownictwa i struktur gramatycznych oraz potrafią posługiwać się nimi, a więc wyróżniają się stosowaniem zróżnicowanych strategii komunikacyjnych, pozwalających rozwiązać dany problem językowy na wiele sposobów;
- oryginalność, podobnie jak elastyczność, w kontekście nauki języków obcych odnosi się do umiejętności korzystania z bogatego zasobu środków leksykalno-gramatycznych oraz niestandardowego ich użycia w celu wyjaśnienia czy też opisanie pomysłu, jaki uczeń ma w głowie (Albert/Kormos 2004: 288).

Czy zatem uczeń uzdolniony językowo jest również osobą, którą cechuje wysoko rozwinięta kreatywność? Jeśli przyjmiemy, że kreatywność obejmuje takie elementy, jak: myślenie dywergencyjne; zdolność dostrzegania informacji ważnych, porównywania ich, odnajdywania związków między nimi (często nietypowych) oraz łączenia ich ze sobą; a także zdolność dostrzegania problemu, poszukiwania różnorodnych strategii jego rozwiązania oraz weryfikowania tych rozwiązań (Lubart 1994, za: Albert/Kormos 2004: 281), wtedy możemy zauważyć, że elementy te wiążą się z cechami kognitywnymi umiejętności językowych, takimi jak: zdolność rozróżniania informacji bardziej i mniej istotnych w danej sytuacji, zdolność łączenia nowych informacji z już posiadanymi oraz zdolność stosowania rozpoznanych reguł w nowym kontekście. Ponadto przypuszczenie takie jest zgodne z założeniem mówiącym, że jedną z podstawowych cech zdolności do nauki języków obcych jest radzenie sobie z nowością i wieloznacznością w odniesieniu do poszczególnych płaszczyzn językowych (leksykalnej, morfologicznej, składniowej, semantycznej i fonetycznej) w kontekście pragmatycznym czy socjokulturowym (Sobańska-Jędrzych 2010: 78).

Style poznawcze

Uczniowie uzdolnieni językowo mogą się różnić między sobą stylami poznawczymi i stylami uczenia się.

Style poznawcze to preferowane przez uczącego się sposoby funkcjonowania poznawczego (Kossowska 2004: 55). W przypadku uczniów zdolnych chodzi o dwa z nich:

- zależność lub niezależność od pola percepcyjnego;
- impulsywność lub refleksyjność.

W przypadku bycia zależnym od pola potrzebuje się więcej czasu i wysiłku na wyodrębnienie z całości bodźców jednostkowych stanowiących jej część. Natomiast osoba niezależna od pola percepcyjnego posiada umiejętność szybkiego i sprawnego odbierania oraz przetwarzania informacji jednostkowych z całości. Mamy tu zatem do czynienia z przeciwstawieniem dwóch sposobów poznawczych: z jednej strony postrzeganie globalne, całościowe, niezróżnicowane, z drugiej zaś postrzeganie szczegółowe, analityczne, zróżnicowane (Claus 1987: 98-100).

Z kolei osoba refleksyjna to taka, która zanim podejmie decyzję, rozważa ją, weryfikuje hipotezy i uwzględnia ich prawdopodobieństwo postępując z rozwagą. Natomiast osoba impulsywna to taka, która szybko reaguje na bodźce zewnętrzne, działa bezrefleksyjnie i podejmuje decyzje bez zastanowienia się, co prowadzi do licznych błędów (Claus 1987: 107).

Na podstawie przeprowadzonych badań (Sękowski/Rudź 2011: 41) można stwierdzić, że osoby uzdolnione cechuje niezależność od otoczenia i refleksyjność w działaniu. Zarówno niezależność, jak i refleksyjność mogą się odnosić do cech kognitywnych, charakterystycznych dla zdolności językowych, gdzie uczeń abstrahuje, analizuje, wnioskuje i wyklucza informacje niepewne i nieistotne, dokonuje porównań oraz dopasowuje wybrane informacje do danego problemu. Cechy te zatem mogą charakteryzować również ucznia ze zdolnościami językowymi.

Cechy osobowości

Jak zauważyli Sękowski i Rudź (2011: 37), osobowość wiąże się ściśle ze zdolnościami, w tym również zdolnościami do nauki języków obcych. Zaznaczają jednak przy tym, że jest to zależność obustronna, co oznacza, że zdolności podlegają wpływowi osobowości, ale i również osobowość jest kształtowana przez zdolności.

Z licznych badań dotyczących tych zależności można wywnioskować, że uczeń uzdolniony charakteryzuje się przede wszystkim przyjaznym stosunkiem do ludzi, skłonnością obcowania z dorosłymi, otwartością na nowe doświadczenia, sumiennością w wykonywaniu zadań i ciekawością poznawczą. Niestety stwierdzenie, że wszyscy uczniowie uzdolnieni są jednocześnie ekstrawertyczni, optymistyczni, śmiali i posiadający wysoką samoocenę byłoby zbyt daleko idącym uproszczeniem. Osobowość jest bowiem tą sferą człowieka, która różnicuje wszystkich ludzi między sobą, w tym również uczniów uzdolnionych, tworząc różnorodne konstelacje cech (Sobańska-Jędrzych 2010: 84).

Motywacja

Zastanawiając się nad tym, czy motywacja jest jednocześnie cechą uczniów uzdolnionych językowo i jaką rolę odgrywa w rozwijaniu tychże uzdolnień, nie możemy stwierdzić, że uczeń, który posiada zdolności w rozumieniu czynników kognitywnych, jednocześnie cechuje się wysokim poziomem motywacji do nauki języków obcych. Mamy bowiem do czynienia z uczniami uzdolnionymi lingwistycznie, którzy mimo to nie wykazują zainteresowania nauką języków obcych bądź konkretnego języka. Z drugiej jednak strony, są uczniowie, którzy nie wykazując uzdolnień językowych, cechują się wysoką motywacją w nauce języków. Po prostu lubią się ich uczyć. To powoduje, że tacy uczniowie również mogą mieć znaczne osiągnięcia w języków tym kierunku, nierzadko większe niż uczeń uzdolniony bez motywacji do nauki. Jednak nieuzasadnione jest uznanie za zdolnych językowo tylko takich uczniów, którzy posiadają szczególne warunki kognitywne oraz wysoką motywację do nauki języków obcych. Takie stwierdzenie wykluczyłoby wszystkich zdolnych, u których niski poziom motywacji spowodowany jest silnymi uwarunkowaniami zewnętrznymi i pozostaje niejako w sprzeczności z samym uczniem i jego potrzebami, które w ten sposób nie zostają uwzględnione. Motywacja jako cecha niestała i niewrodzona niewątpliwie jednak jest warunkiem uzyskania wysokich osiągnięć w nauce języków obcych.

Różne rodzaje motywacji, jak zauważa Pawlak (2011: 33), mogą odgrywać różną rolę w różnych sytuacjach. Wyróżnia się:

- motywację integracyjną;
- motywację instrumentalną.

Uczeń zorientowany integracyjnie uczy się ze względu na zainteresowania kulturą kraju docelowego, jego społeczeństwem i aspektami dotyczącymi codziennego funkcjonowania. Jest nastawiony pozytywnie

nie do danego kraju, często jednocześnie chciałby stać się członkiem tej kultury – czasowo lub trwale. Natomiast w przypadku motywacji instrumentalnej, nauka języka obcego odbywa się ze względu na jego użyteczność. To z pewnością ten drugi rodzaj motywacji będzie bardziej znaczący. Takie podejście ma znaczenie dla procesu nauczania języków obcych. Nauczyciel może kształtować poziom motywacji uczniów poprzez dopasowanie odpowiednich technik motywacyjnych do danej sytuacji oraz etapu nauki.

Również i uczeń może samodzielnie stosować strategie motywacyjne, które mogą dotyczyć: podtrzymania zamiaru osiągnięcia danego celu, utrzymania odpowiedniego poziomu koncentracji na wykonywanym zadaniu, czy też radzenia sobie z emocjami i pokonywania własnych słabości (Pawlak 2011: 33). Właśnie umiejętność wyboru spośród proponowanych przez nauczyciela technik motywacyjnych, ich dostrzeżenie i zastosowanie w procesie uczenia się, a także umiejętność samodzielnego motywowania się może być jedną z cech ucznia uzdolnionego. Jednak ze względu na zbyt duży wpływ czynników zewnętrznych na powstawanie motywacji u uczniów, nie można przyjąć, że jest ona ich stałą cechą.

1.3. Syndrom nieadekwatnych osiągnięć ucznia uzdolnionego językowo

W praktyce szkolnej nauczyciel może doświadczyć sytuacji, gdy intuicyjnie czuje, że ma do czynienia z uczniem szczególnie uzdolnionym, który niestety nie osiąga wyników na miarę swoich możliwości. Taka sytuacja może prowadzić do obustronnej frustracji: zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

O tzw. syndromie nieadekwatnych osiągnięć ucznia uzdolnionego mówimy wówczas, gdy istnieje rozbieżność między jego osiągnięciami potencjalnymi a faktycznymi (Feger 1988: 153). Sytuacja taka może powodować „szufladkowanie” ucznia jako tzw. lenia, który dużo może, ale mu się nie chce; ucznia, który stwarza problemy, z którym trudno się pracuje i wreszcie ucznia niezdolnego. Tak się dzieje wówczas, kiedy nauczyciel nie potrafi rozpoznać tego problemu oraz jego przyczyn.

Przyczyny nieadekwatnych osiągnięć uczniów uzdolnionych są różne, ale można zauważyć, że mają one zarówno charakter wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Gdy jednak przyjrzymy się tym przyczynom, dostrzeżemy, że nie ma między nimi wyraźnej granicy i jest wiele zależności. Trudno zatem często orzec, które z nich doprowadziły do pojawienia się innej przyczyny, a które są skutkiem zaistnienia wcześniejszej. Często okazuje się, że to właśnie wpływ czynników zewnętrznych powoduje obniżenie motywacji i samooceny, które mają wielkie znaczenie w nauce języków obcych.

Do czynników zewnętrznych, powodujących zanizone osiągnięcia uczniów w szkole, należą przede wszystkim:

- warunki szkolne,
- środowisko rówieśnicze,
- środowisko rodzinne.

Warunki szkolne, które mogą mieć wpływ na nieadekwatne osiągnięcia w stosunku do potencjalnych możliwości, dotyczą głównie nauczycieli. Uczeń uzdolniony, wobec którego stawiane są zazwyczaj te same wymagania, co wobec pozostałych uczniów, które nie są dostosowane do jego wyższych możliwości intelektualnych, nie ma szansy na rozwijanie swoich zdolności. W takiej sytuacji szkoła postrzegana jest przez niego jako nudna, a zadania jako zbyt łatwe, niewymagające zaangażowania. To pierwszy krok do obniżenia motywacji do nauki, a w rezultacie, do zbyt niskich wyników w stosunku do potencjału. Również postawa nauczycieli może spowodować obniżenie motywacji do nauki. Nauczyciel bez zaangażowania, który nie podejmuje wyzwania, jakim jest praca z uczniem uzdolnionym i nie dostrzega jego potrzeb oraz problemów, nie jest dla ucznia autorytetem ani partnerem w działaniu.

Uczeń zdolny dostrzega również rozbieżność w pojmowaniu sukcesu przez niego i przez szkołę. Szkolne rozumienie sukcesu poprzez wyniki testów z wiadomości oraz promowanie zadań koncentrujących się na odtwarzaniu wiedzy i rozwijaniu myślenia reprodukcyjnego, wywołuje u ucznia wątpliwości w sens pracy ponadprogramowej, odpowiadającej jego faktycznym możliwościom (Turska 1994: 48; Holling/Kanning 1999: 64). Poważny problem natury emocjonalnej powstaje właśnie z powodu poczucia niedoceniaenia ucznia zdolnego przez nauczycieli, promowania wysokich osiągnięć w testach bazujących na zadaniach odtwórczych, a nie na wykorzystywaniu inwencji. Często tacy uczniowie postrzegani są jako sprawiający problemy, niepotrafiący dostosować się do sytuacji szkolnej. Pojawienie się w pewnym momencie problemów emocjonalnych, takich jak zwątpienie w sens pracy czy kompleksy spowodowane niedocenianiem, a co za tym idzie – brak zaufania do siebie i obniżenie samooceny, prowadzi do zaniżonych osiągnięć. Stąd też jedną z przyczyn niskich osiągnięć uczniów uzdolnionych można określić jako konflikt między wewnętrznymi potrzebami akceptacji, sukcesu i odpowiednich warunków uczenia się a zewnętrznymi warunkami placówki (Whitmore 1980: 194).

Niewykorzystywanie przez uczniów zdolnych swoich możliwości intelektualnych jest spowodowane również niezaspokojeniem ich potrzeb społecznych, w szczególności warunków w środowisku rodzinnym (Fels 1999: 85). Rodzina jako pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze powinna zaspokajać nie tylko potrzeby biologiczne, ale i psychiczne dziecka. W kontaktach z rodzicami formują się motywacja oraz nawyki i umiejętności systematycznej pracy. Powodzenie w szkole jest zatem związane z sytuacją w domu (Dyrda 2007: 33-37), która dotyczy:

- relacji dziecka z rodzicami;
- klimatu emocjonalnego panującego w rodzinie;
- struktury rodziny;
- postawy rodzicielskiej i stylu wychowania;
- warunków bytowych rodziny.

Środowisko rówieśnicze ma również wpływ na osiągnięcia ucznia zdolnego. Negatywny wpływ mogą tu mieć:

- presja grupy, która niejako świadomie obniża wartość i pozycję ucznia wyróżniającego się wysokimi możliwościami intelektualnymi, powodując zaniżenie jego samooceny;
- przyjęcie wzorców postępowania rówieśników, które zgodnie z opinią ucznia, znajdują akceptację dorosłych i nauczycieli, co powoduje jego dostosowanie się do przeciętnego poziomu swojej klasy;
- własne korzyści, jak choćby skracanie czasu przeznaczanego na wykonywanie zadań szkolnych po to, by zyskać jak najwięcej czasu na pozaszkolne zainteresowania, co powoduje świadome ukrycie swoich zdolności (Szada-Borzyszkowska 2008: 93-95).

Powyższe czynniki zewnętrzne mają nie tylko bezpośredni wpływ na zaniżenie osiągnięć szkolnych uczniów, ale również pośredni. Mowa tu o ich wpływie na samoocenę. Negatywny obraz własny i niska samoocena powstają w wyniku przykrych doświadczeń, jakie dziecko zdobywa w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym (Dyrda 2007: 36-37). Takie osoby uważają się za mniej szczęśliwe i zadowolone, mniej popularne i lubiane wśród rówieśników i ogólnie nieatrakcyjne. To z kolei powoduje znaczny spadek motywacji do działania, spadek ambicji oraz ograniczony poziom rozwinięcia kompetencji społecznych (Fels 1999: 85-86). Wymienione czynniki wzajemnie się przenikają, tworząc ogólny zespół przyczyn odpowiedzialnych za zaburzone funkcjonowanie w sytuacji szkolnej uczniów zdolnych.

Charakterystyka ucznia uzdolnionego językowo, a w szczególności przedstawienie czynników mających wpływ na realizowanie jego potencjału, ukazuje rolę nauczyciela w procesie rozwijania zdolności, a jednocześnie rysuje zakres jego wiedzy i kompetencji niezbędnych do podjęcia własnych działań, które mają na celu wspieranie rozwoju ucznia uzdolnionego językowo w każdym wieku.



Rozdział 2

Jak rozpoznawać zdolności językowe u uczniów w szkole?



Zastanów się:

Z pewnością masz wśród swoich uczniów takich, o których mówisz „zdolny językowo”. W jaki sposób do tego doszedłeś? Sam, a może z czyjąś pomocą? Jeśli tak, to z czyją i dlaczego? Jakie informacje uzyskałeś o swoich uczniach i co Ci w tym pomogło?

Rozpoznawanie uczniów z uzdolnieniami językowymi to drugi element składający się na całościowy model kształcenia uczniów zdolnych w szkole. Proces rozpoznawania uzdolnionych językowo nie jest jednak prosty, ponieważ zdarza się, że uczniowie nie ujawniają swoich uzdolnień z różnych przyczyn, które niekoniecznie są związane ze środowiskiem szkolnym. Szkoła jednak daje spore możliwości rozpoznawania tychże zdolności. Zarówno działania psychologa i pedagoga szkolnego, jak również nauczyciela języka obcego, mogą dostarczyć cennych informacji na temat naszych podopiecznych. Ważna jest przy tym świadomość, że rzetelna i trafna identyfikacja uczniów uzdolnionych powinna być prowadzona wyłącznie przez osoby, które są do tego odpowiednio przygotowane i mają możliwość ciągłego obserwowania zachowań i pracy grupy (Eby/Smutny 1998: 104). Trzeba zatem zaznaczyć, że:

identyfikacja uczniów uzdolnionych jest procesem długotrwałym i złożonym, w którym informacje dotyczące ucznia są ciągle uzupełniane za pomocą różnych narzędzi, co pozwala na bieżąco weryfikować trafność identyfikacji.

Badania, które zostały przeprowadzone w celu stwierdzenia, czy nauczyciele trafnie identyfikują uczniów uzdolnionych, wykazują, że dość znaczny procent nauczycieli ma z tym trudności. Wynika to przede wszystkim z problemów w określeniu, co tak naprawdę identyfikują, a zatem z braku dostatecznej wiedzy na temat zdolności specjalnych i warunków funkcjonowania uczniów zdolnych (Bieluga 1991: 123-193; Cackowska 1994: 109-110).

Nauczyciele, próbując rozpoznać ucznia uzdolnionego, kierują się nierzadko kryterium dobrych ocen, udziału uczniów w różnorodnych konkursach i olimpiadach przedmiotowych lub po prostu cechami osobowościowymi dzieci, które opisują tzw. dobrego ucznia, lecz niekoniecznie muszą charakteryzować ucznia uzdolnionego.

Mowa jest tu np. o takich cechach, jak: grzeczny, uważny, spokojny, pracowity, systematyczny, wykonujący wszystkie polecenia nauczyciela itd.

Natomiast działania psychologa i pedagoga szkolnego, które polegają przede wszystkim na zastosowaniu różnorodnych metod diagnostycznych (testy psychologiczne, wywiady środowiskowe, rozmowy z uczniem), są niewątpliwie pomocą w identyfikowaniu uczniów uzdolnionych. Pozwalają określić możliwości intelektualne i twórcze uczniów, a także poznać ich sferę pozaintelektualną. Powinniśmy jednak być świadomi ograniczeń z tym związanych. Czy stosowane przez psychologa i pedagoga narzędzia diagnostyczne uwzględniają specyfikę zdolności specjalnych, jakimi są uzdolnienia językowe? Jakich informacji o uczniu może dostarczyć psycholog i pedagog oraz jak można je wykorzystać we właściwym rozpoznaniu zdolnych uczniów? Umiejętność odpowiedzi na takie pytania pozwoli nam m.in. na wyselekcjonowanie informacji istotnych dla rozpoznania dzieci z uzdolnieniami językowymi.

2.1. Możliwości rozpoznawania zdolności językowych w szkole

Oczekując gotowych sposobów i technik rozpoznawania uczniów uzdolnionych językowo, które pozwolą nam każdorazowo jednoznacznie i trafnie wyłonić takich uczniów z grupy, rozczarujemy się.

Takich sposobów i technik jest bowiem wiele, a każda z nich ma swoje ograniczenia i może powodować błędne rozpoznanie. Nauczyciel musi zatem włożyć dużo trudu w skonstruowanie własnego sposobu identyfikowania uczniów uzdolnionych. Podstawą do tego jest wiedza na temat istniejących sposobów diagnostycznych oraz świadomość ich zalet i ograniczeń. Aby jednak nauczyciel mógł wypracować sobie własny system rozpoznawania uzdolnień językowych u uczniów, powinien przyrzeć się tym już gotowym możliwościom pod kątem ich przydatności do rozpoznawania uczniów uzdolnionych lingwistycznie.

2.1.1. Formalne narzędzia identyfikacji uzdolnień językowych

Jedną z możliwości diagnozowania uzdolnień u uczniów jest zastosowanie różnego rodzaju formalnych narzędzi, do których należą:

- testy psychologiczne,
- oceny i inne osiągnięcia ucznia,
- ankiety.

Mysząc o diagnozowaniu uzdolnień uczniów bardzo często rozważamy użycie różnorodnych **testów na pomiar inteligencji**. Należy jednak odpowiedzieć sobie na pytanie: jakich informacji o uczniach dostarczają wspomniane testy i czy informacje te są przydatne w identyfikowaniu uczniów ze szczególnymi uzdolnieniami w zakresie języków obcych? Stosowanie takich testów psychologicznych, jak *Skala inteligencji Wechslera*, *Test matryc Ravena* czy *Test diagnozy możliwości intelektualnych Matczaka* byłoby uzasadnione w przypadku identyfikowania uczniów uzdolnionych językowo wówczas, gdybyśmy przyjęli, że potencjał językowy opiera się wyłącznie na podstawowych procesach kognitywnych, które składają się na inteligencję ogólną. Takie jednak podejście dowodziłoby, że zdolności językowe nie są odrębnymi zdolnościami specjalnymi, co podważałoby również konieczność rozwijania ich jako uzdolnień specjalnych na lekcji języka obcego.

Zakładając jednak, że testy inteligencji mogą być stosowane w powyższym celu, (bowiem ich wyniki dostarczają danych o funkcjonowaniu ogólnych procesów przetwarzania informacji, leżących również u podstaw tych zdolności specjalnych), zastanowić się należy nad możliwością interpretacji ich wyników. Testy takie musiałyby być analizowane i interpretowane pod kątem zdolności do nauki języków obcych, co wymagałoby od psychologów (ponieważ t y l k o oni mogą przeprowadzać i interpretować testy na pomiar inteligencji) wiedzy na ten temat (Standardy... 2007: 27). Stąd też uzasadniona staje się konieczność użycia testów wyspecjalizowanych.

Jednak w Polsce w zasadzie nie istnieją wystandaryzowane narzędzia psychometryczne, pozwalające na rzetelną i trafną diagnozę zdolności językowych u uczniów. Co prawda, nauczyciele języków obcych mogą posłużyć się istniejącymi **testami zdolności językowych**, jak *Test predyspozycji językowych (TPJ)* Kuliniaka¹ oraz *Test zdolności językowych (TZJ)* Wojtowicza². Jednak by możliwe było ukazanie ich przydatności w celu rozpoznawania uczniów uzdolnionych językowo, należy przyrzeć się dokładniej ich założeniom.

¹ R. Kuliniak, *Testy predyspozycji językowych dla uczniów gimnazjum*, Bimart, Wałbrzych 2002.

² M. Wojtowicz, *Test zdolności językowych*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006.

TZJ jest przeznaczony dla uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Test ten może być stosowany w diagnozie pedagogicznej przy określaniu predyspozycji i możliwości rozwoju szkolnego uczniów oraz wyboru kierunku dalszego kształcenia (Wojtowicz 2006: 44). TZJ powstał w oparciu o teorię, zgodnie z którą opanowanie języka obcego polega na opanowaniu jego podsystemów językowych w następujących obszarach:

- dyskurs dotyczący reguł budowania tekstów oraz wycucia stylistycznego, składający się z czterech rodzajów zadań polegających na:
 - a. uzupełnianiu zdań frazą najlepiej pasującą sensem, strukturą i stylem do różnych form literackich;
 - b. wybraniu najtrafniejszego podsumowania przytoczonej wypowiedzi;
 - c. domyślaniu się z kontekstu i uzupełnianiu zdań oraz wypowiedzi dialogowych;
 - d. znajomości fraz używanych w danym kontekście;
- słownictwo obejmujące cztery rodzaje zadań dotyczących:
 - a. odgadywania znaczenia nieznanych przyrostków w różnych językach;
 - b. znajdowania synonimów i antonimów w języku ojczystym;
 - c. odgadywania znaczenia zwrotów językowych, sprawdzającego przede wszystkim zasób leksykalny (bierny i czynny);
 - d. wycucia reguł morfologicznych;
- gramatyka zawierająca tłumaczenie fragmentów zdań z języka sztucznego i nieznanego języka naturalnego, wymagające:
 - a. umiejętności spostrzegania i reprodukcji relacji syntaktycznych;
 - b. uzupełniania analogicznych form gramatycznych;
 - c. sprawdzania znajomości gramatyki języka ojczystego.

Poszczególne zadania TZJ sprawdzają podstawowe zdolności kognitywne dotyczące języka obcego w zakresie rozumowania. Chodzi tu przede wszystkim o sprawdzanie umiejętności wnioskowania o formie, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów oraz umiejętności rozpoznawania funkcji słów w zdaniu. W teście pominięto jednak sprawdzenie umiejętności audytywnych. Również inne czynniki, ważne w nauce języka obcego i istotne w przypadku dziecka uzdolnionego, takie jak zainteresowania czy stopień motywacji, zostały pominięte. Test nie bada także sprawności zapamiętywania. Dokonując diagnozowania zdolności do nauki języków obcych należy zatem zachować ostrożność oraz odpowiedzieć sobie na pytania:

- czy niepełne uwzględnienie aspektów charakteryzujących ucznia uzdolnionego da nam pełne informacje o diagnozowanym uczniu?
- czy w związku z tym, mając niepełne informacje o uczniu, nie wyrządzimy mu krzywdy, klasyfikując go jako uzdolnionego językowo bądź nie?
- czy podobnej wiedzy nie może uzyskać sam nauczyciel na drodze obserwacji uczniów podczas ich pracy na lekcji języka obcego, która dostarczy mu bardziej kompleksowych informacji, a która prowadzona długotrwale wyeliminuje wymienione zagrożenia, takie jak niska dyspozycja psychofizyczna dziecka w danym dniu czy nieodpowiednie warunki prowadzenia testu?
- które z informacji uzyskanych w teście mogą być przydatne i jak je właściwie wykorzystać w całościowym modelu identyfikacyjnym przyjętym przez nauczyciela?

Próbą stworzenia rzetelnego narzędzia pomiaru predyspozycji językowych jest *Test uzdolnień do nauki języków obcych (TUNJO)* Rysiewicza³. Test ten obejmuje pięć części, w których poszczególne zadania sprawdzają zdolności językowe w obszarach:

³ Test jest próbą adaptacji testu predyspozycji językowych *Modern Language Aptitude Test* Johna Carrolla i Stanleya Sapona (za: Rysiewicz: 2008: 569-595).

- fonetycznym;
- pamięciowym;
- wrażliwości gramatycznej;
- indukcyjnego uczenia się (Rysiewicz 2008: 581-583).

Pisząc o przydatności różnorodnych testów pozwalających określić zdolności językowe uczniów, a tym samym zidentyfikować takich uczniów w grupie, należy wspomnieć o sytuacjach, kiedy sięgamy po narzędzia nierzadko tworzone bez zachowania jakichkolwiek norm standaryzacyjnych, a które proponują drogę „na skróty” mogącą przynieść więcej szkód niż pożytku. Należy unikać wszelkiego rodzaju testów publikowanych w Internecie, które opisywane są jako pozwalające ustalić potencjał uczniów w nauce języków obcych i stosowane są jako pomoc w naborze do klas dwujęzycznych lub klas o profilu językowym, a które w rzeczywistości są tylko testami kompetencji językowej.

Często stosowanym kryterium identyfikacji uczniów uzdolnionych językowo jest ich uczestnictwo w różnorodnych **konkursach i olimpiadach językowych**. Ta aktywność ma jednak wiele ograniczeń jako narzędzie identyfikacyjne.

To, że uczeń zgłosił się do uczestnictwa w konkursie językowym, może być spowodowane wieloma przyczynami, niekoniecznie wynikającymi z jego uzdolnień.

Do takich ograniczeń należą m.in.:

- wymagania nauczycieli wynikające np. z ich ambicji zawodowych – posiadanie uczniów biorących udział w konkursach może być postrzegane jako wyznacznik tzw. dobrego nauczyciela;
- oczekiwania rodziców, którzy mogą przeceniać możliwości swoich dzieci;
- pragnienia uczniów, którzy mogą przeceniać własne możliwości z różnych przyczyn, jak choćby chęć przypodobania się nauczycielowi czy chęć należenia do tzw. lepszej grupy;
- ambicje uczniów, niekoniecznie adekwatne do ich możliwości w zakresie języków obcych.

Zaburzenia w trafności i rzetelności identyfikacji dzieci z uzdolnieniami językowymi za pomocą wymienionego kryterium mogą być spowodowane również zróżnicowanym poziomem konkursów, w szczególności tych, mających otwartą formę oraz tych, prowadzonych na niższych szczeblach. Problemy takie mogą wynikać np. z nierównego poziomu kwalifikacji i wymagań członków jury oraz warunków, w których konkursy zostały przeprowadzone, co nie pozwala na jednoznaczną ocenę sukcesów uczniów (Painter 1993: 59-60). Z dużym prawdopodobieństwem można jednak przyjąć, że finaliści i laureaci konkursów to jednostki zdolne. Wysokie wyniki w tych przedsięwzięciach są bowiem rezultatem nie tylko dużej wiedzy i ponadprzeciętnej rozwiniętych umiejętności w danej dziedzinie, ale również pewnych innych cech pozaintelektualnych, jak wysoka motywacja, dyscyplina pracy, czy wysoka samoocena (Fels 1999: 129-130).

Oceny to kolejne formalne kryterium, za pomocą którego nauczyciele identyfikują uczniów uzdolnionych językowo. Kryterium formalne, co nie oznacza, że obiektywne, rzetelne i trafne. Jako narzędzie oceny mają tę zaletę, że łatwo je odnieść do danego przedziału czasowego i danej grupy uczniów oraz na tej podstawie wyciągnąć odpowiednie wnioski. Jednak używanie ocen jako narzędzia identyfikacyjnego ma wiele ograniczeń. Ocena rozumiana jako stopień szkolny jest bowiem bardzo często wynikiem stosowania dość subiektywnego kryterium wartościowania odpowiedzi przede wszystkim na wszelkiego rodzaju zadania otwarte. Wpływ na ocenę wystawioną przez nauczyciela może mieć np. postrzeganie ucznia głównie poprzez jego jedną szczególną cechę (pozytywną lub negatywną) i przenoszenie jej na inne obszary działania (tzw. efekt halo). Zatem pozytywne cechy, które nauczyciel ceni, np. sumien-

ność i aktywność lub, niestety, także atrakcyjny wygląd, mogą spowodować, że uczeń będzie postrzegany przez nauczyciela jako bardziej zdolny, bardziej inteligentny niż w rzeczywistości. I odwrotnie: dziecko okazujące znudzenie na lekcji, nadpobudliwe lub z dysleksją (nierozpoznaną przez nauczyciela) może być postrzegane jako uczeń niezdolny, sprawiający problemy (Vock/Preckel/Holling 2007: 135). Jak zauważa Stańczak (2009: 19), ocena bardzo dobra w jednej szkole nie jest porównywalna z oceną z tego samego przedmiotu i zakresu wiedzy oraz umiejętności uzyskaną w innej szkole. Ponadto należy przyznać, że oceny będące częścią systemu szkolnego, ukierunkowanego w dużym stopniu na poziom przeciętny, poprzez swoją skalę nie wyróżniają często jednostek zdolnych lub bardzo zdolnych. Znaczną przeszkodą w trafnym identyfikowaniu uzdolnień językowych za pomocą stopni jest również tzw. syndrom nieadekwatnych osiągnięć powodowany różnorodnymi czynnikami, których nie uwzględniają.

W przypadku ocen jako narzędzi identyfikowania uczniów uzdolnionych dużo więcej rzetelnych informacji dostarcza ocena opisowa w klasach 1–3 szkoły podstawowej umożliwiającą dokładne opisanie umiejętności i zdolności uczniów w wielu obszarach.

Relatywnie najrzadziej stosowanym przez nauczycieli narzędziem mogącym dostarczyć wielu informacji o uczniu, które pozwolą wyłonić jednostki uzdolnione, są różnorodne **ankiety**. W prosty sposób możemy uzyskać informacje dotyczące zainteresowań dzieci, w tym zainteresowań językiem obcym, a także motywacji do nauki, problemów w nauce, czy sposobów uczenia się. Przykładowymi pytaniami w kwestionariuszu mogą być:

- Czy lubisz uczyć się języków obcych? Dlaczego?
- Co jest dla Ciebie łatwe w uczeniu się języka? Dlaczego?
- Co jest dla Ciebie trudne w nauce języka? Dlaczego?
- Jakiego typu ćwiczenia językowe wykonujesz najchętniej? Dlaczego?
- Czy lubisz pracować samodzielnie? Dlaczego?
- Czy interesujesz się kulturą różnych krajów?
- Czy poszerzasz lub chciałbyś poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności językowe poza szkołą? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- Czego oczekujesz od lekcji języka? (Kiełczewska 2011: 44).

Decydując się na zastosowanie formalnych metod identyfikacji każdego rodzaju zdolności, należy mieć na uwadze, że wyniki testów lub różnego rodzaju ankiet mogą być zaburzone. Wynika to m.in. z następujących powodów:

1. Narzędzia formalne stosowane są w odniesieniu do danego czasu, w którym uczeń może nie funkcjonować w sposób dla niego typowy i naturalny, co z kolei może być spowodowane sytuacją stresową, czynnikami afektywnymi (przeżyty wcześniej stres, stany lękowe, stany wzburzenia itp.), jak również złym stanem fizycznym (zmęczenie, ból głowy, niewyspanie i inne).
2. Większość narzędzi formalnych (testy psychometryczne, ale także i ankiety) są ograniczone czasowo, co również może fałszować ich wyniki, ponieważ szybkość wykonywanych przez ucznia zadań testowych może być również warunkowana czynnikami afektywnymi, zewnętrznymi czy fizycznymi.
3. Sytuacja, w której uczeń rozwiązuje zadania testowe, jak również sytuacja uwzględniona w zadaniach, nie jest typowa dla naturalnego funkcjonowania ucznia i nie odpowiada naturalnej sytuacji problemowej w rzeczywistości, co również może negatywnie wpłynąć na uzyskany wynik (Strelau 1997: 149-150).

Mając na uwadze wszystkie powyższe ograniczenia w stosowaniu formalnych narzędzi identyfikowania zdolności, w tym również zdolności językowych, można stwierdzić, że:

narzędzia formalne mogą być pomocne w rozpoznawaniu takich uczniów, lecz nie powinny być jedynymi stosowanymi.

Można wykorzystać je do sprawdzenia naszych obserwacji czy do porównania z informacjami uzyskanymi od innych osób, jednak stosowane samodzielnie nie mogą nam dostarczyć rzetelnych i obiektywnych danych.

2.1.2. Nieformalne narzędzia identyfikacji uzdolnień językowych

Do najczęściej stosowanych nieformalnych sposobów rozpoznawania uczniów uzdolnionych należy **obserwacja nauczycielska**.

Nauczyciel języka obcego ma możliwość podczas lekcji, w trakcie wykonywanych przez ucznia zadań, uzyskania szczegółowych danych na temat przebiegu jego procesu uczenia się, poziomu kreatywności, jego cech osobowości, motywacji do nauki, zainteresowań, potrzeb edukacyjnych, ale także określenia problemów ucznia, które nie pozwalają mu w pełni rozwijać swoich uzdolnień.

Często też sami nauczyciele uważają, że to właśnie oni są w stanie najbardziej trafnie rozpoznać osoby uzdolnione (Fels 1999: 132). Nominacja nauczycielska wynikająca z długotrwałej i wielopłaszczyznowej obserwacji dziecka z pozoru wydaje się najłatwiejsza, ponieważ nie wymaga stosowania skomplikowanych formalnych narzędzi diagnostycznych, jak choćby testy czy ankiety, i późniejszej ich interpretacji. Jednak to właśnie ona może przysporzyć nauczycielom wiele problemów. Wynikają one m.in. z:

- obarczenia nauczycieli wieloma zadaniami oraz obowiązkami pedagogicznymi i dydaktycznymi, co powoduje rezygnację z uważnej obserwacji indywidualnej uczniów;
- stereotypowego pojmowania ucznia zdolnego, który angażuje się w różnego rodzaju konkursy i olimpiady językowe oraz uzyskuje wysokie oceny w nauce – takie podejście zaburza trafne typowanie dziecka uzdolnionego językowo, gdyż koncentruje się wyłącznie na wynikach jego pracy, wykluczając uczniów o niskiej motywacji do nauki czy o zaniżonej samoocenie;
- niedostatecznej, niesprecyzowanej i nieusystematyzowanej wiedzy na temat warunków funkcjonowania ucznia zdolnego w szkole.

To właśnie rozbieżność pomiędzy wiedzą teoretyczną nauczycieli na temat uwarunkowań osiągnięć szkolnych i zdolności uczniów a praktycznym uwzględnianiem w swoich nominacjach jedynie osiągnięć, nastawienie na wytwór, a nie na proces, stanowi główny problem w identyfikowaniu osób uzdolnionych za pomocą obserwacji nauczycielskiej.

Nauczycielska obserwacja zachowań i osiągnięć ucznia, jak wspomniano, pozwala zebrąć odpowiednią ilość danych o nim, odnoszących się zarówno do jego sfery intelektualnej, jak i osobowościowej, ponieważ prowadzona jest ona w dłuższym przedziale czasowym niż ma to miejsce w przypadku egzaminów lub różnego rodzaju testów.

Informacje pozwalające na stwierdzenie, czy mamy do czynienia z uczniem uzdolnionym, mogą pochodzić także od rodziców. Zatem **nominacje rodzicielskie** to ważny aspekt subiektywnej identyfikacji dzieci i młodzieży zdolnej. Rodzice, spędzając z dzieckiem znacznie więcej czasu niż nauczyciel i obser-

wując je w różnorodnych sytuacjach, mogą dość dokładnie określić poziom jego rozwoju intelektualnego. Mogą zatem zwrócić naszą uwagę na fakt, że ich dziecko wykazuje zdolności językowe. Z drugiej strony jednak informacje dostarczone przez opiekunów mogą być przyczyną błędów w identyfikacji wynikających z niedowartościowania lub przewartościowania przez rodziców możliwości intelektualnych ich dziecka (Fels 1999: 135; Fischer 2002: 31). Niedocenianie oraz przecenianie możliwości intelektualnych dzieci przez ich rodziców może mieć wiele negatywnych skutków, jak choćby stres dzieci mniej zdolnych, wobec których rodzice stawiają zbyt wysokie wymagania, czy też rozczarowanie dziecka i rodziców spowodowane korektą mylnego przewartościowania jego możliwości (Fels 1999: 137). Stąd też nominacja rodzicielska powinna być jednym z elementów identyfikacji zdolności do nauki języków obcych i jedynie uzupełniać informacje uzyskane przez nauczyciela w inny sposób, zgodny z przyjętym przez niego modelem rozpoznawania dzieci uzdolnionych językowo.

Kolejnym sposobem rozpoznawania uczniów zdolnych jest **nominacja uczniowska**. Może ona mieć charakter nominacji koleżeńskiej lub autonominacji. Uwzględnianie wskazania koleżeńskiego, w którym to rówieśnicy – koledzy i koleżanki z klasy – zwracają uwagę, że wśród nich jest osoba uzdolniona językowo, ma swoje uzasadnienie. Dzieci mają bowiem możliwość wzajemnego poznania się w takich sytuacjach, które pozostają nieznanne ich rodzicom i nauczycielom. Stąd też uczniowie z pewnością mogą odkryć takie obszary u swoich kolegów, które świadczą o ich nieprzeciętnych zdolnościach w danej dziedzinie, jak kreatywność, ciekawość poznawcza czy szerokie zainteresowania. Mogą również dostarczyć wielu cennych informacji dotyczących poziomu motywacji wewnętrznej i zewnętrznej swojego znajomego w odniesieniu do nauki języków obcych. Uczeń chętniej powie swoim kolegom, dlaczego uczy się bądź nie uczy. Stąd też nauczyciel zapoznając się z nominacją uczniowską i jej uzasadnieniem może uzyskać informacje, które pozwolą mu zweryfikować obserwacje własne bądź odkryć problemy ucznia i powody, dla których dziecko uzdolnione nie osiąga wyników w nauce adekwatnych do swoich możliwości.

Jednakże i ten rodzaj nominacji ma wiele niedoskonałości. Jedną z nich jest ograniczenie rzetelności takiej nominacji, które może być spowodowane faktem więzi przyjacielskiej między uczniami. Sympatie wpływają na zawyżanie wzajemnej oceny uczniów przyjaźniących się oraz na zaniżanie wartości osób pozostających z nimi w konflikcie, czy choćby niedarzących się sympatią (Vock/Preczel/Holling 2007: 143).

Uczeń może ponadto sam określić się jako uzdolniony. W przypadku autonominacji jako sposobu rozpoznawania osób uzdolnionych wychodzi się z założenia, że uczeń jest w stanie ocenić własne osiągnięcia, umiejętności i zdolności, co już sygnalizuje ograniczony stopień jego rzetelności. Zaburzenie postrzegania swoich osiągnięć i możliwości może wynikać z zaniżonej lub zawyżonej samooceny lub innych zewnętrznych czynników. Autonominacja ma jednak na celu wyłonienie tych uczniów zdolnych, którzy w pracy na lekcji oraz w swoich osiągnięciach nie wykazują pożądanых cech. Zastosowanie tego narzędzia może mieć sens wówczas, gdy nie jest związane z żadnymi korzyściami, jak np. znalezienie uznania wśród rówieśników oraz rodziców, wynikające z zakwalifikowania ucznia do „lepszej” grupy, czy chęć przypodobania się nauczycielowi, co ma skutkować uzyskaniem lepszych ocen i poprawą relacji. Z drugiej strony, obawa przed ośmieszeniem i wykluczeniem przez rówieśników, którzy zaklasyfikują ucznia określającego siebie jako zdolnego do grona „kujonów” lub „lizusów”, może przyczynić się do tego, że autonominacja będzie zaniżona. Niezbędnym warunkiem stosowania tego sposobu jest zatem rzeczywista świadomość ucznia na temat własnych możliwości, umiejętności czy też zainteresowań (Fels 1999: 138).

2.2. Co obserwujemy u uczniów uzdolnionych językowo?

Obserwując ucznia podczas lekcji w celu rozpoznania uzdolnień językowych zwraca się uwagę na kilka typów aspektów (Dörnyei 2001: 192-194; Kurcz 2005: 205; Sękowski/ Bilyakovska 2011; Jabłonowska/Łukaszewicz-Wieleba 2012⁴)⁵.

Ogólne aspekty poznawcze:

- poszukiwanie informacji z wielu źródeł;
- dociekliwość;
- dokładność w wykonywaniu zadania;
- doskonalenie własnej pracy;
- dokonywanie selekcji informacji oraz ich krytycznej analizy pod kątem przydatności i wiarygodności;
- umiejętność bądź podejmowanie prób porządkowania informacji w spójny system, nawiązanie do innych znanych treści;
- umiejętność dostrzegania problemu w szerszym kontekście;
- rozumienie treści i pojęć abstrakcyjnych;
- właściwy dobór narzędzi i technik wykonania danego zadania.

Aspekty dotyczące procesu uczenia się języków obcych:

- wysoko rozwinięte zdolności fonematyczne dotyczące umiejętności odróżniania poszczególnych fonemów danego języka obcego, umiejętność kojarzenia dźwięku z symbolem, zdolność naśladowania intonacji, rytmu i melodii zdania, umiejętność rozpoznawania i naśladowania akcentu wyrazowego;
- funkcjonowanie pamięci, w szczególności pamięci werbalnej: łatwość zapamiętywania nowych słów, łatwość przywoływania ich w danym kontekście, umiejętność tworzenia z nich różnorodnych kombinacji;
- zdolności syntaktyczne uwzględniające umiejętność dokonywania analizy zdania i dostrzegania prawidłowości gramatycznych oraz umiejętność stosowania tych zasad w nowych kontekstach;
- łatwość i płynność wypowiedzi ustnej i pisemnej;
- płynność myślowa i słowna;
- używanie bogatego słownictwa, tworzenie rozbudowanych wypowiedzi.

Aspekty kreatywności:

- dostrzeganie wielu rozwiązań danego problemu językowego – w przypadku języków obcych chodzi przede wszystkim o różne sposoby wyrażania danej informacji, stosowanie różnorodnych strategii komunikacyjnych;
- wytwarzanie wielu pomysłów;
- umiejętność dochodzenia do rozwiązania danego zadania językowego w niestandardowy sposób;
- poszukiwanie nowych sposobów pracy;
- niestandardowe wykonywanie zadań i projektów;
- różnorodność form przekazu danej informacji.

Aspekty motywacji:

- podejmowanie zadań z wyraźnym zadowoleniem;
- wykazywanie własnej inicjatywy dotyczącej rozwiązywania dodatkowych zadań, opracowania dodatkowych tematów i wykonania dodatkowych projektów, samodzielne poszukiwanie wyjaśnień nurtującego problemu;

⁴ www.jows.pl/node/168, data dostępu: 20.11.2012.

⁵ Zestawienie cech obserwowalnych u ucznia uzdolnionego językowo zostało sporządzone z pomocą wymienionych źródeł na podstawie analizy sposobów uczenia się.

- częsty udział w interakcjach językowych z nauczycielem lub innymi uczniami;
- częste zgłaszanie się do odpowiedzi poprzez podnoszenie ręki;
- wysoki poziom uwagi na lekcji;
- wysoki poziom koncentracji podczas rozwiązywanego zadania;
- wysoki poziom zaangażowania w wykonywane zadania;
- chęć podejmowania zadań skomplikowanych, nietypowych;
- gotowość do poświęcenia dużej ilości czasu zadaniom tego wymagającym;
- oczekiwanie od nauczyciela silnego zaangażowania w nauczanie języka na płaszczyźnie dydaktycznej, metodycznej i kreatywnej.

Tempo pracy:

- szybkie wykonywanie zadań;
- szybki przebieg procesu uczenia się w zakresie czterech sprawności językowych: przetwarzania informacji na płaszczyźnie fonetycznej, percepcji tekstów słuchanych i czytanych, sprawności w produkcji językowej, zapamiętywania słownictwa i gramatyki.

2.3. Przykłady zadań wspierających rozpoznanie uczniów uzdolnionych językowo

I etap edukacyjny • klasy 1–3 szkoły podstawowej, w tym uczniowie sześcioletni

Zadanie 1: Rymowanki

Obserwujemy:

- umiejętność poprawnego rozróżniania i zapamiętywania dźwięków, akcentu wyrazów i melodii zdania;
- umiejętność przywoływania z pamięci dźwięków, akcentu wyrazów i melodii zdania;
- umiejętność poprawnego artykułowania dźwięków i poprawnej intonacji;
- umiejętność zapamiętywania nowego materiału i szybkiego przywoływania go z pamięci.

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują materiał z łamańcem językowym. Słuchają zdania trudnego w wymowie.

Przykłady z języka niemieckiego⁶:

Es reiten drei feiße Reiter um den breiten Rhein herum.

Esel essen Nesseln nicht und Nesseln essen Esel nicht.

Zehn zahme Ziegen zoßen zehn Zentner Zucker zum Zoo.

Uczniowie za lektorem kilkakrotnie powtarzają usłyszane zdanie. Następnie samodzielnie próbują je powtórzyć (można zachęcić uczniów do powtarzania wesołym lub smutnym tonem, szybko lub wolno, jak dziecko, jak żołnierz, itp.). Za każdą próbę otrzymują od nauczyciela nagrodę w przyjętej przez niego formie (plus, uśmiech, naklejka motywująca, sto punktów itp.).

Zadanie 2: Piosenka

Sprawdzamy:

- umiejętność zapamiętywania nowego materiału;
- umiejętność poprawnego przywoływania z pamięci tekstu piosenki.

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują tekst piosenki odnoszący się do zagadnienia związanego z tematem lekcji.

⁶ M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło, *Und So Weiter 4. Podręcznik do języka niemieckiego dla szkoły podstawowej*, WSzPWN, Warszawa 2009, s. 27, 37, 69.

Następnie ćwiczenie utworu przebiega według zwyczajnie stosowanych metod pracy z piosenką. W końcowej fazie uczniowie podejmują próbę samodzielnego zaśpiewania z możliwością przedstawienia utworu w dowolny sposób (np. z elementami ruchu). Za każdą próbę otrzymują od nauczyciela nagrodę w przyjętej przez niego formie (plus, uśmiech, naklejka motywująca, sto punktów itp.).

II etap edukacyjny • klasy 4-6 szkoły podstawowej

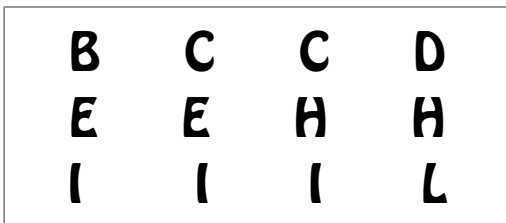
Zadanie 1: Buchstabensalat⁷ • Rozsypanka literowa (przykład z języka niemieckiego)

Sprawdzamy:

- umiejętność myślenia analitycznego;
- spostrzegawczość;
- koncentrację;
- wytrwałość w wykonywaniu zadania.

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują kartę pracy z zestawem liter:



Następnie próbują rozwiązać następujące zadania:

1. Utwórz z podanych liter zdanie. Litery są podane alfabetycznie.
 2. Zastanów się, jakie litery MUSZĄ się łączyć z jakimi w języku niemieckim. Z jakimi literami łączy się C? Jakie powstaną wyrazy? Wypisz je, a następnie ułóż z nimi po jednym zdaniu.
-

Zadanie 2: Pakowanie walizki

Sprawdzamy:

- funkcjonowanie pamięci (zapamiętywanie i przywoływanie w odpowiedniej kolejności właściwych słów);
- umiejętność koncentracji.

Przebieg zadania:

Uczniowie siadają w kręgu. Nauczyciel rozpoczyna zabawę, podając pierwsze zdanie:

Ich fahre in die Ferien. Ich nehme Schuhe mit.
(Jadę na wakacje. Zabieram ze sobą buty.)

⁷ H. Boog, K. van Eunen, B. Kast, R. de Kock, Verschuren, *Lesespass. Ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch*, Langenscheidt, Berlin 1989, s. 25.

Następnie wskazuje ucznia, który najpierw powtarza zdanie nauczyciela, a następnie dodaje własny element:

Ich fahre in die Ferien. Ich nehme Schuhe und ... mit. (Jadę na wakacje. Zabieram ze sobą buty i ...)

Kolejni uczniowie powtarzają od początku zdanie wraz ze wszystkimi wymienionymi rzeczami, dodając na końcu swoją. Zadanie można modyfikować, wykorzystując temat jedzenia, kupowania, prezentów itd.

Zadanie 3: List gończy

Sprawdzamy:

- wytrwałość ucznia podczas wykonywanego zadania;
- zaangażowanie w wykonywane zadanie;
- dokładność wykonywania zadania;
- umiejętność doprowadzenia zadania do końca;
- kreatywność (stopień odejścia od schematu rozwiązania i formy wykonania oraz od zawartych informacji).

Przebieg zadania:

Zadanie dotyczące zwrotów językowych wprowadzanych w początkowym okresie nauki języka (przedstawianie się, podawanie głównych cech osobowości, wiek, części twarzy, kolory).

Każdy uczeń ma za zadanie wybrać osobę z klasy i stworzyć jej list gończy. Pozostałe dzieci nie mogą się jednak dowiedzieć, o kogo chodzi. W liście gończym powinno się znajdować imię ucznia, jego portret wykonany w dowolnej formie oraz informacje podane przez twórcę danego listu. Po wykonaniu projektu poszczególni uczniowie prezentują swoje listy gończe, zaślaniając jednak imię poszukiwanej osoby. Pozostała część klasy ma za zadania odgadnąć, o kogo chodzi.

Forma wykonania listu gończego jest dowolna, jak również informacje w nim zawarte. Uczeń sam powinien decydować, czy chce rozszerzyć typowe dane o cechy niestandardowe. W tym celu będzie musiał skorzystać z różnych źródeł.

III etap edukacyjny • gimnazjum

Zadanie 1: Historia indiańska⁸

Sprawdzamy:

- kreatywność językową w obszarze wytwarzania rozwiązań niestandardowych przy wykorzystaniu właściwych środków językowych;
- płynność językową przejawiającą się umiejętnością wykorzystywania środków językowych do wytworzenia spójnego tekstu (kreatywne pisanie i mówienie);
- zaangażowanie w wykonywane zadanie.

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują obrazek. Następnie mierzą się z następującymi zadaniami:

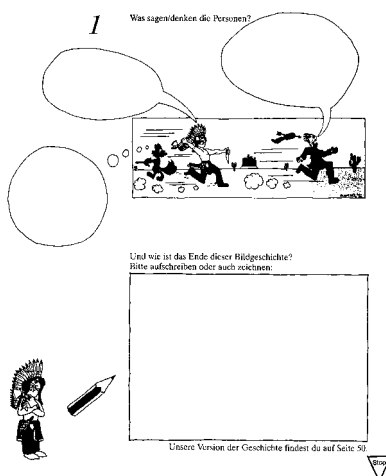
1. Co mówią/myslą osoby na obrazku?
2. Jaka mogła być przyczyna zaistniałej sytuacji?
3. Jak skończyła się historia? Napisz w wybranej przez siebie formie.

⁸ Tamże, s. 46.

Załącznik 1. *Historia indiańska*

14

Indianergeschichte

**Zadanie 2: Mała i duża kropka** (przykład dla języka niemieckiego)⁹

Sprawdzamy:

- – sylaba nieakcentowana
- – sylaba akcentowana

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują karty pracy ze zdaniami (tabelka po lewej stronie):

<ul style="list-style-type: none"> • – sylaba nieakcentowana • – sylaba akcentowana <p><i>Soll ich Tim einladen?</i> • • • • •</p> <p><i>Oh, nein!</i></p> <p><i>Lade ihn lieber nicht ein!</i></p> <p><i>Dann vielleicht Kevin?</i></p> <p><i>Oh, nein, nur nicht ihn!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • – sylaba nieakcentowana • – sylaba akcentowana <p><i>Soll ich Tim einladen?</i> • • • • •</p> <p><i>Oh, nein!</i> • •</p> <p><i>Lade ihn lieber nicht ein!</i> • • • • • • •</p> <p><i>Dann vielleicht Kevin?</i> • • • • •</p> <p><i>Oh, nein, nur nicht ihn!</i> • • • • •</p>
---	---

Następnie słuchają dialogu i próbują zaznaczyć kropki zgodnie z rozpoznanym akcentem.

Po wykonaniu zadania uczniowie otrzymują jego rozwiązanie (tabelka po prawej stronie), porównują je z własnymi wynikami, czytają jeszcze raz, powtarzając za lektorem.

W końcowej fazie otrzymują zdania z dalszej części dialogu bez zaznaczonych akcentów. W parach próbują odtworzyć dialog.

⁹ E. Zawadzka, B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, *Fantastisch! 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*, Rea, Warszawa 2002, s. 108.

IV etap edukacyjny • szkoła ponadgimnazjalna

Zadanie 1: Analiza językowa¹⁰

Obserwujemy:

- zdolność dokonywania analizy językowej;
- indukcyjne przyswajanie reguł języka;
- poziom koncentracji uwagi;
- tempo wykonywania zadania.

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują kartę pracy z zadaniem. Materiałem językowym jest język nieistniejący. Młodzież musi dokonać analizy językowej na płaszczyźnie składniowej i leksykalnej.

W języku gliglińskim:

Komo – brat, hukat – jechać, lipon – szkoła, mugaa – samochody.

Komo bolipon zu muga hukate.

Brat jedzie do szkoły samochodem.

Komoo bolipon zu muga hukam.

Bracia pojadą do szkoły samochodem.

Komo bolipon hukamla.

Brat nie pojedzie do szkoły.

Mesk – ojciec, pelat – lecieć, ahab – praca, mugamuga – samolot

Przetłumacz na gligliński poniższe zdania. (Zadanie czwarte na polski.)

1. Ojciec leci do pracy samolotem.
2. Ojciec nie poleci do pracy.
3. Ojcowie polecą do pracy.
4. Meskk boahab zu mugaa hukamla.
5. Bracia lecą do szkoły samolotem.

Zadanie 2: Obraz

Sprawdzamy:

- kreatywność myślenia;
- kreatywność i płynność językową.

Przebieg zadania:

Uczniowie otrzymują obrazek (np. reprodukcja obrazu przedstawiająca postaci, pejzaż itp.). Wklejają go na środek kartki. Następnie wokół obrazka zapisują wszystkie możliwe skojarzenia i emocje, które wywołuje w nich ten obraz.

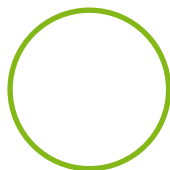
Po zakończeniu uczniowie pokazują swoje asocjogramy reszcie klasy i opowiadają o swoich skojarzeniach.

Zadanie może być rozbudowane o elementy pisania kreatywnego, polegającego na opisanie swoich emocji, stworzeniu historii do obrazu, zmianę perspektywy: co mógł czuć autor obrazu, gdy go malował?

Dobre rady:

- układając swój własny model rozpoznawania uczniów zdolnych, staraj się uwzględnić w nim **kilka różnych metod**, będąc jednocześnie świadomym, jakie informacje uzyskasz za ich pomocą;
- pamiętaj, że proces rozpoznawania uczniów uzdolnionych jest długotrwały i choć pierwsze informacje sugerujące, że masz do czynienia z dzieckiem uzdolnionym, uzyskasz już po pierwszych kilku lekcjach, daj sobie przynajmniej **jeden semestr** na zebranie o uczniu liczniejszych informacji dotyczących jego funkcjonowania w różnych obszarach;
- koncentruj się raczej na **obserwowaniu ucznia w działaniu** niż na jego ocenach lub innych osiągnięciach;
- wysokie stopnie mogą, ale nie muszą, świadczyć o szczególnych zdolnościach językowych;
- **rozmawiaj z innymi nauczycielami języków obcych**, wymieniaj się spostrzeżeniami, twórzcie wspólne strategie rozpoznawania uczniów uzdolnionych językowo; pamiętaj, że nie ma uzdolnień do nauki konkretnego języka obcego.

¹⁰ M. Wojtowicz, *Test zdolności językowych*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006, s. 5 (arkusz testowy).



Rozdział 3

Jak rozwijać zdolności językowe u uczniów w szkole?



Zastanów się

*Czy na lekcji języka obcego wprowadzasz działania dydaktyczne z myślą o uczniach uzdolnionych językowo? Jeśli tak, to jak często? Czego dotyczą te działania? Czy potrafisz wymie-
nić przykład jednego działania? Czy potrafisz określić, dlaczego to działanie rozwija uzdol-
nienia językowe uczniów?*

Wspieranie rozwoju zdolności u uczniów może odbywać się na różne sposoby. Może być ograniczo-
ne do działań pozaszkolnych, prowadzonych przez różnego typu organizacje i fundacje czy domy kultury
wspierające rozwój dzieci i młodzieży uzdolnionej, może być też prowadzone wyłącznie przez szkoły.
Działania podejmowane przez szkoły mogą się ograniczać do lekcji języka obcego lub wychodzić poza
nie i przybierać formę zajęć pozalekcyjnych, projektów czy współpracy z innymi szkołami. Działania te
mogą być też ze sobą łączone, tworząc kompleksowy system wspierania rozwoju uczniów.

Analizując możliwości kształcenia dzieci ze zdolnościami do nauki języków obcych w szkole, należy
zauważyć, że opierają się one na ogólnych zasadach rozwijania zdolności, a specyfika tych działań cha-
rakteryzyczna dla uzdolnień językowych jako zdolności specjalnych odzwierciedla się w treści i typologii
poszczególnych zadań.

Zanim jednak ukazane zostaną sposoby i formy pracy z uczniem uzdolnionym na lekcji języka obcego, na-
leży odpowiedzieć na pytanie, dlaczego szkoła powinna zapewnić warunki rozwijania zdolności uczniom.

3.1. Podstawy prawne rozwijania zdolności językowych u uczniów w polskich szkołach

Konieczność rozwijania uzdolnień językowych u uczniów na wszystkich poziomach edukacyjnych
w polskich szkołach nie wynika z subiektywnego podejścia nauczyciela lub przyjętej strategii danej
szkoły w tej kwestii, lecz przede wszystkim z aktów prawnych tworzących nasz system edukacyjny.

Wszystkie działania wspierające uczniów uzdolnionych, w tym również uzdolnionych językowo,
wynikają bezpośrednio z ustawy o systemie oświaty, określającej obowiązki szkoły dotyczące
wspierania uczniów uzdolnionych.

W ustawie możemy przeczytać, że: „system oświaty zapewnia [...] opiekę nad uczniami szczególnie
uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończe-
nia szkoły każdego typu w skróconym czasie” oraz: „[...] zapewnia [...] warunki do rozwoju zainteresowań
i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktyw-
ności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego”¹¹. Przepisy ustawy, które można odnieść do za-
leceń kształcenia uczniów zdolnych, obejmują zatem:

- możliwość prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły¹²;
- możliwość realizowania indywidualnego toku lub programu nauki przez uczniów¹³;

¹¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., art. 1, pkt 6 i 15 (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm).

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków
prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2011, nr 176, poz. 1051).

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udziela-
nia zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U.
2002, nr 3, poz. 28).

- różne formy pomocy materialnej dla uczniów, w tym również zdolnych¹⁴;
- organizowanie konkursów i olimpiad przedmiotowych związanych z rozwijaniem zdolności¹⁵;
- pomoc uczniom zdolnym ze strony psychologiczno-pedagogicznej (zadania oraz możliwości realizacji takiej pomocy są określone)¹⁶.

Istotnym zapisem prawnym jest ponadto Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, które daje uczniowi możliwość ukończenia szkoły w skróconym czasie¹⁷.

Analizując przedstawione przepisy, można zauważyć, że odnoszą się one do problemu uczniów zdolnych generalnie, bez precyzowania poszczególnych wytycznych dotyczących zdolności specjalnych, jakimi są uzdolnienia językowe. Stąd też nie istnieją odrębne przepisy dotyczące np. kształcenia osób ze specjalnymi zdolnościami do nauki języków obcych, które uwzględniałyby zarówno specyfikę tychże zdolności, jak również specyfikę przebiegu procesu nauczania i uczenia się. Mimo to należy przyjąć, że powyższe akty prawne stanowią również ramy dla wszelkich działań mających na celu rozwijanie zdolności językowych u uczniów w szkole na wszystkich etapach edukacyjnych.

3.2. Możliwości rozwijania zdolności uczniów w szkole

Analiza powyższych aktów prawnych wykazuje, że odnoszą się one do dwóch podstawowych koncepcji rozwijania zdolności w szkole, które stanowią bardzo istotny element wypracowania przez placówki własnych modeli rozpoznawania, a w rezultacie efektywnego kształcenia zdolności u uczniów. Chodzi tu o:

A. **akcelerację**, tj. przyspieszenie toku nauki;

B. **wzbogacanie**;

przy czym obydwie koncepcje mogą się ze sobą łączyć, choćby dlatego, że formy przyspieszenia toku nauki często tworzą również możliwości innych form wzbogacania (Sobańska-Jędrzych 2012: 52).

A. Koncepcja **akceleracji** dotyczy wszelkich działań podejmowanych przez szkołę w celu przyspieszenia toku nauki uczniów w szkole. Wynika ona z założenia, że dziecko zdolne uczy się szybciej, zatem uczniowie mogą być promowani do klasy programowo wyższej poza normalnym trybem nawet w ciągu trwania roku szkolnego (Głowska-Sołdatow 2008: 104). Działania te mogą być stosowane zarówno w przypadku pojedynczych uczniów, jak i całej grupy. Ponieważ nie wymagają one ani zaangażowania dodatkowych nauczycieli pracujących z uczniami uzdolnionymi, ani specjalnych warunków technicznych, można by przypuszczać, że może to być łatwe do realizowania w każdej szkole.

Wszelkie działania służące przyspieszeniu nauki mogą być wprowadzone u uczniów w każdym wieku, na każdym stopniu edukacyjnym. Do najczęstszych środków akceleracji stosowanych w szkołach zalicza się:

- wcześniejsze rozpoczęcie nauki szkolnej przez ucznia;
- podwójną promocję, pozwalającą „przeskoczyć” jedną klasę;
- szybsze tempo nauki (Eby/Smutny 1998: 163; Porzucek 2006: 271).

¹⁴ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. 2005, nr 106, poz. 890).

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. 2002, nr 13, poz. 125 z późn. zm.).

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, nr 0, poz. 532).

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007, nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

B. Formy wzbogacania (*enrichment*) oferują przede wszystkim treści rozszerzające i pogłębiające tematy uwzględnione w planie nauczania (Holling/Kanning 1999: 71-72; Reketat 2001: 92; Vock/Preckel/Holling 2007: 92). Do podstawowych środków wzbogacania należą takie działania, które prowadzą do rozwoju osobowego i/ lub intelektualnego. W tym przypadku nauczyciel często sam dostarcza uczniowi zdolnemu dodatkowych źródeł informacji i materiałów, formułuje zadania wykraczające poza program nauczania oraz uzupełniające go (Głowska-Sołdatow 2008: 104). Warto podkreślić, że często w polskich szkołach mamy do czynienia z innymi działaniami metodyczno-dydaktycznymi, polegającymi na „wypełnieniu czasu” uczniom wykonującym zadania podczas lekcji szybciej niż reszta klasy. Zadania takie nie wykraczają treścią, zagadnieniami czy stopniem trudności poza program nauczania, a jedynie polegają na zadaniu uczniowi uzdolnionemu większej liczby poleceń w celu uniknięcia sytuacji, gdy dziecko zwróci nauczycielowi uwagę, iż się nudzi.

„Zasypanie” ucznia zdolnego zadaniami, które nie stanowią dla niego wyzwania, nie zlikwiduje u ucznia poczucia znudzenia i tym samym zakwestionuje celowość ich wykonywania. Takie działania zatem nie mogą być uznane za środki wzbogacania (Vock/Preckel/Holling 2007: 92).

Do form wzbogacających treści nauczania w szkole należą zatem działania takie jak:

- konstruowanie indywidualnych całościowych lub częściowych programów nauczania dla uczniów uzdolnionych, realizowanych podczas lekcji;
- wplatanie w treści lekcyjne zagadnień wykraczających poza obowiązujący program nauczania i dotyczących zainteresowań uczniów uzdolnionych;
- prowadzenie dodatkowych kursów mających na celu jakościowe uzupełnienie lekcji szkolnych;
- zachęcanie do uczestnictwa w konkursach i olimpiadach na różnych szczeblach w celu kształtowania osobistego zaangażowania uczniów w dziedziny odpowiadające ich zainteresowaniom, rozwijanie kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów, rozwijanie samoświadomości i autonomii w nauce, czy też rozwijanie umiejętności gromadzenia doświadczeń i wnioskowania na ich podstawie, a przede wszystkim poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności z danej dziedziny;
- angażowanie uczniów do przygotowywania i prezentowania prac twórczych (wystawy, gazetki szkolne, kroniki, pomoce dydaktyczne, materiały naukowe itd.);
- angażowanie ucznia do współprowadzenia lekcji (asystentura przy prowadzeniu zajęć);
- nawiązanie współpracy z wyższymi uczelniami i innymi szkołami w celu organizacji wspólnych zajęć, kursów i projektów edukacyjnych dla uczniów;
- organizacja obozów letnich;
- wdrażanie i motywowanie uczniów do samodzielnych studiów;
- oferowanie uczniom różnych form zajęć pozalekcyjnych, w tym pracę w kołach zainteresowań (Goźlińska 2004: 12; Głowska-Sołdatow 2008: 104-105).

Przedstawione powyżej modele wspierania zdolności w szkole to jedynie elementy całościowych indywidualnych programów, które mogą być rozwijane i praktykowane.

3.3. Rozwijanie uzdolnień językowych na lekcji języka obcego – zasady ogólne

Powyższe koncepcje mogą być stosowane w przypadku stwarzania warunków do rozwijania zdolności językowych. Należy jednak pamiętać, że wszelkie metody i sposoby pracy z takimi uczniami, które

tworzyć będą modele rozwijania ich zdolności językowych w szkole, powinny być dostosowane do grupy wiekowej, czyli są uwarunkowane specyfiką rozwojową dziecka. Inaczej zatem będziemy pracować z uczniem w klasach 1–3 szkoły podstawowej, inaczej natomiast z nastolatkiem w liceum. Takie stwierdzenie jest oczywiście banalne, jednak często zapomina się o tym.

3.3.1. Rozwijanie autonomicznego uczenia się jako podstawa koncepcji kształcenia zdolności językowych

Punktem wyjścia do kształcenia uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych jest stworzenie im takich warunków, w których możliwe będzie rozwijanie ich autonomii uczenia się. Autonomia ucznia w tym zakresie polega na jego zdolności do samodzielnego kierowania własnym rozwojem (Wilczyńska 1999: 13). Zakłada ona zatem przejście odpowiedzialności, a co za tym idzie, przejście kontroli nad własnym procesem uczenia. Jest to konieczne, by uczeń był w stanie w warunkach pozaszkolnych rozwijać swoją wiedzę i kompetencje oraz swoją osobowość w szerokim sensie. Oznacza to, że uczeń autonomiczny to taki, który potrafi samodzielnie podejmować decyzje dotyczące wyboru treści, materiałów, technik i metod pracy podczas lekcji (Komorowska 2004; Wawrzyniak-Śliwska 2008: 161). Tym samym jest on świadom celów, jakie stawia sobie lub zostaną mu postawione w formie problemu w procesie uczenia się i potrafi dostosować środki do realizacji założeń. Nie oznacza to jednak, że rola nauczyciela ogranicza się jedynie do przedstawienia palety materiałów dydaktycznych, co pozostawiałoby uczniowi pełną swobodę działania. Rola ta polega przede wszystkim na stymulowaniu podopiecznego do samoobserwacji i refleksyjności w procesie konstruowania wiedzy i rozwijania swojej świadomości naukowej oraz komunikacyjnej (Wilczyńska 2004: 51). W tym kontekście autonomia odnosi się do:

- świadomości własnych procesów myślenia i o ich rezultatach (*świadomość uczeniowa*);
- refleksji metajęzykowej o przedmiocie uczenia się (*świadomość językowa*) (Myczek 2004: 22-27).

Obydwa elementy autonomii są ściśle ze sobą związane, ponieważ umiejętność współdecydowania o przebiegu procesu uczenia się języków obcych oraz przejmowanie odpowiedzialności przez ucznia poprzez samodzielne określanie celów nauki czy stosowanie technik i strategii zdobywania wiedzy wymaga świadomości tego, czego się uczy. Świadomość językowa odnosi się zatem do przetwarzania języka i wiedzy lingwistycznej na płaszczyźnie leksykalnej, morfologicznej, składniowej, semantycznej i fonetycznej, a także pragmatycznej oraz dyskursu i tekstu.

Świadomość uczeniowa dotyczy przede wszystkim strategii uczenia się języków obcych, których celowe stosowanie wspiera rozwijanie świadomości językowej, a w konsekwencji poszerzanie umiejętności posługiwania się językiem (Myczek 2004: 25). Świadomość ta jest zatem refleksją o własnych możliwościach myślenia, uczenia się i rozwiązywania problemów, co umożliwia planowanie i kontrolowanie procesu zdobywania kompetencji (Rampillon 1997: 179-182).

Spróbujmy usystematyzować wiedzę na temat strategii uczenia się. Do strategii tych należą:

- strategie prymarne uczenia się języka obcego, będące działaniami dotyczącymi pracy z określonym materiałem językowym (strategie uczenia się słownictwa, gramatyki i wymowy, m.in. poprzez mnemotechniki, oraz rozwijanie sprawności językowych);
- strategie wspierające, uwzględniające wiedzę o funkcji i strukturze materiałów do nauczania i materiałów pomocniczych, o organizacji czasu i miejsca nauki, o indywidualnych stylach uczenia się itd. (Rampillon 1997: 179-182).

Celem rozwijania strategicznego uczenia się języka obcego na lekcji jest zatem planowe i świadome stosowanie tej metody przez ucznia. Można przypuszczać, że owe strategie metakognitywne są lepiej wykształcone u dziecka posiadającego zdolności językowe niż w przypadku pozostałych uczniów, co

nie oznacza, że uzdolniony stosuje je świadomie (Myczek 2004: 26-27). Można również zastanawiać się, czy na poziomie strategii uczenia się to właśnie poziom ich znajomości nie jest jednym z czynników decydujących o tym, czy uczeń uzdolniony będzie osiągał lepsze wyniki w nauce.

Uzdolnione językowo osoby potrafią dostosowywać strategie do wykonywanego zadania, realizacji danego celu, do własnych stylów uczenia się oraz skutecznie je ze sobą powiązać. W tym przypadku nie jest jednak ważna ilość wykorzystanych strategii, ale ich jakość. Dlatego istotne jest, by działania dydaktyczne nie koncentrowały się na narzucaniu metody, lecz na zapoznaniu klasy z różnymi strategiami, z których każdy uczeń wybierze najbardziej odpowiadające jego preferencjom i realizacji konkretnego celu w danym momencie (Pawlak 2011: 34).

Rozwijanie świadomego użycia strategii, a w związku z tym, rozwijanie autonomicznego uczenia się u uczniów uzdolnionych językowo powinno być realizowane podczas lekcji języka obcego poprzez:

- **stosowanie metody indukcyjnej**, pozwalającej uczniom na odkrywanie znaczeń i stawianie hipotez o działaniu języka;
- **realizację „pedagogiki wyboru”**, polegającej na dawaniu wyboru i pozwalaniu na kreatywność w większym stopniu niż na nauczaniu poprzez powtarzanie czy imitację podanego wzoru;
- **realizację „pedagogiki czasu”**, tj. dawanie uczniom wystarczająco dużo czasu na wykonanie zadania i niewymaganie natychmiastowej odpowiedzi;
- **realizację „pedagogiki kooperacji”** polegającej na pracy w parach i grupach;
- **realizację „pedagogiki materiałów”** odnoszącej się do zapewnienia uczniom materiałów do samodzielnej pracy (Komorowska 2004: 119).

W wymiarze praktycznym koncepcja autonomii uczenia się realizowana jest na lekcji języka obcego poprzez **indywidualizację procesu nauczania języka obcego**. Jest ona rozumiana jako całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych, stosowanych podczas lekcji z zamiarem uwzględnienia różnego poziomu zdolności uczących się i umożliwienia im indywidualnego rozwoju (Tönshoff 2004: 227). Z indywidualizacją nauczania języka obcego wiąże się zatem:

- dobór form pracy;
- dobór zadań;
- wybór treści kształcenia pod względem indywidualnych cech uczniów posiadających predyspozycje do nauki języków obcych.

Działania pozwalające dostosować zadania do dzieci z wyższymi możliwościami intelektualnymi mogą dotyczyć natomiast:

- różnicowania poziomu trudności poszczególnych zadań;
- różnicowania treści w ramach danego zagadnienia, rodzaju zadań i ćwiczeń (zadania o charakterze otwartym), umożliwiających uczniowi wykorzystanie własnych sposobów uczenia się;
- wykorzystania dodatkowych materiałów i pomocy dydaktycznych;
- umożliwienia podopiecznemu współdecydowania o treściach uczenia się i wyborze materiałów dydaktycznych (Tönshoff 2004: 229-231).

Nauczyciel może pracować indywidualnie z uczniem poprzez:

- wskazywanie mu odpowiedniej literatury;
- poszerzanie jego wiedzy i umiejętności poprzez wzbogacanie zadań klasowych i prac domowych, zarówno pod względem ich liczby, jak i stopnia trudności;
- bycie partnerem do dyskusji na interesujący ucznia temat, jednocześnie będąc partnerem w procesie rozwijania kompetencji językowej ucznia;

- stawianie problemów do rozwiązania czy przemyślenia;
- angażowanie ucznia zdolnego do roli asystenta w prowadzeniu lekcji czy też samodzielnym jej kształtowaniu (Porzucek 2006: 271; Stańczak 2009: 43-44).

Można zatem zauważyć, że z indywidualizacją procesu uczenia się języków obcych wiąże się rozwijanie autonomii ucznia w tym zakresie.

3.3.2. Otwarte formy pracy jako narzędzie rozwijania zdolności językowych u uczniów

Ważnym elementem umożliwiania uczniom uzdolnionym językowo rozwijania swoich zdolności z uwzględnieniem cech osobistych w kontekście indywidualizacji procesu uczenia się jest stosowanie różnorodnych form pracy, w szczególności **otwartych form nauczania**. Koncepcja nauczania otwartego w dydaktyce języków obcych zakłada:

- samodzielną pracę ucznia w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności językowych;
- rozwijanie umiejętności współpracy;
- uwzględnienie indywidualnych możliwości i predyspozycji ucznia;
- zwiększanie współodpowiedzialności za proces uczenia się.

Koncepcja ta postrzega uczenie się nie jako przyswajanie wiadomości, lecz jako ich tworzenie, przetwarzanie i interpretację zgodnie z posiadaną już wiedzą i doświadczeniem. Otwarte nauczanie polega zatem na pokazaniu uczniom innych, nowych dróg zdobywania wiedzy i umiejętności (Zawadzka i in. 2002: 24-25). Lekcje języka obcego uwzględniające otwarte formy nauczania rozpatrywać można z wielu perspektyw, biorąc pod uwagę zarówno stronę nauczyciela, jak ucznia. W odniesieniu do nauczycieli otwarte formy zajęć umożliwiają wspieranie uczniów w ich działaniach edukacyjnych oraz uzyskiwanie ważnych informacji o konkretnym dziecku, dotyczących jego sfery osobowościowej, kognitywnej i społecznej. Umożliwiają również trafniejsze identyfikowanie uczniów zdolnych, gdyż ułatwiają poznanie podopiecznego w działaniu, wykorzystującego zarówno swój potencjał intelektualny, jak i osobowościowy. Z perspektywy ucznia natomiast otwarte formy nauczania umożliwiają dostosowanie form i treści pracy do indywidualnych cech osobowościowych i możliwości poznawczych, samodzielne lub wspólne decydowanie o treściach i przebiegu zajęć, a także samodzielne planowanie podejmowanych czynności dla realizacji zamierzonych celów. Bardzo istotne wydaje się przy tym ukierunkowanie na uczenie się przez odkrywanie czy rozwiązywanie problemów, co jest charakterystyczne dla uczniów zdolnych (Sobańska-Jędrzych 2010: 157-158).

Otwarte sposoby nauczania obejmują takie formy ukształtowania zajęć jak:

- praca swobodna;
- stacje edukacyjne (przystanki uczenia się, przystanki edukacyjne);
- praca według planu tygodniowego;
- praca projektowa (Jürgens 2000: 45-46; Karpeta-Peć 2001: 65-66).

Praca swobodna ukierunkowana jest na kształtowanie wśród uczniów umiejętności planowania swojego działania i kierowania nim, uczy odpowiedzialności, jak również wspiera poznanie siebie (Jürgens 2000: 107). Może być zatem doskonałym treningiem działania strategicznego na lekcji języka obcego. Polega ona na tym, że uczeń sam lub we współpracy z innym uczniem lub grupą może decydować o tym, jakim tematem zajmuje się podczas zajęć z języka obcego, pod warunkiem, że działania podejmowane przez nich dotyczą przedmiotu. Rolą nauczyciela jest tu przygotowanie materiałów do pracy dla ucznia. Podczas wykonywanych zadań i w celu ich realizacji uczniowie mogą rozmawiać ze sobą, swobodnie poruszać się po klasie, jak również ją opuszczać, jeśli tylko jest to niezbędne do wykonania zadania, np. w celu skorzystania z biblioteki czy Internetu (Baillet 1989: 58). Taka forma zajęć

wyduje się szczególnie interesująca dla uczniów wykazujących predyspozycje językowe, zarówno dla tych prezentujących postawę twórczą, świadomych swoich zdolności i posiadających wysoką samoocенę, jak również dla zdolnych o niskiej samoocенie, niewykazujących postawy twórczej. W pierwszym przypadku uczniowie zdolni mają możliwość oderwania się od realizowanych w grupie celów poszczególnych lekcji i kształtowania całkowicie indywidualnego procesu uczenia się języków obcych zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, również tymi pozajęzykowymi. Możliwa jest zatem integracja wielu zagadnień i przedmiotów, co pozwala na poszerzanie zainteresowań oraz wzbogacanie wiedzy nie tylko językowej. Przykładem może być połączenie rozwijania zdolności językowych ucznia z realizowaniem zainteresowań pozajęzykowych, takich jak: muzyka, literatura, poezja, film czy teatr, a także zagadnienia fizyczne, chemiczne czy historyczne. W takim przypadku pogłębianie swoich zainteresowań uczniów uzdolnionych językowo może realizować poprzez użycie języka obcego w projektach wykonywanych podczas lekcji. W drugim przypadku istnieje możliwość, że poprzez samodzielne decydowanie o realizowanych celach i zadaniach językowych uczeń zdolny o obniżonej samoocенie oraz niewykazujący postawy twórczej w toku pracy własnej i przy wsparciu nauczyciela, odkryje swoje nowe możliwości. Dzięki niekonkurowaniu z innymi uczniami w wykonywanych zadaniach, zaniżona samoocena uczniów zdolnych może zostać odbudowana. Nie bez znaczenia dla budowania pozytywnego obrazu własnych kompetencji dziecka jest docenienie go przez nauczyciela poprzez umożliwienie decydowania o działaniach wykonywanych podczas lekcji języka obcego. Praca swobodna zatem w przypadku tych uczniów, którzy nie prezentują postawy twórczej, może pełnić funkcję terapeutyczną, wzmacniającą samoocенę i budującą motywację do nauki języka obcego (Sobańska-Jędrych 2010: 159).

Podobne możliwości stwarza inna otwarta forma zajęć, tj. **praca w formie stacji edukacyjnych**, gdzie uczniowie indywidualnie, w parach lub grupach kilkuosobowych pracują nad wykonaniem poszczególnych zadań przypisanych danemu stanowisku pracy. Dzięki możliwości wybierania form pracy i kolejności wykonywania poleceń, uczniowie mogą rozwijać kompetencje językowe zgodnie ze swoimi możliwościami kognitywnymi, jak również uwarunkowaniami osobowościowymi (Bauer 1997: 59).

Praca z planem tygodniowym również kładzie duży nacisk na samodzielność, skłania do refleksji nad sposobami uczenia się i kształtuje umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących swoich metod nauki. W przypadku uczniów posiadających szczególne predyspozycje do nauki języków obcych forma ta pozwala wykorzystać ich potencjał kreatywnego kształtowania procesu uczenia się zgodnie z ich możliwościami i zainteresowaniami. Z kolei w przypadku osób zdolnych o zaniżonej samoocенie pozwala poznać i docenić swoje możliwości. Uczenie się języka obcego zgodnie z przedstawioną formą pozwala bowiem takim uczniom dostrzegać swoje osiągnięcia poprzez ewaluację wykonanych zadań (Sobańska-Jędrych 2010: 160).

Praca projektowa umożliwia uczniom wraz z nauczycielem rozwiązywanie rzeczywistego problemu poprzez wspólne działania (Karpeta-Peć 2001: 66). Metoda projektowa jest pojęciem obszernym, obejmującym projekty mogące być w całości realizowane podczas lekcji języka obcego, jak również takie, które wykraczają poza działania lekcyjne, kiedy to z uwagi na ograniczenie czasu zajęć oraz stronę techniczną (zastosowanie Internetu, organizowanie wystaw, przedstawień i uczestnictwo w nich, udział w konkursach i happeningach) mogą być kontynuowane poza lekcją, np. podczas zajęć pozalekcyjnych, w domu czy podczas warsztatów organizowanych we współpracy z inną szkołą (Frey 1993: 20). Dla projektu charakterystyczna jest możliwość *uczenia się przez działanie, odkrywanie*. Uczniowie podejmują się realizacji zadań, poszukując samodzielnie, pod okiem nauczyciela, rozwiązań danego problemu. Jako forma pracy z uczniami zdolnymi na lekcji języka obcego metoda projektu daje duże możliwości indywidualnego podejścia. Podobnie jak w przypadku pracy swobodnej, istnieje możliwość łączenia w jed-

nym projekcie indywidualnych pozajęzykowych zainteresowań ucznia z jego kompetencjami. W danym projekcie mogą być zgrupowani uczniowie ze zdolnościami językowymi, jednak poprzez możliwość dopasowania zagadnień projektu do umiejętności uczniów, możliwe jest włączenie w projekt całej klasy (Kozubska 2008: 216-217).

Mówiąc o projektach realizowanych podczas lekcji języka obcego w kontekście rozwijania zdolności do nauki języków, przede wszystkim ma się na uwadze projekty realizowane podczas jednej lub dwóch godzin lekcyjnych, gdyż są one najprostsze do przeprowadzenia z uwagi na ich krótki czas trwania oraz kwestie organizacyjne. Wplecione w lekcję języka obcego jako jeden z jej elementów bądź wypełniające całą jednostkę lekcyjną nie wymagają długoterminowego planowania i nadzorowania uczniów podczas działań. Również wyniki pracy projektowej są niejako natychmiastowe, dzięki czemu nauczyciel szybko otrzymuje informację o przebiegu procesu uczenia się i jego efektach. Nie oznacza to jednak, że projekty nie muszą być dokładnie planowane i przygotowywane. Przeprowadzenie nawet najmniejszego projektu podczas lekcji, jak np. tworzenie komiksu do danej sytuacji komunikacyjnej, tworzenie interpretacji utworów muzycznych i dzieł sztuki, tworzenie różnorodnych folderów informacyjnych, planów miast z zaznaczonymi ważnymi elementami czy układanie i przeprowadzanie quizów, wiąże się z przygotowaniem potrzebnych materiałów oraz określeniem zasad organizacyjnych i wykonawczych (Edelhoff/Liebau 1988: 8).

Różnicowanie treści i tempa kształcenia uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych, wynikające z zasad indywidualizacji procesu uczenia się i nauczania, nie oznacza wyłącznie tworzenia indywidualnego toku nauki dla każdego ucznia uzdolnionego. Przedstawione możliwości rozwijania potencjału do nauki języków obcych u uczniów mogą się wzajemnie uzupełniać i dają możliwość uwzględnienia indywidualnych cech uczniów zdolnych.

3.3.3. Rozwijanie kreatywności na lekcji języka obcego

Chcąc ukazać możliwości rozwijania kreatywności na lekcji języka obcego u uczniów uzdolnionych językowo, zacznijmy od – wydawać by się mogło – dość kontrowersyjnego stwierdzenia: po pierwsze – nauczyciel, po drugie – uczeń. W tej kolejności ukazuje się podstawowa zasada rozwijania kreatywności ucznia:

Nauczyciel nie może rozwijać kreatywności u ucznia, jeśli sam nie jest kreatywny.

Zatem źródłem działań dydaktycznych, które tworzyłyby warunki do rozwijania kreatywności, jest sam nauczyciel, jego kompetencje zawodowe oraz postawa twórcza w procesie nauczania języków obcych (Eggert 1996: 23-27). Postawa ta w kształtowaniu procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwijanie zdolności do nauki języków obcych u uczniów obejmuje takie cechy, jak: płynność, elastyczność i oryginalność myślenia w procesie nauczania języków obcych. Płynność myślenia w odniesieniu do nauczyciela języków obcych oznacza, że potrafi on spontanicznie reagować w zaistniałych sytuacjach lekcyjnych, które wymagają natychmiastowej modyfikacji planu działania, a także podążania za tokiem rozumowania ucznia i dopasowywania do niego kolejnych metod pracy. Wiążąca się z tą cechą elastyczność myślenia zakłada, że nauczyciel potrafi kształtować proces nauczania języków obcych zgodnie ze specyfiką grupy, z którą będzie pracował. Oryginalność myślenia natomiast pozwala na ciekawą formę zajęć i przejawia się w doborze metod i treści nauczania języków obcych, dzięki czemu u ucznia ze zdolnościami do nauki języków obcych jest możliwe kształtowanie postawy kreatywnej poprzez odkrywanie, poszukiwanie i samodoskonalenie. Szczególnie jest to widoczne w metodzie projektowej czy pracy niesterowanej, gdzie uczeń ma możliwość aktywnej i samodziel-

nej nauki, kształtowania postawy badawczej, dostrzegania problemów, formułowania pytań i hipotez oraz ich weryfikowania przez podejmowanie odpowiednich działań (Bernacka 2008: 285). Kreatywny model nauczania, pozwalający rozwijać zdolności do nauki języków obcych u uczniów, nastawiony jest zatem na nauczanie problemowe, które nie ogranicza swobody poszukiwań, nie krępuje inwencji ucznia (Sobańska-Jędrzych 2010: 163).

Przeprowadzone badania (Runco 2004) wykazały zależność między poziomem kreatywności nauczyciela a poziomem kreatywności uczniów. Okazało się, że:

działania dydaktyczne, podejmowane przez nauczycieli polegające na rozwiązywaniu zadań testowych przez uczniów w dużym stopniu hamowały ich kreatywność, podczas gdy wszystkie działania dydaktyczne w formie gier, zabaw i projektów wpływały pozytywnie na rozwój kreatywności u uczniów (Runco 2004: 671).

Wnioski te pozwalają wysnuć przypuszczenie, że rozwijanie kreatywności jest istotnym elementem kształcenia uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych. Obecne metody nauczania, preferujące takie elementy działań dydaktycznych, jak omówione otwarte formy nauczania czy położenie nacisku na rozwijanie autonomii ucznia w procesie uczenia się języków obcych, wymagają od uczniów właśnie myślenia i zachowania kreatywnego (Albert/Kormos 2004: 288; Dörnyei 2005: 205). Takie myślenie przejawia się przede wszystkim w zadaniach otwartych, symulacjach sytuacji komunikacyjnych, we wszystkich formach otwartych lekcji języków obcych, a także zabawach i dramach, gdzie uczeń ma możliwość budowania wypowiedzi językowych w odniesieniu do danej sytuacji oraz wyrażania swoich myśli i pomysłów w języku obcym (Eggert 1996: 25-26; Albert/Kormos 2004: 300-301). Taki właśnie twórczy charakter języka jest istotą kompetencji językowej, gdzie z ograniczonej ilości środków językowych tworzyć można nieograniczoną liczbę wypowiedzi (Kurcz 2000: 16, 23-24).

Do najczęściej stosowanych technik kreatywnych, istniejących w nauce języków obcych, należą:

- brainstorming (burza mózgów);
- mindmapping (mapy myśli);
- asocjogramy;
- gry i zabawy;
- pisanie kreatywne.

W technikach asocjacyjnych (**brainstorming, mindmapping, asocjogramy**) istotny jest wolny przepływ myśli we wszystkich możliwych kierunkach w odniesieniu do pewnego zagadnienia. W tym procesie powstaje mnogość pojęć, nowych rozwiązań, które w fazie końcowej zostają omawiane i oceniane w kontekście danej sytuacji. Techniki tworzenia analogii koncentrują się na poszukiwaniu podobieństw, dokonywaniu obrazowych i werbalnych porównań, które początkowo nie prowadzą do rozwiązania, w końcowej fazie je tworzą. Tu należy zaliczyć różnego rodzaju wizualizacje, porównania obrazowe i słowne czy technikę intuicji.

Gry i zabawy to formy ułatwiające rozwijanie kreatywności szczególnie u młodszych uczniów, u których czynnikiem bardzo istotnym dla wspierania ich uzdolnień jest wsparcie emocjonalne, osobowościowe i motywacyjne, ma to również wpływ na kształtowanie ich zainteresowań w danym zakresie. Do cech gier i zabaw, które pomagają rozwijać uzdolnienia ucznia, należą przede wszystkim:

- rozwijanie pamięci i uwagi;
- stymulacja procesów poznawczych;
- rozwijanie samodzielności myślenia;

- kształtowanie umiejętności negocjacji, kompromisu, przewidywania;
- wzmacnianie swobody i płynności wypowiedzi;
- stymulacja naturalnych sytuacji językowych (Zawadzka i in. 2002: 23).

Jak w przypadku każdej formy działania dydaktycznego, również gry i zabawy językowe wymagają dostosowania do wieku, możliwości intelektualnych i językowych uczniów oraz ich zainteresowań. Zabawy zbyt łatwe nie wzbudzą ciekawości u uczniów uzdolnionych, co może spowodować znudzenie i zniechęcenie do wykonania zadania.

Pisanie kreatywne należy do technik, które na lekcji języka obcego mogą wspierać rozwijanie uzdolnień językowych ze względu na swoje zalety dotyczące zarówno płaszczyzny użycia języka, jak również zapewnienia warunków rozwijania tychże uzdolnień, dotyczących sfery afektywnej i motywacyjnej ucznia. Dzięki tej technice uczeń ma możliwość:

- rozwijania motywacji do używania i uczenia się języka obcego;
- likwidowania barier językowych, lęku przed pisaniem i mówieniem w języku obcym (stworzony tekst może być prezentowany ustnie);
- rozwijania twórczej postawy i wyobraźni poprzez konieczność reagowania na zaistniały bodziec;
- wzmacniania wiary we własne możliwości;
- poszerzania kompetencji językowej;
- przekazywania swoich emocji, wrażeń, pragnień i przemyśleń,
- wykorzystania własnych sposobów uczenia się i rozwijania autonomii w tym zakresie (Jałowiec-Sawicka 2009: 33-34).

Kreatywny aspekt tego rodzaju pisania dotyczy jego otwartego charakteru, gdzie uczeń samodzielnie decyduje o formie, stronie językowej oraz treści wypowiedzi na podstawie danego impulsu, który porusza jego wyobraźnię. Dopiero do tak samodzielnej wizji pomysłu dostosowywana jest treść i środki, którymi będzie wyrażona. Zatem w zadaniach nie spotkamy poleceń typowych dla rozwijania sprawności pisania, jak: „napisz list/ kartkę pocztową/ zaproszenie, w którym...” czy „opisz...”. Polecenia do zadania ukierunkowane są na swobodne kojarzenie, samodzielne wymyślanie, analizowanie i interpretowanie sytuacji. Impulsem do tego może być materiał obrazkowy/graficzny lub dźwiękowy. Pisanie kreatywne może zatem stwarzać wiele okazji do integracji zagadnień, rozwijania zainteresowań ucznia z zakresu muzyki, filmu, malarstwa czy literatury. Umożliwienie uczniowi wykonywania zadań z wykorzystaniem wielu technik pracy, wielu zmysłów i realizację własnych pomysłów pozwala mu na rozwijanie zdolności językowych z uwzględnieniem jego sfery osobowościowej i emocjonalnej.

Stosowanie technik kreatywności w nauce języków obcych nie sprowadza się jedynie do rozwijania poszczególnych sprawności językowych, poszerzania słownictwa czy podnoszenia indywidualnej kompetencji językowej. To również doskonalenie umiejętności interpersonalnych, przygotowanie do radzenia sobie z trudnościami, wspieranie myślenia rozbieżnego czy też pobudzanie motywacyjne. Niemniej jednak rozwój tych umiejętności bazuje na materiale językowym, dzięki czemu rozwijana jest również kreatywność językowa.

Przedstawione sposoby i formy rozwijania zdolności językowych u uczniów stanowią szerokie spektrum możliwości, które mogą się wzajemnie uzupełniać, by jak najlepiej tworzyć warunki dla wszechstronnego rozwoju ucznia uzdolnionego językowo. Główny problem rozwijania tych zdolności polega jednak nie na ilości istniejących metod dydaktycznych, lecz na ich rzeczywistym wdrażaniu w szkole w celu wspierania rozwoju uczniów ze szczególnymi predyspozycjami językowymi.

3.3.4. Wskazówki do pracy z uczniem uzdolnionym językowo na różnych poziomach edukacyjnych

Pierwszy etap edukacyjny (klasy 1–3 szkoły podstawowej, w tym **uczniowie sześćioletni**) to czas, gdy wspieranie uzdolnień ucznia powinno się koncentrować na rozwijaniu jego zainteresowania językiem obcym i przygotowywaniu do samodzielności w nauce. Na lekcji może być to realizowane poprzez:

- stosowanie gier i zabaw;
- stosowanie krótkich, ale różnorodnych zadań;
- stosowanie na lekcji humoru (łamańców językowych, oryginalnych wykonawców piosenek);
- czytanie i inscenizowanie bajek;
- stosowanie różnorodnych materiałów wizualnych (obrazki, rekwizyty, filmy, plakaty i in.);
- wykorzystywanie pacynki rozmawiającej z nauczycielem i uczniem;
- stosowanie piosenek, urządzenie konkursów np. na najbardziej oryginalne przedstawienie piosenki;
- przygotowywanie sztuk teatralnych i innych form scenicznych;
- uczniowie na pierwszym etapie mogą już pracować samodzielnie, dlatego można zacząć przyzwyczajając ich do otwartych form uczenia się, jak: projekt, stacje czy praca wolna;
- wraz z rozpoczęciem prowadzenia zeszytu dobrze jest zachęcać uczniów do samodzielnego decydowania o tym, jak zeszyt ma wyglądać ze szczególnym podkreśleniem, że zeszyt ma się podobać przede wszystkim uczniowi i jemu pomagać w nauce; nagradzamy samodzielne decyzje dotyczące przedstawiania notatek w zeszycie i chwalenie się nimi;
- umożliwienie uczniom wykorzystywania możliwie wielu zmysłów podczas uczenia się.

Drugi etap edukacyjny (klasy 4–6 szkoły podstawowej) to etap, w którym oprócz rozwijania zainteresowań językowych uczniów kształtujemy ich samodzielność w nauce, kreatywność w działaniach językowych oraz przygotowujemy do myślenia analitycznego. Praca z uczniem uzdolnionym powinna zatem opierać się na:

- stosowaniu otwartych form nauczania, jak projekt (w tym projekty długoterminowe, wykraczające poza jedną jednostkę lekcyjną), stacje, praca wolna czy uczenie się według planu tygodniowego, gdzie uczeń będzie miał możliwość nie tylko samodzielnego formułowania celów uczenia się, lecz także decydowania o treściach i formach wykonywanych zadań;
- częstym stosowaniu gier i zabaw, jak również projektowaniu własnych i przeprowadzaniu ich na lekcji;
- wplataniu w lekcje piosenek i umożliwieniu uczniom ich kreatywnego przedstawienia;
- oglądaniu filmów obcojęzycznych (fabularnych lub dydaktycznych), rozbudzających fantazję dzieci;
- wykorzystywaniu różnych źródeł informacji i zachęcanie ucznia do ich samodzielnego poszukiwania;
- umożliwieniu uczniom prowadzenia zeszytu według ich własnych preferencji;
- stosowaniu podczas lekcji metody indukcyjnego uczenia się;
- stosowaniu technik asocjacyjnych.

Trzeci etap edukacyjny (gimnazjum) to czas, w którym kształtuje się światopogląd ucznia, uwytkla się jego niezależność i bunt na wszystko, co nie spełnia jego oczekiwań (Jabłonowska/Łukaszczyk-Wieleba 2012: 298). Istotne jest zatem dostrzeżenie i docenienie jego indywidualizmu, jego zainteresowań, jak również uzdolnień. Uczeń w tym wieku jest również wymagający wobec nauczyciela, zatem działania i zachowania nauczyciela, które nie spełniają oczekiwań ucznia uzdolnionego, będą przez niego odrzucone. Niezwykle ważne jest przy tym budowanie samooceny ucznia i jego motywacji do nauki języka obcego poprzez:

- stosowanie urozmaiconych zadań, które odchodzą od schematu i pozwalają ukazać problem w różnych kontekstach;
- stawianie mu zadań adekwatnych do jego możliwości; zadania zbyt łatwe, ale jednocześnie również zbyt trudne szybko zniechęca go do nauki;
- częste chwalenie go za wykonane zadania, dostrzeganie ciekawych pomysłów, zwracanie uwagi na jego samodzielność i niestandardowe rozwiązania zadania (nawet jeśli rozwiązanie – o ile jest poprawne i logiczne – nie jest zbieżne z naszym);
- unikanie sytuacji, w których uczeń uzdolniony mógłby czuć się wobec klasy jako ulubieniec nauczyciela, co mogłoby powodować odrzucenie przez grupę i w rezultacie obniżenie samooceny.

Czwarty etap edukacyjny (szkoła ponadgimnazjalna) to czas, w którym konieczne jest zapewnienie specjalizacyjnego prowadzenia zajęć językowych (Jabłonowska/Łukaszewicz-Wieleba 2012: 298). Ważne jest zatem umożliwienie uczniom uzdolnionym uczenia się otwartego, kreatywnego, indukcyjnego, eksperymentalnego, projektowego, w trakcie którego będą mogli:

- realizować własne pomysły i odnajdywać własne rozwiązania;
- zadawać pytania i samodzielnie poszukiwać na nie odpowiedzi;
- dyskutować i argumentować;
- kreatywnie tworzyć wypowiedzi pisemne i ustne;
- łączyć zainteresowania językowe z pozajęzykowymi;
- wykorzystywać różne źródła informacji;
- asystować nauczycielowi w prowadzeniu lekcji lub samodzielnie prowadzić lekcję bądź jej część;
- samodzielnie (choć częściowo) projektować własny proces uczenia się;

Dobre rady:

- **nie zasypuj ucznia uzdolnionego większą liczbą zadań**, które nie stanowią dla niego wyzwania: są schematyczne, nie poruszają nowych zagadnień – uczeń szybko się znudzi i w końcu zada pytanie: *po co?*;
- staraj się stawiać przed nim **pytania problemowe**: *dlaczego twoim zdaniem? w jaki sposób? jak do tego doszedłeś?* stosować **zadania otwarte**, umożliwiające różne rozwiązania, czy **zadania wielowątkowe**;
- **zwiększaj stopniowo poziom trudności poszczególnych zadań** – w taki sposób stopniowo będziesz zwiększać ciekawość ucznia, motywację, ale również budować jego samoocenę (*po-trafię rozwiązać kolejne trudniejsze zadanie*);
- **wymieniaj się doświadczeniami z innymi nauczycielami**, może wspólnie macie szansę stworzyć bank zadań dla ucznia uzdolnionego lub ciekawe zajęcia pozalekcyjne?;
- **pytaj ucznia**, jakie zadania i zagadnienia lubi, co sprawia mu przyjemność w nauce języka obcego i staraj się brać pod uwagę jego preferencje: jeden uczeń będzie czerpał przyjemność z rozwiązywania zadań gramatycznych wymagających skomplikowanych przekształceń, inny woli tworzyć teksty literackie – umożliw mu to.

3.3.5. Praktyczne przykłady rozwijania zdolności językowych u uczniów na lekcji języka obcego

A. Przykłady scenariuszy zajęć z uwzględnieniem otwartych form nauczania dla poszczególnych etapów edukacyjnych

Przykład 1

PRACA SWOBODNA na lekcji języka obcego w klasach I–III szkoły podstawowej
(ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych)

SCENARIUSZ LEKCJI

Temat: _____ Data: _____

Cele kognitywne:

- rozwijanie i integracja sprawności (mówienia, pisania, czytania, rozumienia ze słuchu) i kompetencji językowych (leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej),
- zdobywanie wiedzy realioznawczej na temat kraju docelowego.

Cele afektywne:

- rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności językowych,
- rozwijanie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się języka obcego,
- rozwijanie umiejętności refleksji nad procesem uczenia się.

Cele społeczne:

- kształcenie umiejętności współpracy z innymi,
- kształcenie umiejętności negocjowania,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Ramy organizacyjne: Klasa: _____ Rok nauki języka obcego: _____

Tygodniowa liczba godzin: _____ Liczba uczniów: _____

Organizacja klasopracowni: forma atelier językowego (Patrz załącznik nr 14)

Czas	Faza i cele uczenia się/nauczania	Przebieg lekcji	Formy społeczne	Media/ Materiały pomocnicze
5'	<p>INICJOWANIE</p> <p>Uczniowie czują się zaproszeni do pracy w języku obcym.</p> <p>Uczniowie wiedzą, na czym polega praca na lekcji.</p> <p>Uczniowie znają zasady zachowania na lekcji.</p> <p>Uczniowie poznają budowę pracowni (w formie atelier językowego).</p>	<p>Nauczyciel i uczniowie wchodzi do sali, która ma dziś formę atelier językowego, i siadają w kręgu na dywanie. Dzieci rozglądają się po pracowni.</p> <p>Nauczyciel zapoznaje dzieci z zasadami pracy: <i>Za chwilę wszyscy mogą zobaczyć, jakie zagadki, skarby i niespodzianki ukryły się w sali. Każdy z was wybierze sobie coś, co mu się spodoba, i będzie wykonywać zadania, dzięki którym zdobędzie skarb. Trzeba zdobyć przynajmniej X skarbów. Jedne skarby można zdobyć łatwiej, przy innych trzeba się więcej natrudzić.</i></p> <p>Następnie nauczyciel informuje dzieci o zasadach zachowania: <i>Pamiętajcie, że nad zdobyciem skarbów pracujemy tylko w specjalnych zakątkach. Wszyscy jesteście cichutko. Zadanie zabieramy ze sobą.</i></p> <p>Nauczyciel wskazuje miejsca, w których uczniowie będą mogli pracować (kąciaki zainteresowań zbudowane w sali).</p> <p>Nauczyciel rozdaje dzieciom chorągiewki z napisem „SOS”:</p> <p><i>Kto chce, by do niego podejść, podnosi chorągiewkę. Ale najpierw próbujcie zdobyć skarb samodzielnie lub z pomocą kolegów i koleżanek.</i></p> <p>Nauczyciel włącza relaksacyjną muzykę.</p>	forum	plakat (zasady zachowania) (Patrz załącznik nr 2)

5'	<p>EKSPLORACJA Uczniowie potrafią dokonać wyboru pierwszego zadania zgodnie z własnymi zainteresowaniami i zdolnościami.</p>	<p>Uczniowie rozchodzą się po pracowni. Każdy szuka wśród ukrytych zadań czegoś, co go wyjątkowo zainteresuje. Zabiera zadanie ze sobą i zajmuje miejsce w wybranym przez siebie kąciku zainteresowań. Nauczyciel obserwuje uczniów, pomaga tylko wtedy, gdy wydaje się to konieczne.</p>	indywidualnie	zadania dla wszystkich uczniów, zadania specjalne dla uczniów zdolnych
20'	<p>PRACA SWOBODNA Uczniowie potrafią czytać, słuchać, pisać i mówić w języku obcym. Znają odpowiednie elementy leksykalne, gramatyczne i fonetyczne. Poznają kraje niemieckiego obszaru językowego.</p> <p>Zdobywają samodzielnie wiedzę i umiejętności w j. o. oraz kluczowe. Potrafią współpracować z innymi, negocjować i rozwiązywać konflikty.</p> <p>Potrafią samodzielnie korzystać z materiałów w atelier językowym. Odczuwają motywację do uczenia się j. o.</p>	<p>Uczniowie siedzą w przygotowanych dla nich kącikach zainteresowań. Uczniowie wykonują zadania.</p> <p>Pracują indywidualnie lub współpracują ze sobą w małych zespołach. Samodzielnie pokonują ewentualne trudności.</p> <p>Swobodnie korzystają z materiałów dydaktycznych, uzupełniających i pomocniczych.</p> <p>W klasie powinna panować cisza i spokój. Uczniom w pracy może towarzyszyć tylko spokojna muzyka.</p> <p>Nauczyciel obserwuje uczniów, zachęca ich do samodzielności, stara się im pomagać tylko, gdy go o to poproszą.</p>	indywidualnie/ zespółowo	zadania j.w. materiały dydaktyczne (np. książki, nagrania), uzupełniające (np. słowniki, internet, czasopisma), pomocnicze (odtworacz, komputer, papier, flamastry, nożyczki, klej, spinacze, plastelina, sznurek itp.)
10'	<p>DYSKUSJA + KONTROLA Uczniowie potrafią czytać, słuchać, pisać i mówić w j. o. Znają odpowiednie elementy leksykalne, gramatyczne i fonetyczne. Potrafią przedstawić w j. o. wyniki swojej pracy.</p>	<p>Nauczyciel daje znak (np. dzwoneczkiem), że praca swobodna dobiegła końca. Uczniowie szybko porządkują salę, odnoszą materiały na miejsce i ponownie siadają na dywanie. Przynoszą ze sobą wykonane zadania.</p> <p>Nauczyciel moderuje fazę prezentacji wyników samodzielnej pracy: <i>Teraz każdy z was może pochwalić się, jakie zadania musiał wykonać, aby zdobyć skarby.</i> Uczniowie pokazują plakaty, opowiadają, śpiewają, odgrywają scenki, odczytują wykonane zadania w języku obcym. Nauczyciel dba o to, by każdy uczeń mógł zaprezentować wykonane przez siebie zadania.</p>	forum	dzwoneczek, zadania wykonane przez uczniów
5'	<p>REFLEKSJA Uczniowie potrafią dokonać refleksji nad procesem uczenia się na lekcji.</p>	<p>Nauczyciel zachęca do refleksji nad pracą samodzielną: <i>Czy trudno było zdobyć skarby? Czy daliście z siebie wszystko? Gdzie szukaliście pomocy, gdy było trudno? Który skarb cieszy was najbardziej? Czy mogliście zrobić dziś coś wyjątkowego?</i> Uczniowie wypowiadają się w języku polskim.</p>	forum/ indywidualnie	arkusz ewaluacyjny

-	<p>INTEGRACJA (fakultatywnie) Uczniowie potrafią zaprezentować wyniki własnej pracy na szerszym forum. Uczniowie odczuwają motywację do dalszego poznawania j. o.</p>	<p>Uczniowie prezentują wykonane zadania poza ramami organizacyjnymi lekcji (na korytarzu szkolnym, dla rodziców, dla innej klasy, na stronie internetowej itp.). Nauczyciel mówi np.: <i>Czy chcielibyście podzielić się swoimi skarjami z innymi?</i> <i>Co wy na to, byśmy ...?</i></p>		
---	--	--	--	--

Propozycja zadań do pracy swobodnej dla klas I–III szkoły podstawowej:

Temat: Sport

– Propozycja 1. Rysujemy

Cel: wprowadzenie nazw dyscyplin sportowych.

Materiały: karty z nazwami dyscyplin sportowych w języku obcym (np. Fußball, Volleyball, Tennis, Schwimmen).

Uczniowie wykonują własne ilustracje do podanych dyscyplin sportowych.

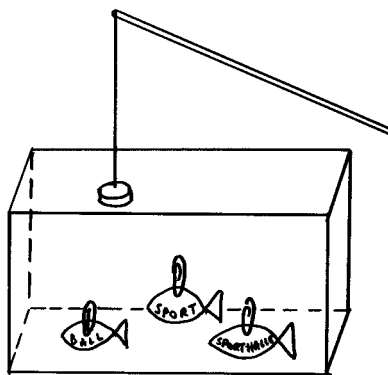
– Propozycja 2. Akwarium

Cel: wprowadzenie słownictwa związanego z tematem sport.

Materiały: akwarium, papierowe rybki z wyrazami (np. der Ball, der Sport, die Sporthalle) (każda ze spinaczem), wędka z magnesem.

Uczniowie próbują wyłowić z akwarium jak najwięcej rybek z wyrazami.

Załącznik 16. Akwarium



– Propozycja 3. Fiszki

Cel: porządkowanie wyrażeń.

Materiały: kartoteka (pudełko), fiszki wyrazowe (w języku obcym, w języku polskim na odwrocie).

Uczniowie porządkują fiszki według własnego pomysłu.

– Propozycja 4. Detektyw

Cel: selektywne czytanie.

Materiały: tekst z czasopisma np. o sportowcach (w języku obcym).

Uczniowie szukają wyrazów związanych z tematem sport. Zaznaczają je na folii nałożonej na tekst. Następnie samą folię porównują z rozwiązaniem.

– Propozycja 5. Składanka

Cel: pisanie kreatywne.

Materiały: papier, nożyczki, kredki itp.

Uczniowie wykonują składaną, ilustrowaną książeczkę pod tytułem „Sport” (w języku obcym).

– Propozycja 6. Zrób coś

Cel: kreatywne uczenie się, integracja sprawności i kompetencji językowych.

Materiały: zdjęcia, ilustracje, przedmioty, materiały piśmiennicze itp.

Uczniowie wykonują dowolną pracę z wykorzystaniem podanych materiałów (w języku obcym).

– Propozycja 7. Zaśpiewaj

Cel: śpiewanie w języku obcym.

Materiał: nagranie piosenki związanej z tematem sport (np. z Mistrzostw Europy) w języku obcym.

Uczniowie uczą się piosenki na pamięć.

Przykład 2

Praca w formie STACJI EDUKACYJNYCH na lekcji języka obcego w klasach IV–VI szkoły podstawowej
(ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych)

Temat: Potrawy i napoje

SCENARIUSZ LEKCJI

Temat: _____ Data: _____

Cele kognitywne:

- rozwijanie i integracja sprawności (mówienia, pisania, czytania, rozumienia ze słuchu) i kompetencji językowych (leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej),
- zdobywanie wiedzy realioznawczej na temat kraju docelowego,
- rozwijanie umiejętności kluczowych.

Cele afektywne:

- rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności językowych,
- rozwijanie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się języka obcego,
- rozwijanie umiejętności refleksji nad procesem uczenia się,
- wspieranie ogólnych i specyficznych zdolności uczniów,
- aktywizowanie różnych typów uczniów.

Cele społeczne:

- kształcenie umiejętności współpracy z innymi,
- kształcenie umiejętności negocjowania,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Ramy organizacyjne: Klasa: _____ Rok nauki języka obcego: _____

Tygodniowa liczba godzin: _____ Liczba uczniów: _____

Pracownia zostaje przygotowana przed lekcją. Stoliki ustawia się tak, by umożliwić uczniom pracę zespołową przy kilku stanowiskach. Liczba stanowisk jest równa liczbie zadań. Na każdym stanowisku umieszczony zostaje szyl z numerem (w formie karty, chorągiewki, balonu itp.) oraz jedno zadanie. Zadania dobrane zostają w taki sposób, by umożliwiały aktywizowanie różnych zmysłów, a przez to uczniów z różnymi stylami uczenia się. Poszczególne stanowiska można oddzielić (np. parawanami). Dodatkowo przygotowana zostaje tablica rozwiązań wraz z „obiegówką” do zaznaczania wykonanych zadań.

Czas	Faza nauczania	Przebieg lekcji	Formy społeczne	Media/ Materiały pomocnicze
5'	INFORMACJA I STRUKTURA	Nauczyciel rozpoczyna lekcję na forum (np. na korytarzu szkolnym) jeszcze przed wejściem do pracowni. Informuje uczniów, na czym będzie polegać praca na lekcji: <i>W sali przygotowano 10 stanowisk do pracy. Za chwilę utworzycie zespoły (zastępy). Każdy zastęp pozostaje przez cały czas razem (nie wolno poruszać się samemu po pracowni). Wspólnie rozwiązujecie zadania, pomagając sobie nawzajem. Jeśli będziecie potrzebować mojej pomocy, podnieście chorągiewkę z napisem „SOS”. Należy wykonać co najmniej 6 zadań. Jeśli jakieś stanowisko jest zajęte, podchodzicie do stacji dodatkowej i pracujecie tam, dopóki się zwolni dla was miejsce. Wyniki wszystkich wykonanych zadań zastęp nosi ze sobą. Natomiast wszystkie materiały pozostawiacie na tym samym miejscu tak, by mogły z nich korzystać kolejne zastępy. Każdy otrzyma obiegówkę, na której będzie zaznaczać wykonane zadania. Poprawność sprawdzacie na tablicy rozwiązań.</i> Nauczyciel rozdaje uczniom karty obiegowe. Uczniowie tworzą zespoły samodzielnie.	forum	karty obiegowe (patrz załącznik nr 3)
5'	ORIENTACJA	Uczniowie wchodzą do pracowni. Rozglądają się po sali. Każdy zespół wybiera pierwsze zadanie.	praca zespołowa	zadania na stanowiskach
45'	PRACA SAMODZIELNA	Uczniowie rozwiązują zadania na poszczególnych stanowiskach dydaktycznych. Nauczyciel obserwuje ich i pomaga, gdy go o to poproszą.	praca zespołowa	zadania na stanowiskach
20'	ZAKOŃCZENIE	Uczniowie przedstawiają wyniki tych zadań, których rozwiązań nie można było samodzielnie sprawdzić.	forum	rezultaty pracy samodzielnej
5'	REFLEKSJA	Nauczyciel prosi uczniów o komentarz do wykonanych zadań (np. pisemnie, indywidualnie, anonimowo), np.: <i>Które zadanie sprawiło ci największą przyjemność? Które było szczególnie trudne? Jak układała się współpraca z innymi? Jakie twoje zdolności mogłaś/mogłeś wykorzystać?</i>	indywidualnie	arkusze samooceny
10'		Następnie nauczyciel i uczniowie siadają w kręgu. Karty refleksji zostają zebrane, wymieszane i rozdane na nowo przypadkowym uczniom (wszystkim). Uczniowie odczytują głośno refleksje z kart, które wylosowali. Nauczyciel podsumowuje zajęcia.	forum	arkusze samooceny

Propozycje zadań do pracy w formie stacji edukacyjnych:

Stacja 1. Jadłospis ze strzałkami

Cel: słuchanie selektywne.

Materiały: nagranie dialogu, odtwarzacz, jadłospis, strzałki samoprzylepne.

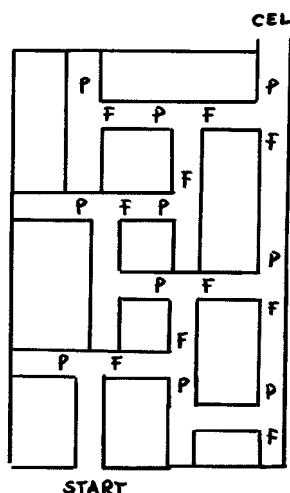
Polecenie: *Wysłuchajcie rozmowy w restauracji. Zaznaczcie, jakie potrawy zamawiają goście.*

Stacja 2. Labirynt

Cel: czytanie selektywne.

Materiały: tekst (wypowiedzi uczniów), lista „prawda/fałsz”, pionek, labirynt

Polecenie: *Przeczytajcie wypowiedzi niemieckich uczniów na temat jedzenia. Następnie zaznaczajcie pionkiem odpowiednią drogę w labiryncie (zgodnie z prawdą).*

Załącznik 4. Labirynt**Stacja 3. Role**

Cel: rozwijanie sprawności mówienia.

Materiały: karty z rolami.

Polecenie: *Wylosujcie karty z rolami. Odegrajcie scenkę.*

Stacja 4. Cukierki

Cel: rozwijanie sprawności pisania kreatywnego.

Materiały: karty ze słówkami (każda zapakowana jak cukierek).

Polecenie: *Wylosujcie 7 cukierków. Napiszcie dowolny tekst, używając słówek, które znajdziecie w środku.*

Stacja 5. Degustacja

Cel: nazywanie potraw i napojów w języku obcym (na podstawie zmysłu smaku).

Materiały: ponumerowane kubeczki z miniaturowymi próbkami potraw i napojów.

Polecenie: *Wybierzcie 5 próbek. Skosztujcie potraw i napojów. Zanotujcie ich nazwy.*

Stacja 6. Kim

Cel: nazywanie owoców i warzyw (na podstawie zmysłu dotyku).

Materiały: owoce i warzywa, serweta lub płócienny woreczek, litery (potrzebne do utworzenia nazw).

Polecenie: *Dotykajcie ukrytych owoców i warzyw. Ułóżcie ich nazwy z podanych liter.*

Stacja 7. Porządek

Cel: porządkowanie słownictwa.

Materiały: małe kartki, flamastry, patyki, sznurek.

Polecenie: *Zbierzcie wyrażenia i zwroty związane z tematem „jedzenie”. Zanotujcie każde wyrażenie na oddzielnej karteczce. Uporządkujcie je w dowolnej formie (np. kartoteka z fiszkami, kwiat/pojazd, tabela, mobile, mapa myśli, cluster itp.).*

Stacja 8. Wielka gra

Cel: integracja sprawności i kompetencji językowych.

Materiały: wielkoformatowe elementy planszy do gry (do ułożenia na podłodze), duża kostka, lista zadań do poszczególnych pól.

Polecenie: *To wy jesteście pionkami w tej grze. Rzucajcie kostką. Przeskakujcie na kolejne pola, wykonując podane zadania.*

Stacja 9. Puzzle

Cel: utrwalenie konstrukcji gramatycznych.

Materiały: nagranie piosenki, kartki w odpowiednich kształtach z częściami zdań (np.: orzeczenie – koło, podmiot – kwadrat, inna część zdania – trójkąt).

Polecenie: *Ułóżcie zdania. Następnie sprawdźcie ich poprawność, słuchając piosenki.*

Stacja 10. Dodatkowa

Cel: integracja sprawności i kompetencji językowych.

Materiały: dydaktyczne (kartki z tekstami, nagrania dialogów itp.), uzupełniające (słowniki, internet itp.), pomocnicze (piśmienne, narzędzia itp.).

Polecenie: *Wykonajcie rekwizyty potrzebne do odegrania scenki w restauracji. Do każdego z nich przypnijcie sztyl z odpowiednim napisem w języku obcym.*

Przykład 3

PRACA PROJEKTOWA na lekcji języka obcego w gimnazjum
(ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych)

SCENARIUSZ LEKCJI

Temat: _____ Data: _____

Cele kognitywne:

- rozwijanie i integracja sprawności (mówienia, pisania, czytania, rozumienia ze słuchu) i kompetencji językowych (leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej),
- zdobywanie wiedzy realioznawczej na temat krajów docelowych,
- kształcenie kompetencji międzykulturowej,
- rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności językowych.

Cele afektywne:

- rozwijanie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się języka obcego,
- rozwijanie umiejętności refleksji nad procesem uczenia się,
- rozwijanie własnych zdolności (ogólnych i specyficznych).

Cele społeczne:

- kształcenie umiejętności współpracy z innymi,
- kształcenie umiejętności negocjowania,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Ramy organizacyjne: Klasa: _____ Rok nauki języka obcego: _____

Tygodniowa liczba godzin: _____ Liczba uczniów: _____

Czas	Faza nauczania	Przebieg lekcji	Formy społeczne	Media/ Materiały pomocnicze
10'	INICJOWANIE	Nauczyciel podaje zakres tematyczny pracy projektowej. Przypina kartę z tematem na tablicy. Prosi uczniów o sformułowanie propozycji zagadnień związanych z tym tematem. Każda z propozycji zostaje zanotowana na tablicy. Nauczyciel oraz uczniowie wspólnie omawiają zagadnienia, poszukują odpowiednich form do ich realizacji. Każda z proponowanych form projektów zostaje zanotowana na tablicy.	forum	karta z tematem tabela – lista zagadnień i form projektów
10'	DYSKUTOWANIE	Uczniowie dobierają się w zespoły, pary lub decydują się na pracę indywidualną. Każdy zespół dyskutuje na temat swoich propozycji i ustala wspólnie temat projektu (wybierając jedno zagadnienie z pierwszej listy i jedną formę realizacji z drugiej listy). Temat swojego projektu każdy zespół/uczeń zapisuje na karcie i przypina w widocznym miejscu w sali. Uczniowie zastanawiają się nad realizacją swoich projektów, dyskutują i planują (może być w formie pisemnej).	praca zespołowa (w parach) indywidualna	karty z tematami projektów plany projektów (patrz załącznik nr 5)
45'	PRACA PROJEKTOWA	Uczniowie realizują opracowany w poprzedniej fazie plan. Pracują w zespołach, parach lub indywidualnie. Każdy jest odpowiedzialny za swoje zadanie. Korzystają z dostępnych źródeł lub gromadzą samodzielnie materiał (np. przeprowadzając wywiady). Mogą pracować poza salą, a nawet poza szkołą. Nauczyciel obserwuje uczniów i z nimi współpracuje. Uczniowie przygotowują się do prezentacji wyników swojej pracy.	praca zespołowa (w parach) indywidualna	materiały dydaktyczne (podręczniki, książki), uzupełniające (internet, leksykony, atlasy, książki kulinarne), pomocnicze
15'	PREZENTACJA	Uczniowie przedstawiają wyniki pracy.	forum	rezultaty pracy projektowej
5'	EWALUACJA	Refleksja nad wykonaną pracą. Uczniowie wypełniają arkusze refleksji: <i>Zaplanowałam/Zaplanowałam, że...</i> <i>Realizacja polegała na...</i> <i>Współpracowałam/Współpracowałam z...</i> <i>W czasie pracy...</i> <i>Efekt jest...</i> <i>Szczególnej satysfakcji dostarcza mi...</i> <i>Pomogły mi moje zdolności...</i> <i>W przyszłości chcę...</i>	indywidualnie	arkusz refleksji
5'		Następnie uczniowie oraz nauczyciel wypowiadają się na temat swoich wrażeń po wykonaniu projektów.	forum	

Propozycje projektów dla gimnazjum:

Temat: Święta i zwyczaje

Zagadnienia do projektów	Formy realizacji projektów
Boże Narodzenie w Polsce Boże Narodzenie w Niemczech, Austrii, Szwajcarii... Wielkanoc Święta w różnych krajach świata Niemieckie potrawy świąteczne Świętować czy nie? Święta dla mnie ...	Plakat Scenka Wywiad Film Prezentacja multimedialna Nagranie Piosenka Degustacja potraw ...

Przykłady tematów projektów:

Przygotowanie typowych niemieckich potraw świątecznych.

Przedstawienie własnej opinii na forum internetowym na temat obchodzenia świąt.

Ułożenie świątecznej piosenki w języku obcym.

Przykład 4

PRACA Z PLANEM TYGODNIOWYM na lekcji języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej
(ze szczególnym uwzględnieniem uczniów zdolnych)

SCENARIUSZ LEKCJI

Temat: _____ Data: _____

Cele kognitywne:

- rozwijanie i integracja sprawności (mówienia, pisania, czytania, rozumienia ze słuchu) i kompetencji językowych (leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej),
- zdobywanie wiedzy realioznawczej na temat kraju docelowego,
- rozwijanie kompetencji międzykulturowej.

Cele afektywne:

- rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności językowych,
- rozwijanie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się języka obcego,
- rozwijanie umiejętności refleksji nad procesem uczenia się,
- samodzielne uczenie się,
- aktywizowanie uczniów zdolnych; korzystanie ze swoich uzdolnień (ogólnych i specyficznych).

Cele społeczne:

- kształcenie umiejętności współpracy z innymi,
- kształcenie umiejętności negocjowania,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Ramy organizacyjne: Klasa: _____ Rok nauki języka obcego: _____

Tygodniowa liczba godzin: _____ Liczba uczniów: _____

Czas realizacji: np. 3 godziny lekcyjne ujęte w planie tygodniowym.

Faza nauczania	Przebieg lekcji	Formy społeczne	Media/Materiały pomocnicze
PLANOWANIE	Nauczyciel podaje zakres tematyczny zajęć na cały tydzień. Zapoznaje uczniów z planem tygodniowym, wyszczególnia zadania obowiązkowe, fakultatywne oraz dodatkowe. Określa czas potrzebny do wykonania zadań (np. do końca tygodnia). Wskazuje na możliwość pracy samodzielnej w domu (pomiędzy poszczególnymi lekcjami). Nauczyciel rozdaje plan tygodniowy wszystkim dzieciom (wariant: jeden duży plan umieszczony w pracowni).	forum	temat, plan tygodniowy
ZAWARCIE KONTRAKTU	Uczniowie i nauczyciel zawierają kontrakt określający zasady zachowania podczas pracy nad planem tygodniowym.	forum	kontrakt grupowy
PRACA Z PLANEM TYGODNIOWYM	Uczniowie pracują samodzielnie nad zadaniami: indywidualnie lub w różnorodnych zespołach (w zależności od preferencji i danego zadania). Nauczyciel pomaga uczniom, gdy zwrócą się do niego o pomoc i ich obserwuje.	indywidualnie (w parach) zespołowo	plan tygodniowy, materiały dydaktyczne, uzupełniające, pomocnicze
PREZENTACJA	Uczniowie przedstawiają wyniki swojej pracy. Zostają omówione kolejno wszystkie zadania (z wyjątkiem zamkniętych, których poprawność uczniowie mogli sprawdzić samodzielnie).	forum	wyniki pracy samodzielnej
REFLEKSJA	Nauczyciel pyta uczniów o wrażenia z pracy z planem tygodniowym, o trudności, sukcesy, współpracę między uczniami, korzystanie z pomocy, pracę własną w domu, wykorzystywanie swoich zdolności itp. Wszyscy wspólnie podsumowują pracę.		

Propozycja planu tygodniowego dla szkoły ponadgimnazjalnej:

Plan pracy na tydzień: od do					
(łącznie z pracą domową)					
Temat: Kultura kraju docelowego					
Imię i nazwisko: Klasa:					
Zadanie	Co mam zrobić?	Z kim pracuję?	W jakiej kolejności wykonuję zadania?	Sprawdzone z kluczem?	Trudne?
Zadania obowiązkowe					
1.	Słuchanie wywiadu z autorką książek dla młodzieży. Dobór właściwych pytań do wywiadu.				
2.	Czytanie życiorysu niemieckiego pisarza. Porządkowanie akapitów w logicznej kolejności.				
3.	Redagowanie wypowiedzi pisemnej na temat „Postać literacka, która mnie zafascynowała” (na podst. lit. niemieckojęzycznej).				
4.	Przygotowanie wypowiedzi ustnej na temat „Czy e-book pokona książkę?”.				

Zadania do wyboru (należy wykonać min. 1)					
1.	Zgromadzenie przysłów związanych z tematem kultura.				
2.	Zgromadzenie słownictwa do tematu (w dowolnej formie).				
3.	Zebranie konstrukcji gramatyczno-leksykalnych przydatnych do wypowiedzi na temat kultury.				
Zadania dodatkowe (dla chętnych)					
1.	Przygotowanie przedstawienia teatralnego obejmującego fragment dowolnej sztuki autora pochodzącego z krajów niemieckiego obszaru językowego.				
2.	Opracowanie dowolnego zadania dotyczącego tematu kultura z wykorzystaniem własnych uzdolnień.				
(Wypełniony plan wklejam do zeszytu).					
Reguły zachowania podczas pracy według planu tygodniowego					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dbam o ciszę i porządek w sali. 2. Koncentruję się na swoich zadaniach. 3. Gdy pracuję z innymi, rozmawiam tylko szeptem. 4. Pomagamy sobie nawzajem. Dopiero gdy nikt w klasie mi nie pomoże, idę do nauczyciela. 5. Decyduję, w jakiej kolejności wykonam zadania. 6. Uważnie czytam polecenia. 7. Dopiero gdy skończę jedno zadanie, zaczynam kolejne. 8. Wykonane zadania sprawdzam z kluczem lub oddaję nauczycielowi do sprawdzenia. 9. Zadania wykonane zaznaczam na swoim planie pracy tygodniowej. 10. Przygotowuję się do prezentacji wykonanych zadań. 					

B. Przykłady gier i zabaw językowych umożliwiających rozwijanie uzdolnień na lekcji języka obcego u uczniów sześcioletnich

Kim

- odgadywanie nazw ukrytych przedmiotów (np. przyborów szkolnych) na podstawie dotyku,
- odgadywanie nazw ukrytych potraw na podstawie zapachu (próbki do degustacji),
- odgadywanie nazw (np. zwierząt, miejsc) na podstawie wysłuchanych odgłosów.

Pantomima

- odgadywanie nazw czynności na podstawie ich pantomimicznego przedstawienia (mowa ciała).

Teatryk kukiełkowy

- przedstawienie prostych dialogów (typu: *Jak masz na imię? Ile masz lat?*) z wykorzystaniem kukiełek.

Teatr na paluszkach

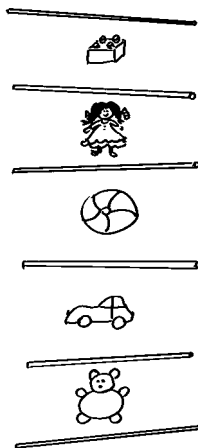
- wykonanie 5 pacynek na palce i przedstawienie bohaterów w języku obcym.

Elipsa

- Nauczyciel układa na podłodze długą wstążkę w kształcie elipsy. Uczniowie chodzą jeden za drugim w zupełnej ciszy. Następnie nauczyciel mówi nowe słowo. Potem je mruczy. Uczniowie naśladowują chórem mruczenie, zachowując odpowiednią intonację nie przerywając cichego chodzenia po elipsie.

Skok

- Na podłodze ułożone zostają w rzędzie zabawki (np. 7), między nimi układa się długie patyki. Dzieci gęśmiego przeskakują na kolejne pola, nazywając napotkaną zabawkę.

Załącznik 6. Skok**Za plecami**

- Dzieci ustawiają się w kręgu, ręce mają z tyłu. Podają sobie przedmiot z ręki do ręki. Następnie chórem go nazywają.

Bułka

- Wymowę nowych wyrazów dzieci ćwiczą z kawałkiem bułki w buzi. Zabawa uczy koncentracji i powoduje napięcie mięśni artykulacyjnych.

Motylek

- Do pojemniczka oklejonego materiałem tak, by wyglądał jak motyl, włożone zostają karteczki z ilustracjami nowych wyrazów. Dopóki słyhać muzykę, dzieci podają sobie motylka z rąk do rąk. Dziecko, które trzyma motyla w momencie, gdy muzyka przestaje grać, losuje karteczkę i nazywa czynność lub przedstawiony na niej przedmiot.

Krąg poranny¹⁸

- Dzieci rozpoczynają tydzień, zasiadając wspólnie z nauczycielem w kręgu. Opowiadają o swoich przeżyciach (początkowo w j. polskim, potem stopniowo w j. obcym). Ciepła atmosfera i ciekawe pytania pozwalają na aktywizację wszystkich uczniów.

C. Przykłady zadań rozwijających kreatywność na lekcji języka obcego**Zadanie 1. „Swobodne myśli”**

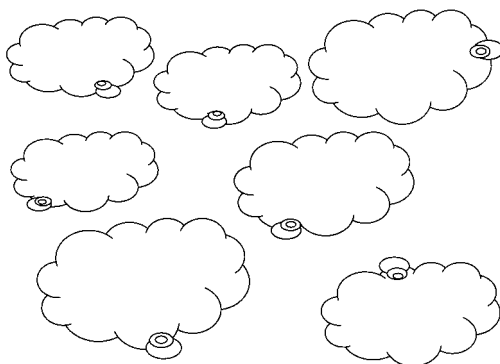
Cele:

- kreatywne pisanie,
- wspieranie uczniów zdolnych.

Napisz 10 dowolnych wyrazów. Następnie połącz je dowolnie. Napisz tekst, wykorzystując wszystkie wyrazy (np. opowiadanie, piosenkę itp.).

¹⁸ Pomysł pochodzi z zasad pedagogiki Marii Montessori.

Załącznik 7. Swobodne myśli



Zadanie 2. „Dzieło sztuki”

Cele:

- kreatywne pisanie i mówienie,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- aktywizowanie specjalistycznych uzdolnień plastycznych.

Do podanego fragmentu dzieła sztuki domaluj/dorysuj brakującą część. Potem napisz na ten temat dowolny tekst lub zanotuj kilka punktów, które pomogą ci opowiedzieć wymyśloną treść.

Załącznik 8. Dzieło sztuki



Zadanie 3. „Słyszę muzykę”

Cele:

- pisanie i mówienie kreatywne,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- aktywizowanie uczniów uzdolnionych muzycznie.

Posłuchaj fragmentu muzyki (np. „Caverna Musica” Andreeasa Vollenweidera). Podczas słuchania wykonaj jedno z podanych zadań:

- a) maluj to, z czym kojarzy ci się ta muzyka,
- b) zanotuj kilka słów, które ci się nasuną w tym czasie.

Następnie przygotuj się do prezentacji zadania na jeden z dwóch sposobów:

- a) opisz swoje wrażenia,
- b) przygotuj wypowiedź ustną o swoich wrażeniach.

Zadanie 4. „Choreografia”

Cele:

- pisanie i mówienie kreatywne,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- wspieranie specyficznych uzdolnień muzycznych i tanecznych,
- aktywizowanie kinestetycznych typów uczniów.

Posłuchaj fragmentu muzyki. Następnie ułóż do niego układ choreograficzny ilustrujący twoje wrażenia i skojarzenia. Przedstaw taniec klasie. Opisz wrażenia i/lub opowiedz o nich w języku obcym.

Zadanie 5. „Architekt”

Cele:

- pisanie i mówienie kreatywne,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- aktywizowanie uczniów uzdolnionych plastycznie,
- aktywizowanie kinestetycznych typów uczniów.

Zaprojektuj wymarzone miejsce nauki. Korzystaj z papieru, ołówka, ścinków materiałów, pudełek, plasteliny itp. lub komputera. Opisz to miejsce lub opowiedz o nim.

Zadanie 6. „Wybieram X”

Cele:

- pisanie i mówienie kreatywne,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- aktywizowanie kinestetycznych typów uczniów.

Weź do ręki dowolny przedmiot związany twoim zdaniem z tematem lekcji. Uzasadnij swój wybór ustnie lub pisemnie (przygotuj dłuższą wypowiedź).

Zadanie 7. „Fantazja z przysłowiami”

Cele:

- pisanie i mówienie kreatywne,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- rozwijanie postawy twórczej.

Wyszukaj kilka przysłów związanych z tematem lekcji. Wybierz dwa z nich i wykonaj jedno z podanych zadań:

- potraktuj przysłowie dosłownie i napisz lub opowiedz (śmieszna) historię na ten temat;*
- połącz początek jednego przysłowia z zakończeniem drugiego i napisz lub opowiedz (śmieszna) historię na ten temat.*

Zadanie 8. „Prawa strona wizualizacji”

Cele:

- samodzielne przygotowanie zagadnień,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- rozwijanie postawy twórczej,
- aktywizowanie słownictwa na podany temat.

Spójrz, jaki jest temat następnego działu w podręczniku. Przygotuj samodzielnie listę słówek, korzystając ze słowników, innych książek, internetu. Następnie uporządkuj wyrażenia w jednej z podanych form:

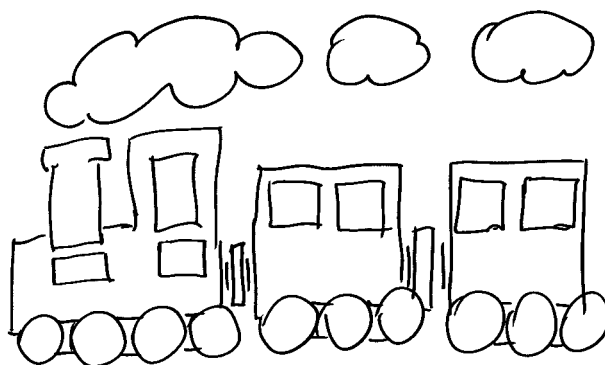
- kwiat/pojazd dydaktyczny,*
- mind map,*
- cluster.*

Ad. a) Uczeń wykonuje dowolną formę kwiatu/pojazdu na papierze lub z papieru. Wpisuje wyrażenia w odpowiednie miejsca w zależności od tego, czy są nadrzędne czy podrzędne.

Załącznik 9. Kwiat dydaktyczny

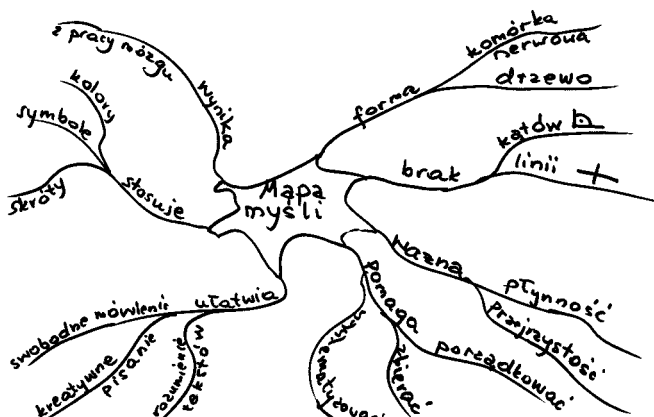


Załącznik 10. Pojazd dydaktyczny



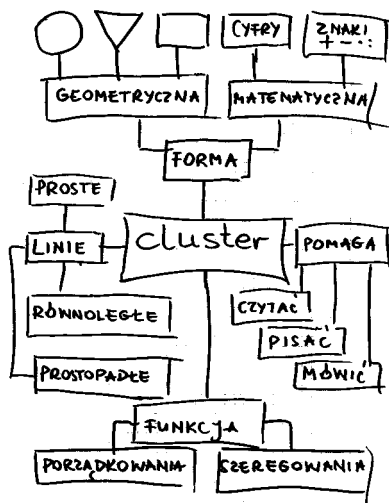
Ad. b) Wyrażenia zapisywane są wzdłuż gałązek. Mapa myśli ma wyglądać jak drzewo widziane do góry lub komórka nerwowa.

Załącznik 11. Mapa myśli



Ad. c) *Cluster* to taka forma mapy skojarzeń, w której wykorzystane są linie i figury geometryczne.

Załącznik 12. Cluster



Zadanie 9. „Lewa strona wizualizacji”

Cele:

- samodzielne przygotowanie zagadnień,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- rozwijanie postawy twórczej,
- aktywizowanie słownictwa na podany temat,

Spójrz, jaki jest temat następnego działu w podręczniku. Przygotuj samodzielnie listę słówek, korzystając ze słowników, innych książek, internetu. Następnie uporządkuj wyrażenia w jednej z podanych form:

- tabela,
- lista alfabetyczna,
- punkty i podpunkty.

Zadanie 10. „Pajęczek”

Cele:

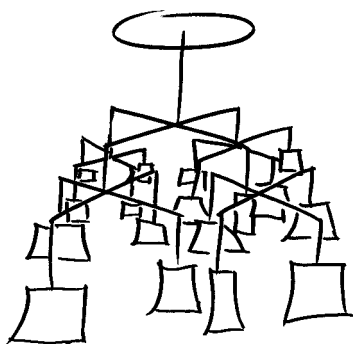
- samodzielne przygotowanie zagadnień,
- wspieranie uczniów zdolnych,
- rozwijanie postawy twórczej,
- aktywizowanie słownictwa na podany temat,
- aktywizowanie kinestetycznych typów uczniów.

Przygotuj pajęczek zawierającego wyrażenia do podanego tematu. Postępuj według podanych kroków:

- Wybierz wyrażenia, które chcesz przedstawić.
- Zapisz je na oddzielnych kartach.
- Uporządkuj – szukaj wyrażen nad- i podrzędnych.
- Nadaj kartom określony kształt.
- Skonstruuj trójwymiarową karuzelę.

Pajęczek jest rodzajem karuzeli zbudowanej z patyczków, włóczki, nici, piórek, papieru. Lekki powiew (np. dmuchnięcie) wprawia karuzelę w ruch. Podobne pajęczki zawieszane były u sufitu w łowickich domach.

Załącznik 13. Pajęczek



D. Przykłady zadań umożliwiających różnicowanie wewnętrzne na lekcji języka obcego (odnoszących się do integracji sprawności językowych oraz umożliwiających rozwijanie uzdolnień językowych ucznia)

Propozycja 1 (dla dzieci 6-letnich)

Temat: Zabawy i zabawki

Przygotowanie lekcji w tzw. podejściu narracyjnym.

Materiały: rekwizyty związane z opowiadaniem (np. piasek w drewnianym pudełku, łopatka, grabki, klocki, lalka, miś, piłka), karty wyrazowe, tekst opowiadania.

Etap 1: Słuchanie

Uczniowie siedzą, leżą na dywanie, poduszkach itp. Słuchają. Przygaszone światło, muzyka relaksująca w tle.

Nauczyciel opowiada historię, pokazując odpowiednie rekwizyty.

Etap 2: Mówienie

Nauczyciel pyta: *Kto opowie, o czym była historia? Co zapamiętaliście? Jakie postacie wystąpiły w bajce? Jakie przedmioty? Jak się nazywają w języku obcym?*

Nauczyciel mówi pojedyncze słowa. Uczniowie je powtarzają (z różnymi emocjami: radość, gniew, płacz, śmiech), w różnym tempie (wolno, szybko), z różnym natężeniem (głośno, cicho).

Etap 3: Czytanie

Nauczyciel pokazuje i odczytuje pojedyncze słowa zapisane na kartach wyrazowych. Dopasowuje je do rekwizytów, pytając mimiką o poprawność.

Etap 4: Pisanie

Nauczyciel rozdaje dzieciom karty z rysunkami rekwizytów oraz podpisami, w których brakuje pierwszych liter. Dzieci piszą pierwszą literę po śladach.

Etap 5: Integracja

Na zakończenie nauczyciel jeszcze raz czyta opowiadanie. Dzieci same pokazują odpowiednie rekwizyty.

Etap 6: Zadanie dla uczniów zdolnych

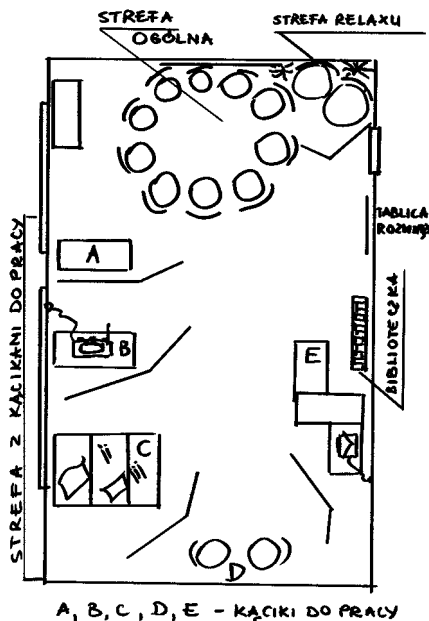
Przygotuj wspólnie z nauczycielem podobne opowiadanie i przedstaw je koleżankom i kolegom.

Propozycja 2 (dla klas I–III)

Temat: Zwierzęta

Przygotowanie pracowni w formie atelier językowego (sfera ogólna do wspólnych rozmów, sfera specjalna z kącikami do pracy zespołowej i indywidualnej, kącik relaksu).

Uczniowie wchodzi do sali, w której przygotowane są kąciki do pracy.

Załącznik 14. Schemat atelier językowego

Kącik A – czytanie prostych wyrazów

Materiały: karty wyrazowe z rysunkami zwierząt, np. der Löwe (lew), die Giraffe (żyrafa), der Papagei (papuga).

Polecenie: *Przeczytaj wyrazy i dopasuj odpowiedniki w j. obcym i polskim.*

Wariant dla dzieci zdolnych: *Dopasuj wyrazy w j. obcym i polskim, które mają inne brzmienia.*

Kącik B – słuchanie

Materiały: figurki zwierząt, podpisy w j. obcym, nagranie z odgłosami zwierząt.

Polecenie: *Posłuchaj odgłosów różnych zwierząt. Włóż do zagrody te zwierzątka, które usłyszysz.*

Wariant dla dzieci zdolnych: *Podpisz zwierzęta, które pozostały poza zagrodą.*

Kącik C – pisanie

Materiały: arkusz do pracy (zdania wraz z rysunkami).

Polecenie: *Pisz po śladach (np. Das ist ein Löwe).*

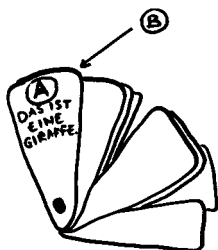
Wariant dla dzieci zdolnych: *Podpisz rysunki (np. Das ist...).*

Kącik D – mówienie

Materiały: krążek dwustronny dla partnerów.

Polecenie: *Każdy ma inne informacje. Wypytujcie się nawzajem (np. A: Was ist das? B: Eine Giraffe).*

Załącznik 15. Wachlarz



Kącik E – dodatkowy

Materiały: dydaktyczne, uzupełniające (w tym internet), pomocnicze (np. piśmienne, artystyczne, narzędzia, dyktafon).

Polecenie: *Wybierz jedno z zadań i wykonaj je.*

- 1) wykonaj album o zwierzętach w języku obcym,
- 2) poszukaj w internecie tekstów o zwierzętach (w języku obcym) i wynotuj z nich te nazwy zwierząt, które rozumiesz,
- 3) przedstaw scenki teatralne o zwierzętach (np. pacynki).

Propozycja 3 (dla klas IV–VI)

Temat: Cechy charakteru

Spośród podanych zadań wybierz co najmniej 4 i wykonaj je we wskazanych miejscach.

Zadanie 1. „Pantomima”

- praca ze słownictwem,
- forma socjalna: praca zespołowa.

Materiały: karty do pantomimy.

Każdy losuje jedną kartę. Przedstawia podaną cechę charakteru za pomocą mowy ciała. Inni nazywają tę cechę (np. Ich bin faul – Jestem leniwy).

Zadanie 2. „Karty dla partnerów”

- mówienie,
- forma socjalna: dwuosobowe zespoły.

Materiały: karty dla partnerów.

Rozmawiajcie w parach. Każdy ma inne informacje. Wypytujcie siebie nawzajem (np. A: Wie fühlt sich heute Lisa? B: Sie ist sehr glücklich. Sie ist aber heute auch faul. lub A: Ist Lisa heute traurig? B: Nein. Sie ist glücklich).

Zadanie 3. „Niema rozmowa”

- pisanie,
- forma socjalna: zespoły dwuosobowe.

Materiały: arkusz papieru dla każdej pary, flamastry, lista przykładowych pytań (np. *Wie fühlst du dich heute? Was ist gestern passiert? Warst du vorgestern auch...?*).

Prowadźcie rozmowę, pisząc na arkuszu do siebie nawzajem.

Zadanie 4. „Spinacze”

- czytanie,
- forma socjalna: praca indywidualna.

Materiały: tekst do czytania w języku obcym, karta „prawda/fałsz”, spinacze.

Przeczytaj tekst. Zaznacz zgodnie z prawdą.

Zadanie 5. „Naklejki”

- słuchanie,
- forma socjalna: praca w parach.

Materiały: tekst do słuchania, kartki z nazwami cech charakteru, rysunki, zdjęcia osób w różnych stanach emocjonalnych.

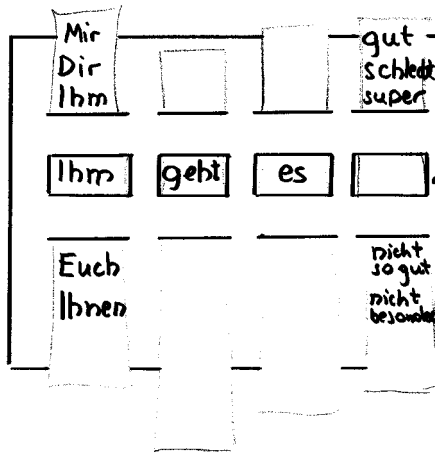
Wysłuchaj tekstu. Naklej na plakat te kartki i zdjęcia, które pasują do wysłuchanego tekstu.

Zadanie 6. „Aparat”

- gramatyka,
- forma socjalna: praca w parach.

Materiały: „aparat” do budowy zdań, kartka do zapisywania zdań.

Budujcie zdania, przesuwając odpowiednio paski w „aparacie”.

Załącznik 17. Aparat**Zadanie 7. „Dodatkowe: www”**

- integracja sprawności i kompetencji językowych,
- forma socjalna: dowolna.

Materiały: dowolne

Zaprojektuj stronę internetową dotyczącą cech charakteru (w języku obcym).

Zadanie 8. „Dodatkowe: muzyczne”

- integracja sprawności i kompetencji językowych,
- forma socjalna: dowolna.

Materiały: dowolne.

Przygotuj klip muzyczny dotyczący cech charakteru.

Propozycja 4 (dla gimnazjum)

Temat: Podsumowanie wiadomości (opisywanie osób, ich zainteresowań, przebiegu dnia itp.)

Każdy uczeń wymyśla sobie fikcyjną postać – bohatera, o którym napisze książkę. Na kolejnych lekcjach podsumowujących dany materiał uczeń przygotowuje jedną stronę do swojej książki (w formie audio, wizualnej, digitalnej itp.).

Na zakończenie nauki w klasie (szkole) organizowana jest wystawa prac uczniów. W jury zasiada nauczyciel z kilkoma uczniami. Można zaproponować konkurs z odpowiednimi kategoriami:

- na najbardziej pomysłową historię,
- na najmiłszego bohatera,
- na najpiękniej wykonaną książkę,
- na najpoprawniej napisaną książkę,
- na najpiękniejszy wieczór autorski z samodzielnym odczytaniem wybranych tekstów, np.:

Wymyśl postać, która będzie ci towarzyszyć przez cały rok. Napisz i narysuj, kim jest.

- 1) *Gdzie mieszka twój bohater?*
- 2) *Co zwykle jada?*
- 3) *Jak spędza czas wolny?*
- 4) *Jakiej muzyki słucha? Może nawet sam komponuje? Pisz teksty? Jakiej?*
- 5) ...

Propozycja 5 (dla szkoły ponadgimnazjalnej)

Temat: Kraje niemieckiego obszaru językowego/kraje frankofońskie/kraje...

- 1) *Poszukaj informacji na temat krajów niemieckiego obszaru językowego (w języku obcym): w książkach, internecie, czasopiśmie. Nie zapomnij o ulotkach, opakowaniach produktów, katalogach, biletach. Poszukaj programów telewizyjnych, nagrań audio, wideo, przepisów kulinarnych. Zgromadź ciekawe materiały.*
- 2) *Zastanów się, co możesz z tymi materiałami zrobić. Może przygotować prezentację multimedialną? Może wykonać album, plakat...? Może nagrać film? Przygotować potrawę? Możliwości są nieograniczone. Wystarczy czerpać ze swoich zdolności.*
- 3) *Jak najlepiej się uczysz? Sam(a)? Z jedną osobą? W większym gronie? Wybierz.*
- 4) *Opracuj samodzielnie wybrany materiał (sam(a) lub wspólnie z kimś). Przygotuj jego prezentację.*
- 5) *Przedstaw swoje dzieło w twojej klasie, w szkole, na stronie internetowej itp.*

3.4. Jak rozwijać zdolności językowe u uczniów poza lekcją języka obcego?

Zastanów się

Czy pracujesz bądź czy pracowałeś z uczniem uzdolnionym poza lekcją języka obcego? Jakie są/były to działania? Podaj przykład takiego działania.

Zajęcia pozalekcyjne to nieobowiązkowa forma aktywności, która ma na celu przede wszystkim rozwijanie zainteresowań, rozszerzanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności ucznia (Goźlińska 2004: 12). Praca podczas zajęć pozalekcyjnych powinna opierać się na samodzielności, twórczym poszukiwaniu, inspiracji i kierowaniu ze strony opiekuna (Porzucek 2006: 271).

3.4.1. Pozalekcyjne formy rozwijania zdolności językowych

Międzyprzedmiotowe koła zainteresowań mają na celu rozwijanie pozajęzykowych zainteresowań i zdolności językowych ucznia. Koła te mogą być dobrym pomysłem pracy z uczniami uzdolnionymi językowo ze względu na fakt, że wielu takich uczniów wykazuje również predyspozycje oraz

zainteresowania w innych dziedzinach niż język obcy. Chodzi tu zatem o m.in.: kółka teatralne, recytatorskie, piosenki, kółka literackie i kluby dyskusyjne, a także koła, na których realizowane są różnorodne tematycznie projekty międzyprzedmiotowe, jak np.: projekty ekologiczne, filmowe czy fotograficzne oraz organizowanie i prowadzenie imprez okolicznościowych, jak np.: Dzień Europejski, Dzień Świętego Marcina, Dzień Świętego Patryka i inne. Ważne jest przy tym, by uczeń mógł posługiwać się językiem obcym podczas realizacji danego projektu/zagadnienia. Podobnie jak w przypadku lekcyjnych możliwości rozwijania zdolności językowych, również i tu powinno się kłaść nacisk na rozwijanie kreatywności oraz samodzielności uczniów. Stąd też koła zainteresowań powinny uwzględniać otwarte formy zadań do wykonania oraz stwarzać uczniom przestrzeń do własnych interpretacji form zamkniętych, jak wiersz, piosenka, sztuka teatralna.

Kółka językowe koncentrują się przede wszystkim na rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji językowej uczniów, poszerzaniu ich wiedzy z zakresu kultury i realiów danego kraju docelowego. Dzięki takim zajęciom uczniowie uzdolnieni językowo mają możliwość przygotowywania się do różnego rodzaju konkursów i olimpiad językowych, rozwijania swoich zainteresowań językowych, rozwijania kreatywności i innych umiejętności pozajęzykowych. Jakie umiejętności ucznia będą rozwijane na takich zajęciach, zależy od wyznaczonego celu.

Konsultacje nauczycielskie (indywidualne) polegają na samodzielnej pracy ucznia uzdolnionego pod kierunkiem nauczyciela języka obcego (Stańczak 2009: 57). W takim przypadku działania podejmowane w celu rozwijania zdolności do nauki języków obcych dotyczą głównie dopasowania treści i stopnia trudności zadań do większych możliwości intelektualnych ucznia oraz stawiania mu indywidualnych wyzwań. W tym przypadku nauczyciel występuje w podwójnej roli względem ucznia: jest dla niego jednocześnie mentorem i partnerem na drodze rozwijania swoich zdolności.

W przypadku **międzynarodowych programów i projektów językowych**, jak *Comenius* i *e-Twinning*, realizowana jest współpraca szkół partnerskich z różnych krajów w celu realizacji różnego rodzaju projektów edukacyjnych wkomponowanych w działania dydaktyczne szkoły, co oznacza integrowanie różnych treści oraz wzbogacanie wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin jednocześnie. Sam udział w tych projektach zakłada używanie języka obcego, a często także wykorzystanie w tym celu nowoczesnych technologii, bowiem nawiązanie kontaktu z uczestnikami projektu w ramach programu *e-Twinning*, jak również realizowanie projektów wymaga ich zastosowania (Poszytek 2007: 106-107). Uczestnictwo w wymienionych programach pozwala rozwinąć zdolności uczniów w zakresie:

- wiedzy deklaratywnej, obejmującej wiedzę o swoim kraju, jego kulturze i środowisku,
- wiedzy społeczno-kulturowej o krajach, w których używa się danego języka, a także krajach uczestników projektu,
- wiedzy osobowościowej, pozwalającej kształtować otwartość na kontakty z osobami pochodzącymi z innych kręgów kulturowych, ciekawość innych kultur i świadomość własnej kultury, a także rozwijanie wzajemnego zrozumienia i wzajemnej tolerancji,
- kompetencji socjolingwistycznej, obejmującej umiejętność odnoszenia się do socjokulturowych uwarunkowań komunikacji językowej (Rada Europy 2003: 21-24).

Ciekawym pozalekcyjnym sposobem rozwijania zdolności do nauki języków obcych może być zarówno **uczestnictwo w różnorodnych konferencjach i wykładach** prowadzonych w języku obcym, które poszerzają wiedzę uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami pozajęzykowymi, jak i **udział w zajęciach akademickich**, np.: w zajęciach niejęzykowych prowadzonych w języku obcym, lektoratach oraz zajęciach praktycznej nauki języków obcych na kierunku filologicznym. Obydwie formy wspierania rozwijania zdolności językowych u uczniów zakładają **współpracę z inną szkołą lub ze szkołą wyższą**.

Takie praktyki są przeważnie realizowane w liceach i gimnazjach akademickich, ale również mogą być wynikiem indywidualnej inicjatywy szkół zainteresowanych taką współpracą. Przykładem takiej indywidualnej współpracy między szkołą podstawową a uczelnią może być projekt realizowany w Społecznej Szkole Podstawowej Integracyjnej nr 100 STO w Warszawie. Projekt ten polega na współpracy szkoły z Uniwersytetem Warszawskim i zakłada cykl warsztatów językowych prowadzonych przez wykładowców uniwersyteckich. Uczniowie mogą poznawać każdorazowo podstawowe zwroty w różnych językach obcych oraz aspekty kulturowe. Dzięki temu mają możliwość nie tylko poszerzania swojej wiedzy, zdobywania nowych umiejętności językowych, lecz także rozwijania ciekawości poznawczej, kreatywności, kompetencji społecznych i kształtowania otwartości na nowość i odmienność.

Organizacja lub **współorganizacja obozów językowych** dla uczniów daje im liczne możliwości rozwijania zdolności do nauki języków obcych i związanych z nimi zainteresowań. Działania te, podobnie jak **wymiany uczniowskie**, są niejako uzupełnieniem i przedłużeniem zajęć realizowanych w ciągu roku szkolnego. Uczniowie mogą rozwijać swoje umiejętności i zainteresowania językowe nie tylko poprzez bezpośredni kontakt z językiem (są niejako zmuszeni do posługiwania się nim), lecz także poprzez różnorodne otwarte formy pracy ukierunkowane na pracę warsztatową, projektową, „uczenie się przez odkrywanie”. Umożliwienie uczniom rozwijania swoich zdolności do nauki języków obcych w czasie wolnym od nauki szkolnej lub poza nią ma ogromne znaczenie dla podtrzymania ich motywacji na wysokim poziomie, zaspokajania swojej ciekawości poznawczej oraz potrzeby samorealizacji.

Mimo niewątpliwych zalet różnorodnych pozalekcyjnych sposobów rozwijania zdolności, jak choćby wymienione międzynarodowe programy współpracy szkół oraz liczne programy i projekty szkolne, można zauważyć, że:

w szkołach najczęściej mamy do czynienia z kółkami językowymi czy zainteresowań,

podczas gdy inne formy wspierania zdolności językowych realizowane są przez nieliczne szkoły. Powody takiego stanu rzeczy mogą być różne i złożone, warto jednak zwrócić uwagę, że:

postawy nauczycieli i szkoły, ich inicjatywa i kreatywność, jak również nierzadko determinacja w dużej mierze kształtują możliwości rozwijania zdolności u uczniów podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

3.4.2. Przykłady pozalekcyjnych form rozwijania zdolności językowych

I etap edukacyjny

Zespołowe przygotowanie materiałów i zadań do pracy w formie przystanków uczenia się na temat kolorów i ubrania

Forma: warsztaty

Czas trwania: 90 min.

Forma pracy: zespołowa

Cele:

- rozwijanie zaangażowania w wykonywanie zadania,
- rozwijanie kompetencji społecznych (praca w zespole),
- wieloaspektowe rozwijanie możliwości intelektualnych ucznia,

- wspieranie koncentracji ucznia,
- rozwijanie samodzielności w konstruowaniu zadań.

Przebieg zajęć:

Etap 1: Wprowadzenie

Nauczyciel omawia z dziećmi, na czym będzie polegać praca na zajęciach. Dzieci tworzą zespoły odpowiedzialne za przygotowanie materiałów do poszczególnych przystanków dydaktycznych. Każdy zespół przygotowuje tylko jedno zadanie. Materiały zostaną wykorzystane na lekcji z pozostałymi uczniami.

Etap 2: Praca warsztatowa

Zespół 1 „Tangram”

Przygotowanie tangramu zawierającego polskie i obcojęzyczne odpowiedniki (1 egzemplarz!).

1. Wybór np. 7 nazw kolorów w j. polskim i obcym (może to zrobić nauczyciel).
2. Wybór formy tangramu (np.: but, kapelusz, pasek).
3. Narysowanie formy.
4. Podzielenie formy liniami na np. 7 fragmentów.
5. Naniesienie nazw kolorów po obu stronach każdej linii podziału.
6. Sprawdzenie poprawności przez nauczyciela.
7. Wycięcie elementów tangramu.
8. Wzmocnienie elementów przez foliowanie lub przyklejenie tekturki pod spodem.
9. Sprawdzenie przez ułożenie tangramu.

Na lekcji dzieci będą układać tangram, dopasowując polskie i obcojęzyczne odpowiedniki.

Zespół II „Walizka”

Przygotowanie kolorowych ubrań z nazwami kolorów. Przygotowanie walizki (1 egzemplarz!).

1. Wybór np. 7 form ubrań (np.: spodnie, bluzka, koszulka, skarpetki, buty, sweter, spódnica).
2. Wykonanie form ubrań (np. z tektury).
3. Pomalowanie każdej formy na inny kolor.
4. Podpisanie nazwy ubrania i koloru na odwrocie (np. *eine rote Bluse/schwarze Schuhe*).
5. Wykonanie trójwymiarowej walizki (np. z pudełka).

Na lekcji dzieci będą wkładać do walizki te ubrania, które chcą zabrać na wakacje. Będą mówić na przykład według wzoru: *„Ich habe Sommerferien. Ich nehme eine rote Bluse mit”*.

Zespół III „Teatr”

Przygotowanie 3 kukiełek i włożenie na nie kolorowych ubrań.

1. Wybór np. 7 nazw ubrań.
2. Przygotowanie kukiełek (np. z łyżek drewnianych).
3. Ubranie każdej pacynki w inne ubranie.
4. Próba: odegranie miniscenek na temat ubrań i kolorów.

Na lekcji dzieci będą przygotowywać miniscenki.

Zespół IV „Piosenka”

Przygotowanie 5 sekwencji z piosenki + 2 dowolnych.

1. Wysłuchanie piosenki (przygotowanej przez nauczyciela).
2. Porównanie nagrania z transkrypcją (przygotowaną przez nauczyciela).
3. Wybranie 5 fragmentów z piosenki.
4. Przepisanie fragmentów na oddzielne karty.
5. Wybranie 2 dodatkowych wyrażen.

6. Zapisanie ich na oddzielnych kartach.

7. Wysłuchanie piosenki i sprawdzenie poprawności kart z transkrypcją.

Na lekcji dzieci będą słuchać piosenki i wybierać te sekwencje, które w niej występują.

Zespół V „Światła”

Przygotowanie świateł w kilku kolorach (7). Przygotowanie zadania do każdego światła.

1. Wybór np. 7 kolorów.

2. Określenie, jakie czynności będą wykonywać dzieci przy każdym kolorze (np.: czerwone – stoimy, różowe – skaczemy itp.).

3. Narysowanie klucza – listy czynności z przyporządkowanymi im kolorami.

4. Wykonanie osłonek na lampkę w wybranych kolorach (np. z bibuły).

5. Próba: nakładanie osłonki w danym kolorze. Dzieci wykonują podaną czynność.

Na lekcji dzieci będą zmieniać kolory lampy i reagować na nie ruchowo.

Zespół VI „Ilustracje”

Przygotowanie ilustracji do fragmentów bajki.

1. Zapoznanie się z tekstem (przygotowanym przez nauczyciela).

2. Podzielenie tekstu na fragmenty (np. 7).

3. Pocięcie tekstu.

4. Wykonanie ilustracji do każdego fragmentu.

5. Sprawdzenie: przyporządkowanie ilustracji do odpowiednich fragmentów bajki.

Na lekcji dzieci będą czytać bajkę i przyporządkowywać ilustracje do odpowiednich fragmentów.

Etap 3: Zakończenie

Nauczyciel pyta dzieci, co robiły na zajęciach, czego się nauczyły? Jak układała się współpraca? Z jakich swoich zdolności korzystały? Jakie mają pomysły na przyszłość?

II etap edukacyjny **„Atlas ornitologiczny”**

Forma: projekt

Czas trwania: 1–2 spotkania

Forma pracy: indywidualna, plenum

Cele:

- rozwijanie kompetencji językowej poprzez łączenie zadania językowego z możliwością rozwijania zainteresowań uczniów,
- umożliwienie uczniom rozwiązywania zadania poprzez korzystanie z różnych źródeł informacji i postawę badawczą,
- rozwijanie kreatywności,
- wspieranie rozwijania uzdolnień uczniów.

Przebieg projektu

Etap 1: Poszukiwanie

Uczniowie wybierają sobie jednego ptaka (np. wróbel, sroka, kawka, sikorka bogatka, dzięcioł, kos). Następnie opracowują koncepcję stworzenia portretu wraz z podstawowymi informacjami o danym gatunku ptaka. Posługują się w tym celu różnymi źródłami informacji (np. słownik, atlas ornitologiczny w języku polskim i językach obcych, internet, encyklopedie). Samodzielnie dokonują selekcji informacji, jakie powinny zostać uwzględnione w portrecie ptaka:

- nazwa polska i obcojęzyczna,
- wielkość, waga, wygląd i ubarwienie,
- występowanie/gniazdowanie,
- lęg i in.

Uczniowie również samodzielnie decydują o materiale graficznym: zdjęciach, rysunkach itp.

Etap 2: Tworzenie

Uczniowie przygotowują portret ptaka. Jedynym ograniczeniem jest rozmiar A4 karty, na której portret będzie przedstawiony.

Etap 3: Prezentacja

Po skończeniu pojedynczych portretów ptaków uczniowie prezentują ustnie swoje dzieła. Następnie wszystkie portrety są złożone w formę szkolnego atlasu ptaków.

Etap 4: Ewaluacja¹⁹

Uczniowie dokonują ewaluacji lekcji, odpowiadając na następujące pytania:

Czym się zajmowałam/zajmowałem?
.....
Czego się nauczyłam/nauczyłem?
.....
Co teraz potrafię?
Co było dla mnie najważniejsze?
Na jakie natrafiłam/natrafiłem trudności i jak je pokonałam/pokonałem?
.....

III–IV etap edukacyjny

„Mały Książę” – wersja alternatywna

Forma: projekt

Czas trwania: 3 spotkania

Cele:

- rozwijanie kreatywności językowej,
- rozwijanie zainteresowań językowych i teatralnych uczniów,
- wspieranie uzdolnień językowych uczniów.

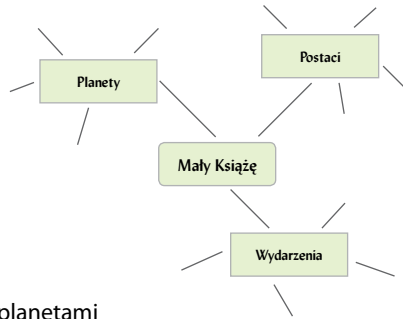
Przebieg projektu

Etap 1: Zapoznanie się z fabułą „Małego Księcia”, zebranie potrzebnego materiału językowego

Uczniowie przypominają sobie treść „Małego Księcia”. Próbują zebrać słownictwo w języku obcym dotyczące głównych zagadnień. W tym celu koncentrują się na asocjogramie. Uczniowie mogą samodzielnie rozbudowywać asocjogram w zależności od tego, jakie wątki ich interesują.

¹⁹ E. Zawadzka, B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, *Fantastisch! 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*, REA, Warszawa 2002.

Załącznik 18. Asocjogram



Etap 2: Praca nad alternatywnymi planetami

Uczniowie koncentrują się na wątku podróży Małego Księcia na różne planety i spotykanych tam osobach. Uczniowie mają za zadanie stworzenie alternatywnych planet i osób je zamieszkujących.

W tym celu można posłużyć się przykładem scenariusza alternatywnej wersji „Małego Księcia”²⁰. Uczniowie mogą skoncentrować się na omówieniu przedstawionego scenariusza i wybraniu sobie jednej planety. Mogą też wymyślić swoją własną. Wówczas muszą określić, kim byliby i czego dotyczyłaby ich praca na planecie.

Etap 3: Przygotowywanie inscenizacji

Uczniowie wybierają sobie role zgodnie ze scenariuszem. Osoby, które wymyśliły własne planety, pozostają przy swoich pomysłach.

Uczniowie starają się przygotować do przedstawienia swoich ról. Po tym czasie cała grupa próbuje przedstawić inscenizację. Zabawę rozpoczyna Mały Książę, który odwiedza poszczególne planety.

Etap 4: Ewaluacja²¹

Uczniowie dokonują ewaluacji lekcji, odpowiadając na następujące pytania:

Czym się zajmowałam/zajmowałem?

.....

Czego się nauczyłam/nauczyłem?

.....

Co teraz potrafię?

Co było dla mnie najważniejsze?

Na jakie natrafiłam/natrafiłem trudności i jak je pokonałam/pokonałem?

.....

Dobre rady

- nawet podczas prowadzenia kółka językowego dla wszystkich uczniów chętnych można stosować **formy różnicowania pracy uczniów** (np.: różnicowanie form zadań, treści i tempa wykonywania zadań) oraz wykorzystywać **otwarte formy nauczania** (np.: praca projektowa, przystanki uczenia się, praca wolna, pisanie kreatywne).

²⁰ J. Sobańska-Jędrych, *Gymnasiasten spielen Theater [w]: Post Scriptum. Biuletyn WSzPWN*, nr 1 (18), 2007, s. 5–8.

²¹ E. Zawadzka, B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, *Fantastisch! 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*, REA, Warszawa 2002.

Zakończenie

Każdy uczeń jest indywidualnością, również ten uzdolniony językowo. Różni się od innych nie tylko poziomem i strukturą swoich zdolności, lecz także (a nawet przede wszystkim) rodzajem osobowości i poziomem motywacji do nauki języka obcego. Stąd też można przyjąć, że zdolności językowe mają znaczenie w nauce języka obcego, mają wpływ m.in. na szybkość procesu uczenia się. Jednak nie są najważniejsze.

Nauczyciel podejmując wyzwanie, jakim jest praca z uczniem uzdolnionym językowo, powinien przede wszystkim znać swojego ucznia. Nie wystarczy zatem wiedzieć, czym są zdolności językowe, jakiej sfery poznawczej dotyczą, ale przede wszystkim należy znać potrzeby ucznia, jego zainteresowania i preferencje dotyczące sposobu zdobywania wiedzy, jego motywacje uczenia się języka obcego, a także przyczyny problemów w nauce. Te wszystkie informacje nauczyciel może uzyskać na drodze wnikliwej i długotrwałej obserwacji ucznia na różnych płaszczyznach jego funkcjonowania w szkole. Nauczyciel nie jest zatem wyłącznie metodykiem i dydaktykiem języka obcego. Jest również badaczem, psychologiem, pedagogiem w swojej pracy nauczycielskiej. To on pełni kluczową rolę w rozwijaniu uzdolnień językowych uczniów w szkole. Dzięki swojej wiedzy i kompetencjom, a także postawie otwartości i kreatywności jest w stanie zapewnić uczniom uzdolnionym optymalne warunki wszechstronnego rozwoju, a także zrekompenzować różnorodne niedostatki istniejące w szkole: braki techniczne, organizacyjne i brak całościowego modelu szkolnego wspierania uczniów uzdolnionych.

Zastanów się:

Jakich informacji dostarczył mi ten poradnik?

Jakie myśli chcę zatrzymać dla siebie?

Jakie pomysły chciałabym/chciałbym wykorzystać w przyszłości na lekcji języka obcego?

Bibliografia

- A. Albert, J. Kormos, *Creativity and narrative task performance: An exploratory study* [w:] *Language Learning* 54 (2), University of Michigan, 2004, s. 277–310.
- D. Baillet, *Freie Arbeit – Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst* [w:] B. D. Müller (red.), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1989, s. 58–78.
- R. Bauer, *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*, Cornelsen Scriptor, Berlin 1997.
- R.E. Bernacka, *Uzdolnienia i twórczość* [w:] J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008, s. 282–287.
- K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- M. Cackowska, *Efektywność kształcenia nauczycieli klas początkowych w uczelniach wyższych i studiach nauczycielskich* [w:] „*Studia Pedagogiczne*” LX, 1994, s. 107–113.
- J.B. Carroll, S.M. Sapon, *Modern Language Aptitude Test*. Bethesda, MD: Second Language Testing, 2002 [1959].
- G. Clauss, *Psychologia różnic indywidualnych w uczeniu się*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- W. Dobrołowicz, *Myśleć intuicyjnie*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1995.
- Z. Dörnyei, *Teaching and Researching Motivation*, Pearson Education, Harlow 2001.
- Z. Dörnyei, *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey 2005.
- B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Ch. Edelhoff, E. Liebau, *Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*, Weinheim/Basel: Beltz, 1988.
- S. Eggert, *Kreativität – Traum eines jeden Lehrers* [w:] „Deutsch als Fremdsprache 1”, 1996, s. 23–27.
- B. Feger, *Hochbegabung, Chancen und Probleme*, Hueber, Bern 1988.
- C. Fels, *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der BRD*, Haupt Verlag, Bern 1999.
- Ch. Fischer, *Hochbegabung als schulische Herausforderung: Definition, Identifikation und Förderung von besonderen Begabungen* [w:] C. Solzbacher, A. Heinbokel (red.), *Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung*, LIT Verlag, Münster 2002, s. 26–39.
- K. Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim/Basel: Beltz, 1993.
- T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- M. Głowska-Soldatow, *Praca z uczniem zdolnym* [w:] M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie Trans Humana, Białystok 2008, s. 100–111.
- E. Goźlińska, *Nie lekcje, lecz zajęcia edukacyjne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- E.L. Grigorenko, R.J. Sternberg, M.E. Ehrman, *A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL – F theory and test* [w:] „*Modern Language Journal*” 84 (3), 2000, s. 390–405.
- J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- H. Holling, U.P. Kanning, *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*, Hogrefe, Göttingen 1999.
- B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, 2012 [data dostępu: 20.11.2012] <http://jows.pl/node/168>.

- M. Jałowicz-Sawicka, *Kreatywne pisanie na lekcjach języka niemieckiego* [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 3, 2009, s. 33–37.
- E. Jürgens, *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Akademie Verlag, Sankt Augustin 2000.
- B. Karpeta-Peć, *Alternatywne formy uczenia się a proces autonomizacji uczniów na lekcjach języka obcego* [w:] „Neofilolog” 20, 2001, s. 64–72.
- A.K. Kielczewska, *Wykorzystanie potencjału uczniów zdolnych w nauczaniu języka obcego* [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2011, s. 43–47.
- H. Komorowska, *Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against* [w:] C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004 s. 109–123.
- M. Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych* [w:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, PWN, Warszawa 2004, s. 47–64.
- A. Kozubka, *Projekt uczniowski jako narzędzie pracy z uczniem zdolnym. Przykład działań promujących tę metodę prowadzonych przez Fundację Grupy TP* [w:] J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008, s. 216–219.
- R. Kuliniak, *Testy predyspozycji językowych dla uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Bimart, Wałbrzych 2002.
- I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, wydanie drugie.
- W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- W. Limont, *Koncepcja wzbogaconego kształcenia SEM* [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 557–567.
- T.I. Lubart, *Creativity* [w:] J. R. Sternberg (red.), *Thinking and problem solving*, Academic Press, San Diego 1994, s. 289–332.
- K. Myczko, *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań/Kalisz 2004, s. 19–29.
- E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2005.
- I. Ottó, *The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success* [w:] „TESLO Quarterly” 32(4), 2008, s. 763–773.
- F. Painter, *Kim są wybitni?*, PWN, Warszawa 1993.
- M. Pawlak, *Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej* [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2011, s. 28–36.
- Z. Pietrański, *Struktura zdolności i uzdolnień* [w:] S. Popek (red.), *Twórczość. Zdolności. Wychowanie*, PWN, Warszawa 1976, s. 735–762.
- S. Popek, *Struktura zdolności i uzdolnień* [w:] S. Popek (red.), *Twórczość. Zdolności. Wychowanie*, IBM, Warszawa 1988, s. 8–34.
- M. Porzucek, *Sposoby pracy z uczniem zdolnym* [w:] F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006, s. 270–275.
- P. Poszytek, *Wykorzystanie programów unijnych przez polskie instytucje edukacyjne na tle innych krajów europejskich* [w:] H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2007, s. 105–113.
- Rada Europy, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, CODN, Warszawa 2003.
- U. Rampillon, *Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.* [w:] U. Rampillon, G. Zimmermann (red.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Hueber, Ismaning 1997, s. 173–184.
- H. Reketat, *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, LIT Verlag, Münster 2001.

- J.S. Renzulli, *The three – ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity* [w:] R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 1986, s. 53–92.
- M.A. Runco, *Creativity* [w:] „Annual Review of Psychology” 55, 2004, s. 657–687.
- J. Rysiewicz, *Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon* [w:] „Poznań Studies in Contemporary Linguistics” 44(4), 2008, s. 569–595.
- A.E. Sękowski, O. Bilyakovska, *Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny* [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2011, s. 18–24.
- A.E. Sękowski, M. Rudź, *Charakterystyka osobowości i stylów poznawczych osób uzdolnionych językowo* [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2011, s. 37–42.
- J. Sobańska-Jędrych, *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych*, Wydział Neofilologii UW, Warszawa 2010, [niepublikowana rozprawa doktorska].
- J. Sobańska-Jędrych, *Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych w szkole – raport z badań* [w:] J. Knieja, S. Piotrowski (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012, s. 51–62.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, oprac. zbiorowe, GWP, Gdańsk 2007.
- M. Stańczak, *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.
- J. Strelau, *Inteligencja człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- J. Szada-Borzyszkowska, *Sytuacja dziecka zdolnego w szkole* [w:] M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie Trans Humana, Białystok 2008, s. 90–99.
- W. Tönshoff, *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht* [w:] „Deutsch als Fremdsprache” 4, 2004, s. 227–231.
- D. Turska, *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.
- M. Vock, F. Preckel, H. Holling, *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*, Hogrefe Verlag, Göttingen 2007.
- M. Wawrzyniak-Śliwska, *Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?* [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 158–168.
- W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa 1999.
- J.R. Whitmore, *Giftedness, Conflict and Underachievement*, Ally and Bacon, Boston 1980.
- M. Wojtowicz, *Test zdolności językowych*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006.
- E. Zawadzka, B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, *Fantastisch! Poradnik metodyczny dla nauczycieli. Klasa 1*, REA, Warszawa 2002.

Cytowane ustawy i rozporządzenia

- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., art. 1, pkt 6 i 15 (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2011, nr 176, poz. 1051).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2002, nr 3, poz. 28).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. 2005, nr 106, poz. 890).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. 2002, nr 13, poz. 125 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, nr 0, poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007, nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

Przydatne adresy

www.bild-online.dk

www.goethe.de/dll/pro/mediterrania/index.htm

www.goethe.de/dll/pro/odyssey/index.htm

<http://daf.deuprojects.net/daf24>, <http://daf.eduprojects.net/daf21>

Opis testu zdolności językowych TUNJO:

http://wa.amu.edu.pl/wa/files/TUNJO_Opis.pdf

Zasady użyczenia testu TUNJO na stronie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w zakładce *Publikacje* – Jacek Rysiewicz: www.poltowneo.org

Co warto przeczytać?

M. Jałowicz-Sawicka, *Kreatywne pisanie na lekcjach języka niemieckiego* [w:] „Języki Obce w Szkole” nr 3, 2009, s. 33–37.

I. Janowska, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych* [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, UJ, Kraków 2008, s. 35–50.

E. Jastrzębska, *Strategie psychopedagogiki twórczości w kształceniu językowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

B. Karpeta-Peć, *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.

H.J. Krumm, *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht* [w:] „Fremdsprache Deutsch” nr 4, 1991, s. 4–8.

Mały uczeń jest zdolny językowo! Wspieram, rozwijam i kształcę jego zdolności [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 2012.

A. Pawłowska, *Stationenlernen... czyli o wspieraniu autonomii uczących się na lekcji języka obcego* [w:] „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 2011, s. 2–6.

M. Żylińska, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.

Zeszyty *Frühes Deutsch*:

– *Sprache clever lernen*. FD nr 25,

– *Lust auf Lernen*. FD nr 23,

– *Von Zwergen, Elfen und Märchenprinzen*. FD nr 24,

– *Projektimpulse*. FD nr 19,

– *Dynamisch Deutsch lernen*. FD nr 16,

– *Theaterspielen*. FD nr 8.

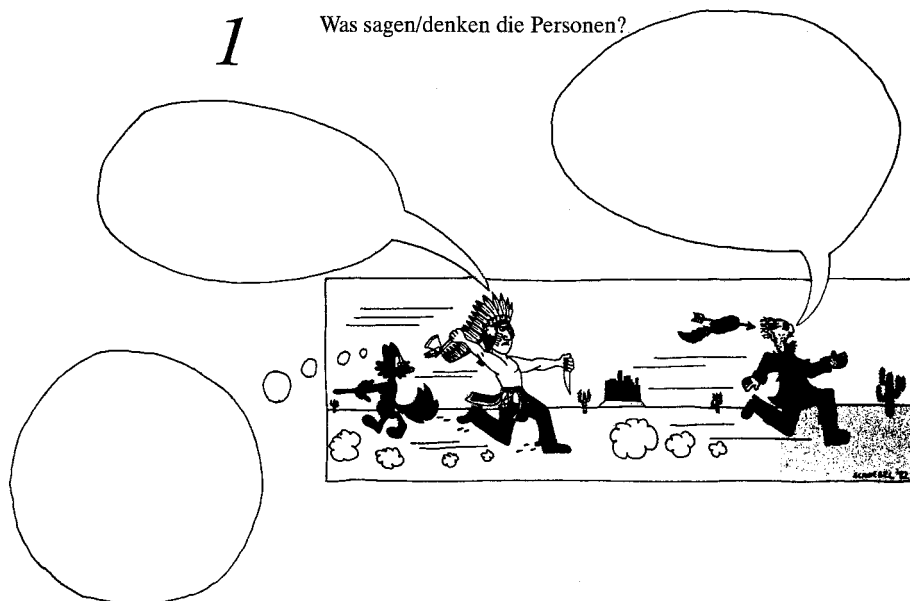
Załącznik 1. *Historia indiańska*

14

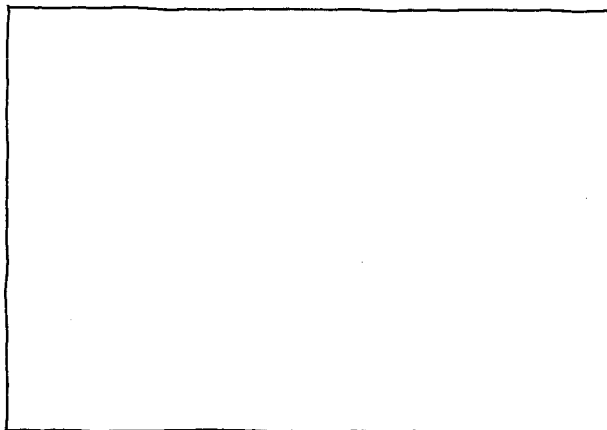
Indianergeschichte

1

Was sagen/denken die Personen?



Und wie ist das Ende dieser Bildgeschichte?
Bitte aufschreiben oder auch zeichnen:

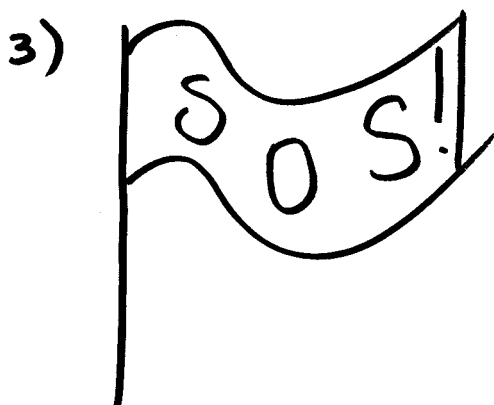
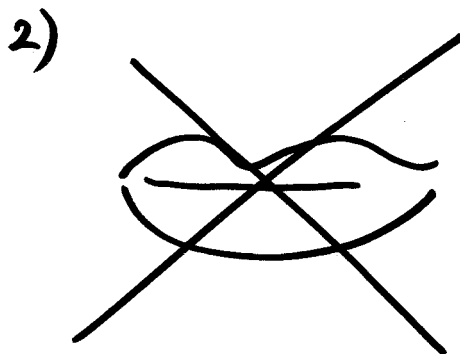


Unsere Version der Geschichte findest du auf Seite 50.

Stop

Załącznik 2. Zasady zachowania

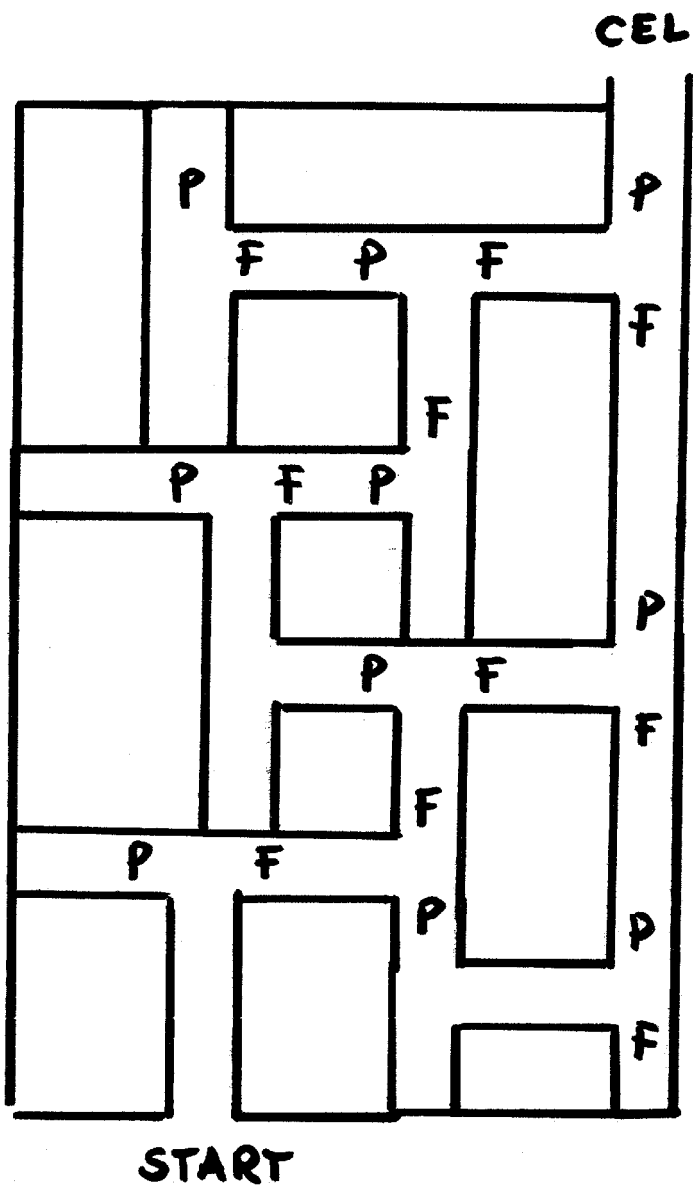
Zasady zachowania



Załącznik 3. Karta obiegowa do przystanków dydaktycznych

STACJE EDUKACYJNE do tematu potrawy/napoje			
Data:			
Grupa:			
Ta karta należy do:			
	Wykonane?	Uporządkowane?	Sprawdzone?
Jadłospis			
Labirynt			
Role			
Cukierki			
Degustacja			
Kim			
Porządek			
Wielka gra			
Puzzle			
Dodatkowy			
Notatki:			
.....			
.....			

Załącznik 4. Labirynt



Załącznik 5. Plan projektu

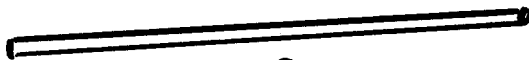
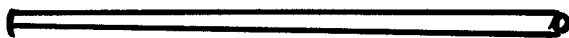
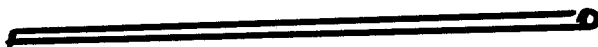
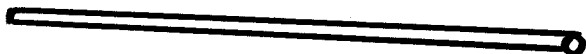
PLAN NASZEJ PRACY
PROJEKTOWEJ

	Imię:	Imię:	Imię:
Co robi?			
Czego potrzebuje?			

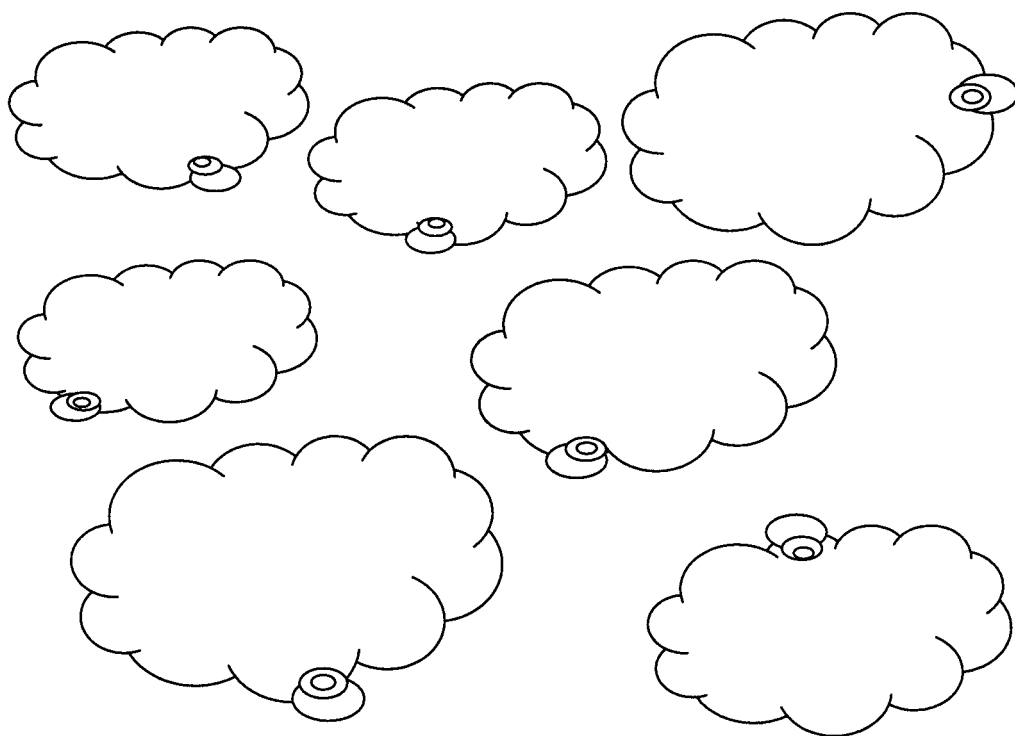
Kiedy prezentacja:

Temat naszego projektu:

Załącznik 6. Skok



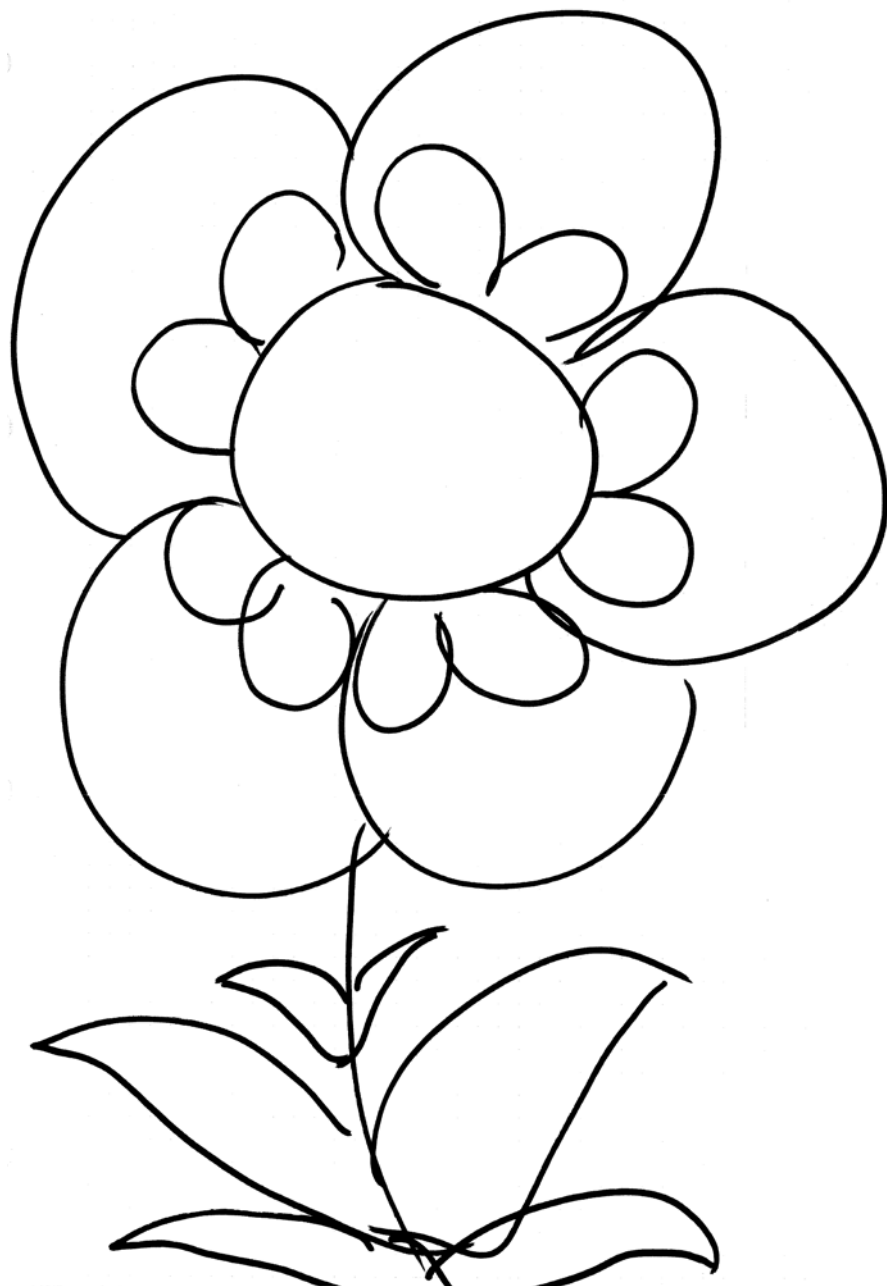
Załącznik 7. Swobodne myśli



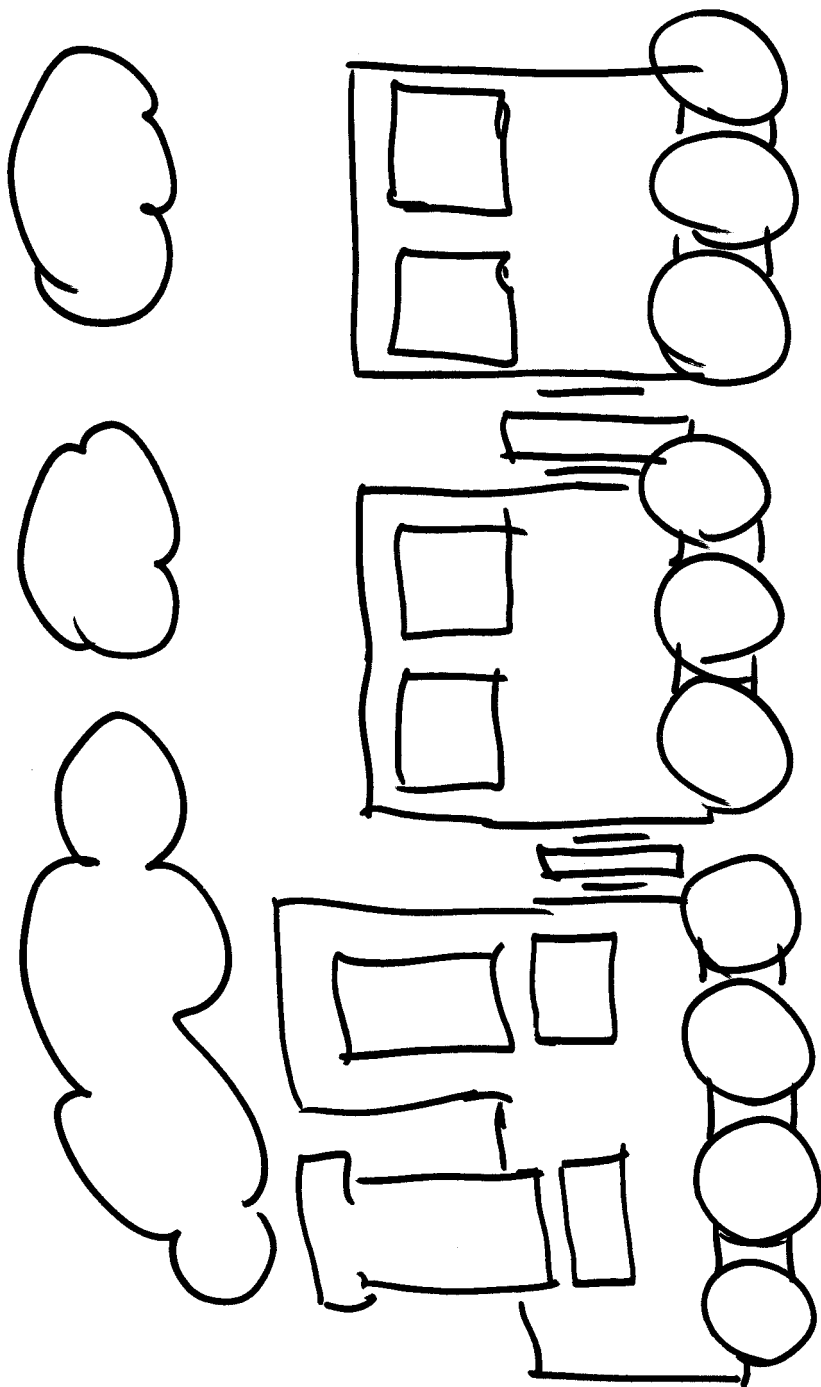
Załącznik 8. Dzieło sztuki



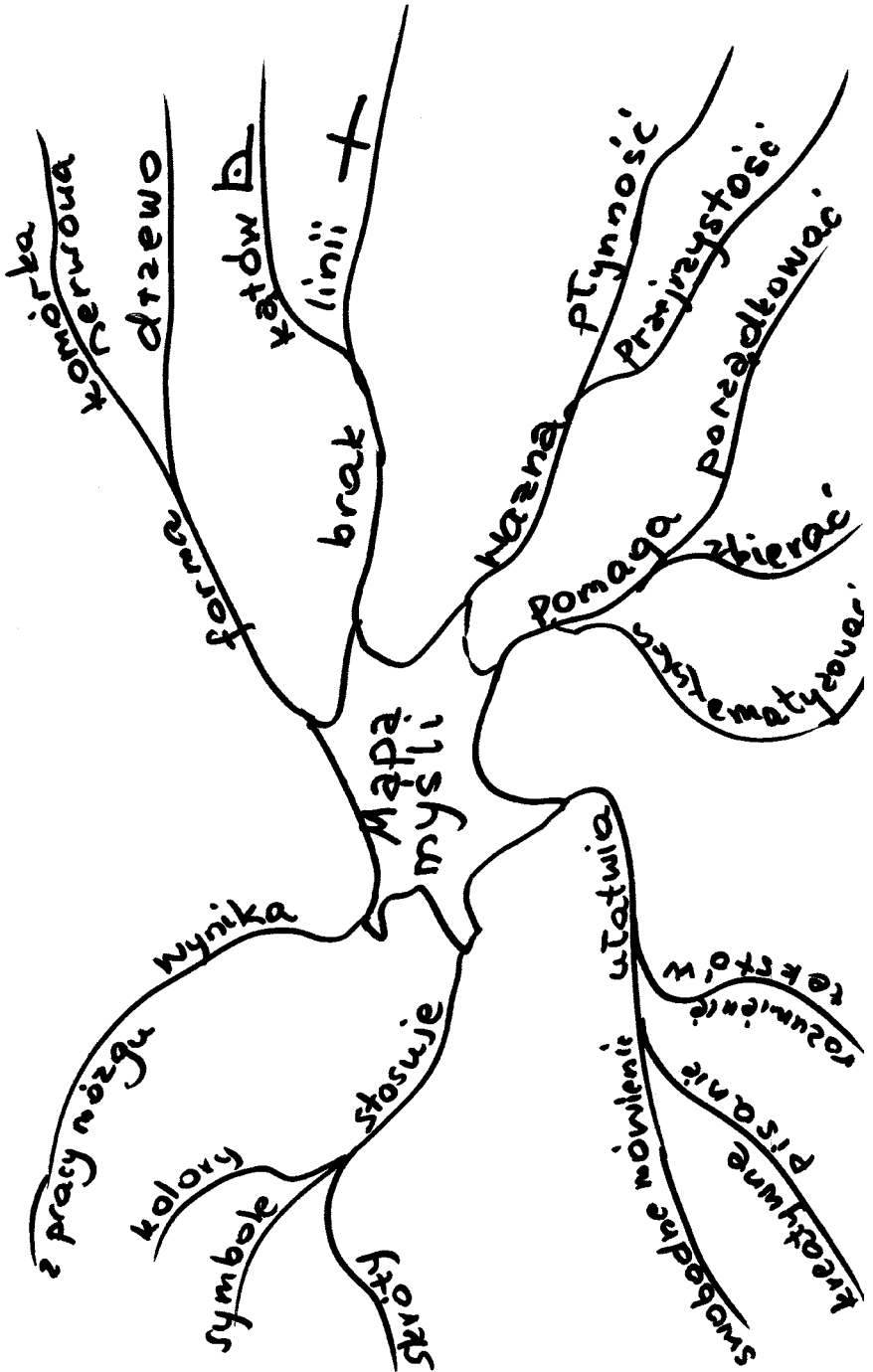
Załącznik 9. Kwiat dydaktyczny



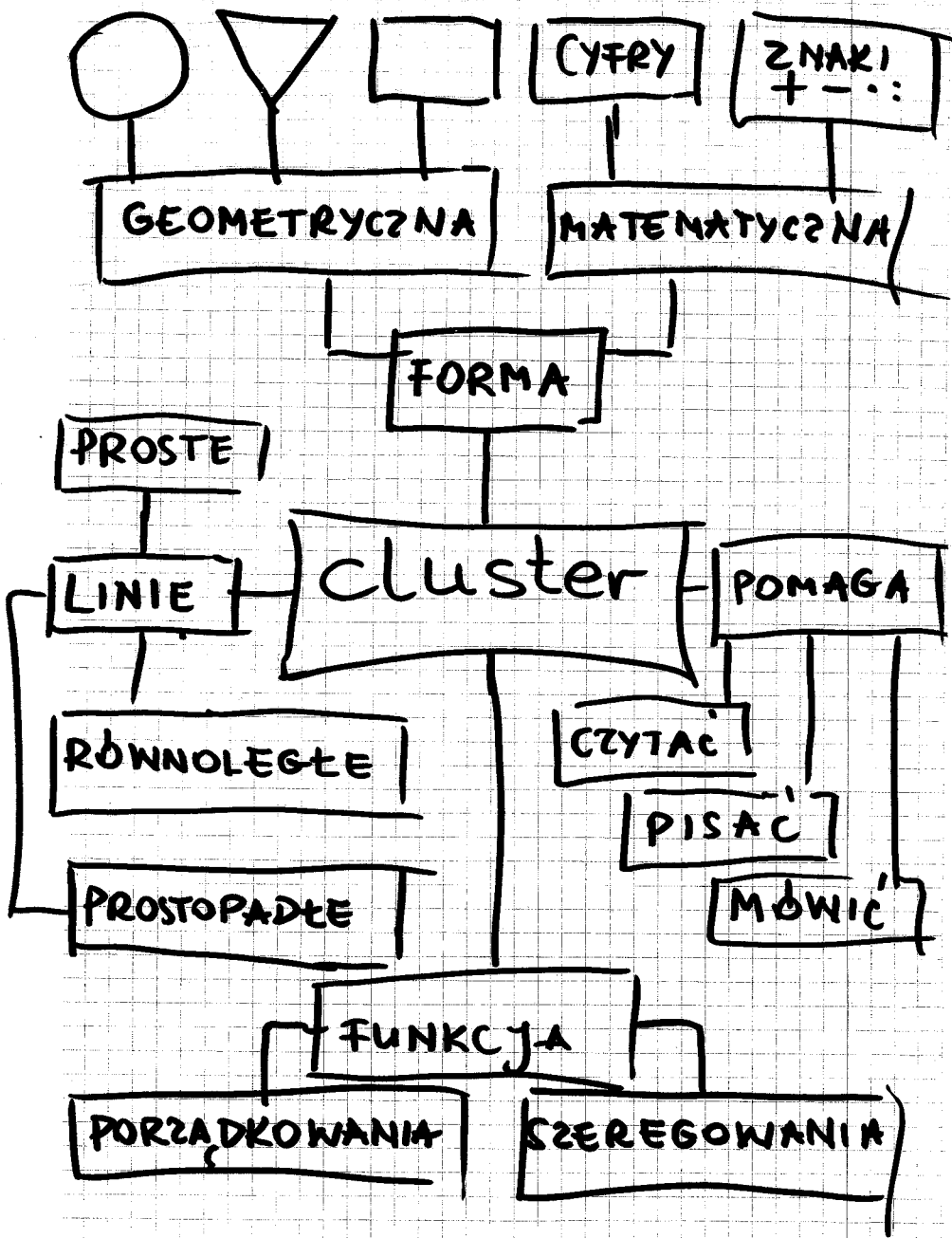
Załącznik 10. Pojazd dydaktyczny



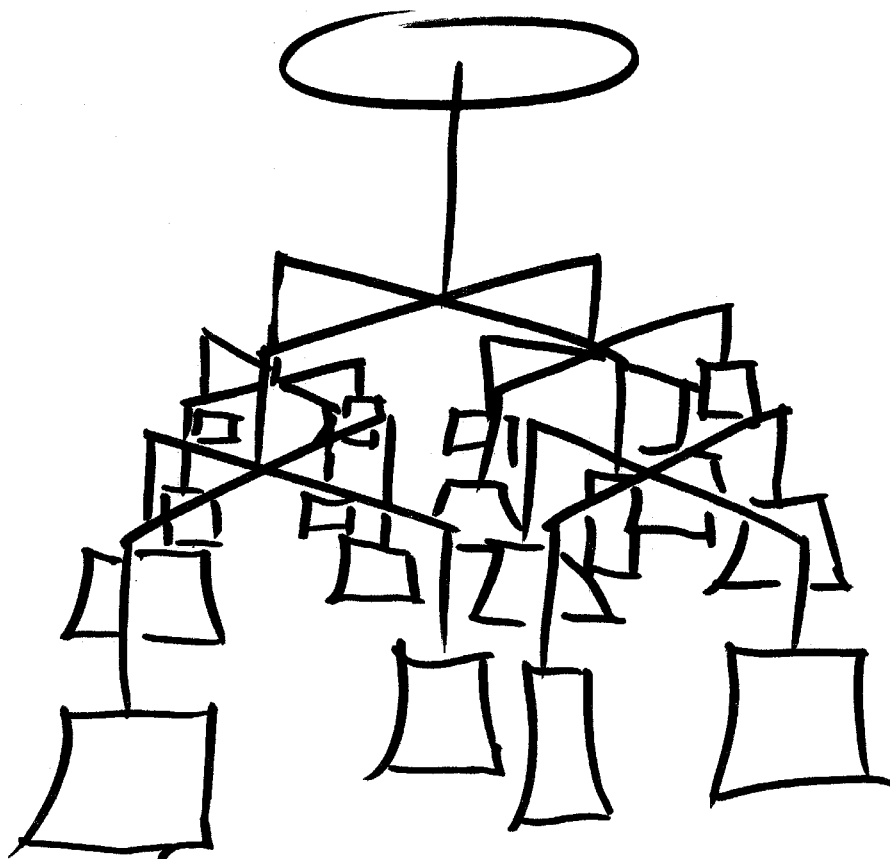
Załącznik 11. Mapa myśli



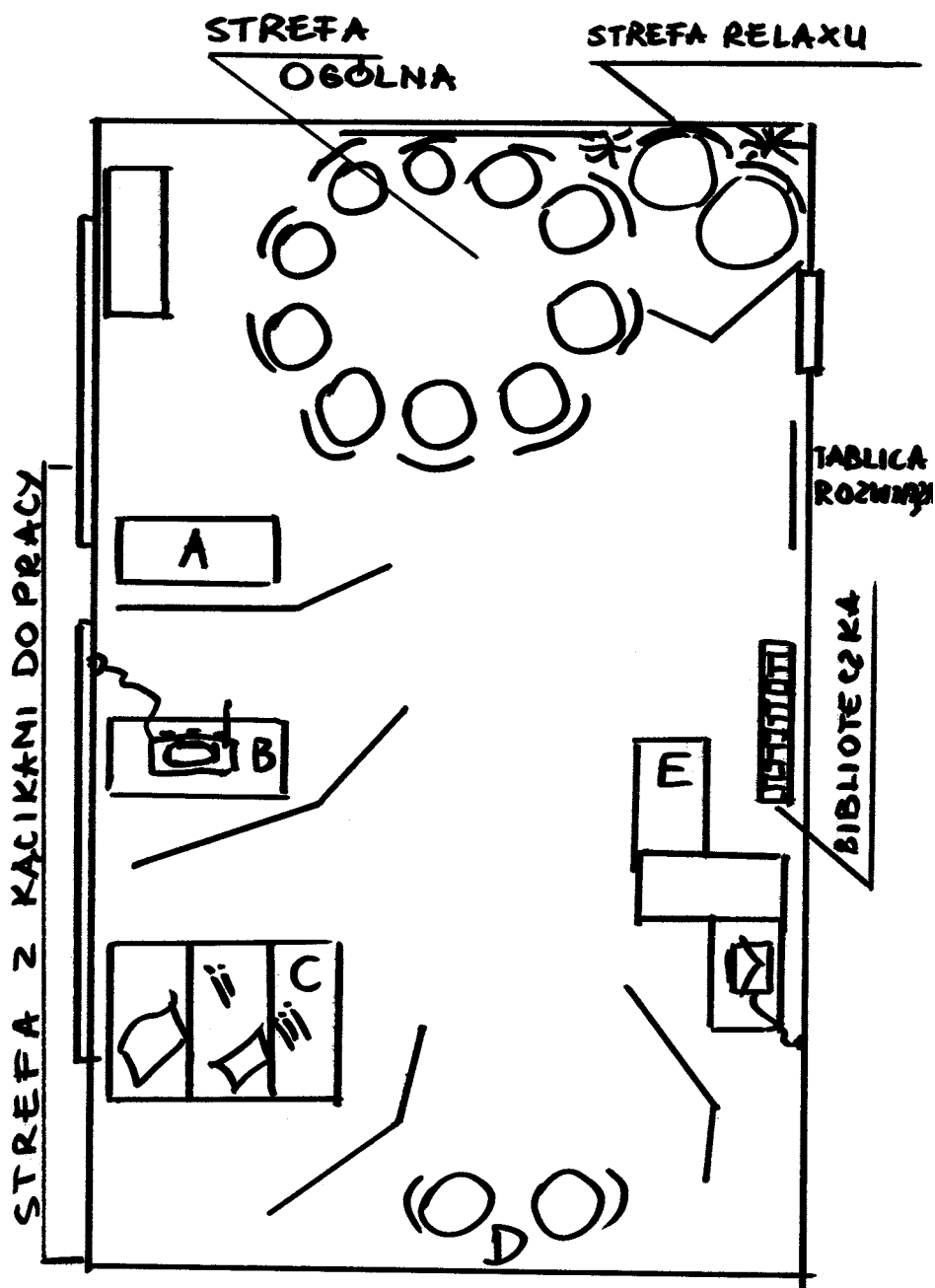
Załącznik 12. Cluster



Załącznik 13. *Pajęczek*

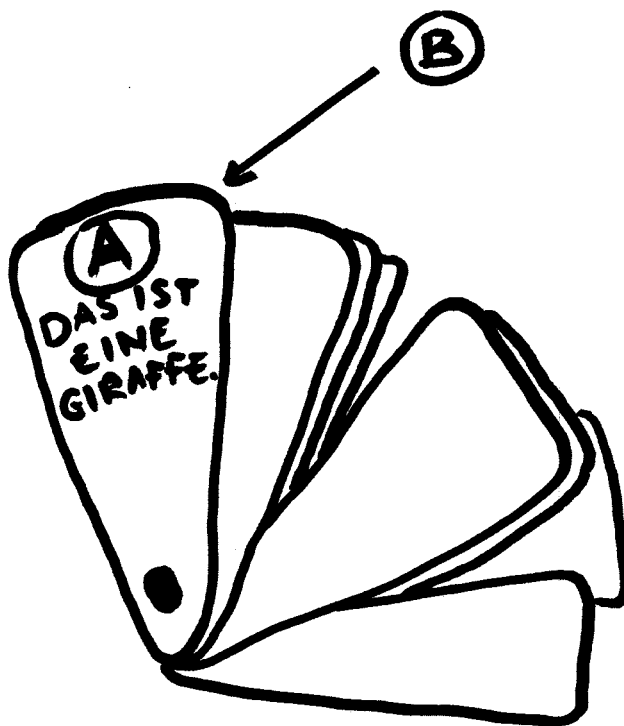


Załącznik 14. Schemat atelier językowego

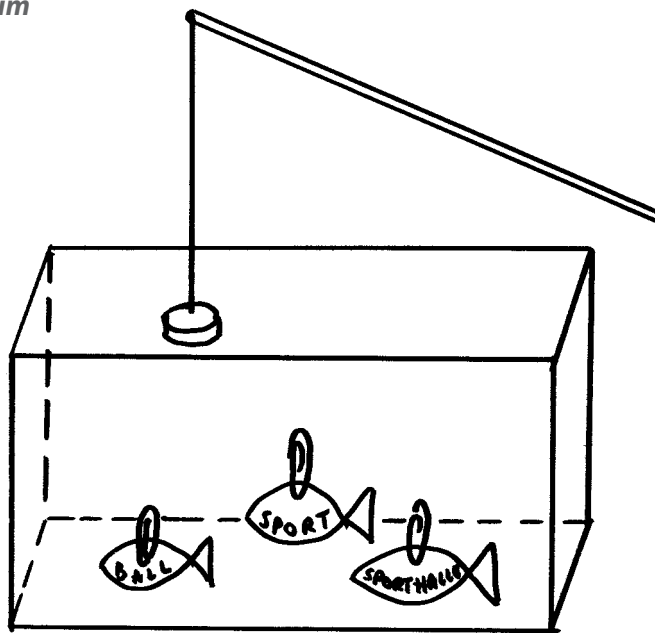


A, B, C, D, E - KĄCIKI DO PRACY

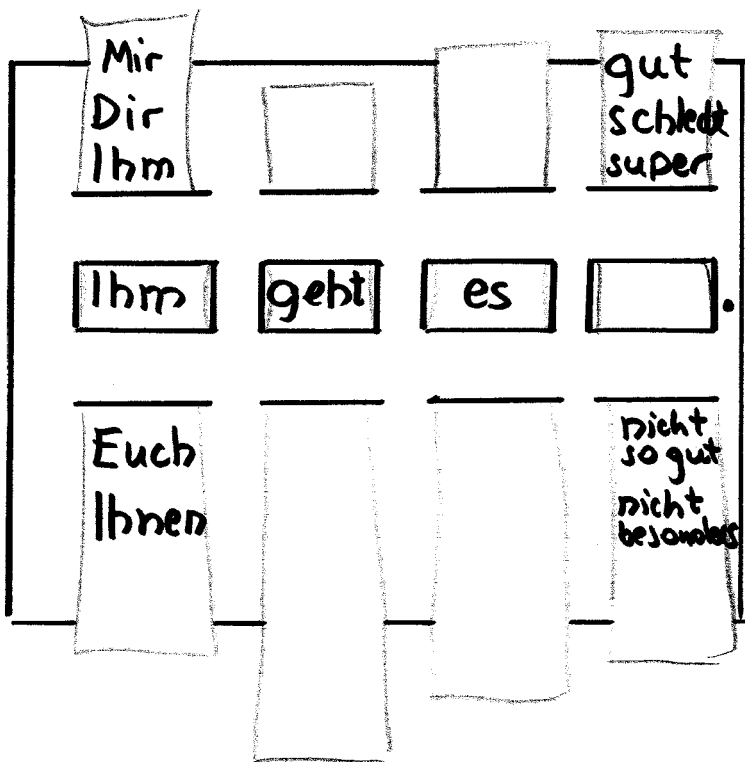
Załącznik 15. Wachlarz



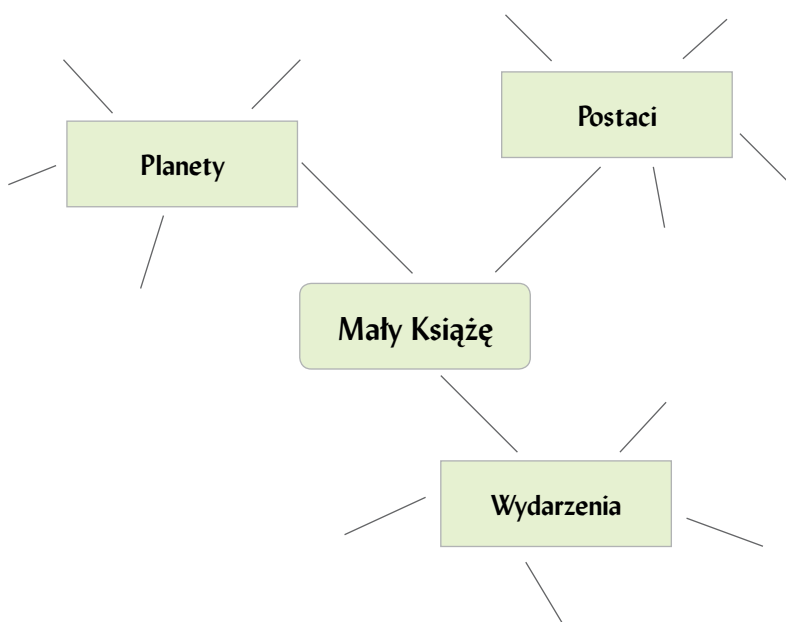
Załącznik 16. Akwarium



Załącznik 17. Aparat



Załącznik 18. Asocjogram



„Každy nauczyciel języka obcego, któremu zależy na efektywnym nauczaniu uczniów, ich wiedzy i umiejętnościach, powinien poszukiwać w swojej praktyce zawodowej rozwiązań i sposobów, które przełożą się na wyniki i sukcesy wszystkich uczniów. O ile większość publikacji i materiałów dydaktycznych adresowana jest do uczniów o przeciętnych zdolnościach, o tyle materiałów dla uczniów o szczególnych uzdolnieniach i potrzebach, a także poradników dla nauczycieli tychże uczniów jest niewiele. Dlatego na tym większą uwagę, zasługuje poradnik dotyczący pracy z uczniem zdolnym w obszarze języków obcych pt. *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*.

Poradnik ma charakter teoretyczno-praktyczny i jest adresowany do nauczycieli języków obcych na wszystkich etapach nauczania z uwzględnieniem metod pracy z dziećmi sześciolletnimi. Treściom teoretycznym towarzyszą właściwie dobrane przykłady. Zadania pisemne i ustne adresowane są do uczniów wszystkich etapów edukacyjnych. W poradniku wskazano na długotrwałość i złożoność procesu odkrywania zdolności ucznia, a także na istotną rolę jaką mają do spełnienia nauczyciele, psychologowie i pedagodzy szkolni. Opisano formalne narzędzia diagnostyczne służące do identyfikacji uzdolnień i podano wskazówki praktyczne dla nauczycieli obserwujących uczniów, wspierające proces rozpoznawania uczniów uzdolnionych językowo. Poradnik jest pozycją spójną merytorycznie, zawierającą wiele zadań dla uczniów o wielorakich rodzajach inteligencji i pomysłów na indywidualizację pracy z uczniem. Powinien znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej, uniwersyteckiej, a także ośrodkach doskonalenia nauczycieli jako inspiracja dla nauczycieli i studentów studiów filologicznych o specjalności pedagogicznej”.

Grażyna Zenderowska-Korpus
/fragment recenzji/

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70

mail: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

egzemplarz bezpłatny