

# METODY, STRATEGIE ORAZ TECHNIKI NAUCZANIA, UCZENIA SIĘ I ZAPAMIĘTYWANIA STOSOWANE W PROCESIE KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ UCZNIÓW NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

## Streszczenie:

Historia cywilizacji to historia edukacji, w której znaczącą rolę odgrywała umiejętność komunikowania się. Dawała ona możliwość wymiany myśli, poglądów oraz informacji na temat zdobyczy kultury i nauki, co stanowiło o jej dalszym rozwoju. ‘Teksty’ i ‘wypowiedzi’ stanowią zatem bazę dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej, zwłaszcza na lekcji języka obcego, a nauczyciele planując proces dydaktyczny, powinni dobrać różnorodne metody, strategie oraz techniki nauczania i uczenia się oraz zapamiętywania, aby stanowiły one pomoc w rozwijaniu wszystkich sprawności językowych potrzebnych w procesie komunikacji.

**Słowa kluczowe:** kompetencja komunikacyjna, metody, strategie, techniki nauczania / uczenia się

*Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób,  
aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek. <sup>1</sup>*  
Albert Einstein

## 1. Rola kompetencji komunikacyjnej w rozwoju edukacji i w kształceniu

Rozwojowi cywilizacji towarzyszył zawsze proces komunikacji, który gwarantował wymianę myśli, poglądów oraz informacji o zdobyczach kultury i nauki kolejnych pokoleń. Proces ten odbywał się w formie ustnej lub/ oraz pisemnej, w zależności od stopnia rozwoju konkretnej społeczności i przyjmował postać różnego rodzaju tekstów stanowiących dokumentację podjętej komunikacji. Komunikacja stała się tym samym elementem procesu edukacji niezbędnym w tworzeniu się postępu cywilizacyjnego. Początkowo edukacja nie była wiązana z konkretnymi osobami, systemami, czy instytucjami, ale miała miejsce, jak twierdzą historycy, w postaci starożytnych obrzędów inicjacyjnych, nazywanych wtajemniczeniem. *Nieprzypadkowo określa się te właśnie obrzędy mianem ‘szkoły leśnej’, która stanowiła główną instytucję edukacyjną społeczeństwa pierwotnego.* [Kupisiewicz, 2006, s.7] Edukacja znana już była zatem społeczeństwom pierwotnym, w których, jak twierdzi Stefan Wołoszyn, dzieci przejmowały doświadczenia i formy zachowania się dorosłych na drodze

---

1 [www 1]

naśladownictwa w sytuacjach życia codziennego, a zatem *początek typowo nauczycielskich czynności wiąże się w rozwoju ludzkości nie z procesem przyswajania wiedzy i kształcenia młodzieży w umiejętnościach praktycznych i umysłowych, lecz z procesem wtajemniczenia społecznego i obywatelskiego*. [Wołoszyn, 2009, s.79] Charakter planowego i systematycznego procesu edukacji zyskała dopiero w starożytnej Grecji, gdzie powstały pierwsze szkoły w Sparcie i Atenach oraz w cesarstwie rzymskim, gdzie powoływano publiczne szkoły elementarne, gramatyczne i retoryczne. W średniowiecznej Europie powstał nowy typ szkół – uniwersytety, zaś reformacja i kontrreformacja przyczyniły się do powstania szkół parafialnych, gimnazjów i kolegiów. W XVIII wieku, w epoce oświecenia, powoływano szkoły stanowe – rycerskie, ale również podjęto próby tworzenia narodowych systemów edukacji, czego przykładem może być Komisja Edukacji Narodowej w Polsce lub projekty reform *Essai d'éducation nationale et plan d'études pour la jeunesse* [1763] opracowane przez francuskiego polityka, pisarza i pedagoga La Chalotais'a. XIX wiek przyniósł dalszy rozwój kształcenia obowiązkowego w postaci szkolnictwa zinstytucjonalizowanego, również wyższego, które dzisiaj określa się jako 'współczesne', natomiast XX wiek nazywany jest okresem „eksplozji szkolnej” z uwagi na rozbudowę szkolnictwa różnych typów i poziomów kształcenia. W tym czasie tendencją rozwojową szkolnictwa było umożliwienie kształcenia się wciąż liczniejszym uczniom. [Arends, 1994, s.32] Z drugiej jednak strony to również okres ostrej krytyki szkoły, jako instytucji wymagającej gruntownej przebudowy. [Kupisiewicz, 2006, s.7-9] Bez względu jednak na okres historyczny, edukacja rozumiana była i jest jako *ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności*.<sup>2</sup> Może właśnie dlatego, że rozumiano ją jako integrację trzech procesów: nauczania, uczenia się i wychowania, pojęcie edukacji sprawiało działającym później pedagogom wiele problemów, co widoczne było w różnorodności jego definiowania. Znaczenie terminu edukacja ewaluowało na przestrzeni lat i podczas, gdy jedni, jak np. Sośnicki, Doroszewski, Muszyński, czy Kłafki kojarzyli edukację z wychowaniem pod względem umysłowym, wykształceniem lub nauką<sup>3</sup>, inni, np.: Pestalozzi, Kerschensteiner i Hessen rozumieli ją jedynie jako wychowanie. Obecnie edukację, jak twierdzi W. Okoń, definiuje się jako zespół procesów oświatowo - wychowawczych obejmujących kształcenie, wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę i stanowi *ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych*. [Okoń, 2004, s.93]

Edukacja nierozzerwalnie łączy się z procesem kształcenia, które oznacza *celowe oddziaływanie na przebieg i rozwój procesów poznawczych* [Szulc, 1997, s.118] kolejnych pokoleń, co było, zdaniem Kupisiewicza, gwarantem ich rozwoju. *Człowiek uczył się i nauczał od zarania dziejów. Można nawet powiedzieć, że dzięki temu udało mu się przetrwać oraz przejść od stanu dzikości – jak to nazywają antropologowie – do stanu oszalamiającego rozwoju cywilizacji, kultury i życia społecznego*. [Kupisiewicz, 2010, s.10] Współczesna teoria kształcenia wiąże je, zdaniem Okonia, z rozwojem całej osobowości, tj. z rozwojem sfery intelektualnej, emocjonalnej oraz sfery działań praktycznych. Oznacza to, że pod pojęciem kształcenia rozumieć należy system działań zmierzających do tego, aby jednostce umożliwić poznawanie świata, a zarazem uczestniczenie w ich przekształcaniu, *jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju, sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanых kwalifikacji zawodowych* [Okoń, 1981, s.146], a także *ukształtowanie indywidualnej osobowości*. [Okoń, 2004, s.200] Upraszczając kształcenie rozumiane jest obecnie jako wychowanie, nauczanie i uczenie się – jako *ogół świadomych, planowych i systematycznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na uczniów (...) mający na celu zapewnienie im wykształcenia*. [Kupi-

2 <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> [data dostępu: 10.03.2015]

3 <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/edukacja;5425180.html> [data dostępu: 09.03.2015]

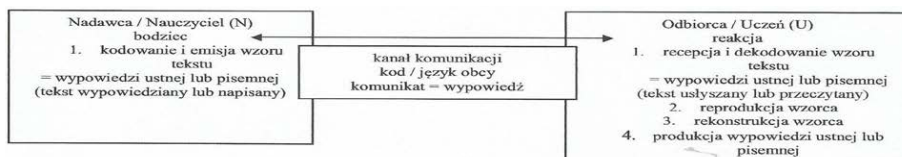
siewicz i Kupisiewicz, 2009, s.87] Kształcenie to *nauczanie i uczenie się (...)* wraz z *towarzystwem tym działaniom wychowaniem*. [Pólturzycki, 2014, s.26] Należy zwrócić uwagę, że w definicjach procesu kształcenia podkreśla się pojęcie uczenia się, które, jak twierdzi Okoń, jest *procesem, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia, powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte*. [Okoń, 2004, s.433; Pólturzycki, 2014, 26; Kupisiewicz, 1978, s.18; Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s.184] Uczenie się to również *proces zamierzonego nabywania określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego lub/i pośredniego poznawania rzeczywistości, gdzie czynnikami wywołującymi ów proces (...) są: aktywność (...) jednostki, (...) silna motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, a także zdolności uczącego się podmiotu* [Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s.184; Okoń, 2004, s.433], to *sterowany (...) proces poznawczy, dający w efekcie lepsze przystosowanie uczącego się osobnika do otoczenia* [Szulc, 1997, s.224], a w środowisku szkolnym to zdobywanie i doskonalenie wiedzy i umiejętności oraz tworzenie właściwych nawyków i przyzwyczajajeń [Pólturzycki, 2014, s.89-92].

Drugi z elementów procesu kształcenia v. dydaktycznego – proces nauczania rozumiany jest jako *działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się* [Pólturzycki, 2014, s.26], *planowa i systematyczna praca z uczniami, której efektem ma być opanowanie przez nich zalecanych przez program nauczania wiadomości, umiejętności i nawyków* [Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s.110]. Głównych celem nauczania jest jednak, zdaniem Jastrzębskiej [za Altet'em] uczenie się, a zadaniem każdego nauczyciela powinno być dążenie do osiągnięcia sukcesu uczniów w uczeniu się. [Altet, 1997, s.5; Jastrzębska, 2011, s.30] Stąd wniosek, że celem wszelkich działań nauczyciela - organizatora, edukatora, moderatora i ewaluatora procesu dydaktycznego powinien być uczeń oraz zdobycie przez niego wiedzy, rozwijanie jego umiejętności oraz kształcenie kompetencji potrzebnych mu w dalszym jego życiu. Warto w tym miejscu wspomnieć, że warunkiem organizacji efektywnego procesu kształcenia jest nieustająca praca nauczycieli nad własnym warszatem pracy, gdyż nauczyciele, którzy kształcą, wychowują i rozwijają znajdujących się pod ich opieką uczniów, niezależnie od ich wieku są dla nich swoistym modelem, *pożądanym wzorem (...) zwłaszcza wtedy, gdy nie uważając się za nauczyciela doskonałego, stale pracuje nad sobą jako człowiekiem, jako specjalistą i jako pedagogiem...* [Okoń, 2004, s.266] Od osobowości, kompetencji i kwalifikacji nauczyciela zależy efekt procesu kształcenia uczących się – wyzwolenie ich aktywności poznawczej, praktycznej i emocjonalnej. Stąd tak ważne jest przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu - wykształcenie ich kompetencji merytorycznych, komunikacyjnych kompetencji językowych [Coste i in., 2001, s.94-123], kompetencji pedagogicznych, dydaktycznych, metodycznych oraz kompetencji komunikacyjnej, która odgrywa najważniejszą rolę w edukacji.

## 2. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w procesie dydaktycznym

Kompetencja komunikacyjna rozumiana jest jako *umiejętność porozumiewania się* [Kuziak, 2008, s.10], *umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej* [Szulc, 1994, s.111], *zdolność do komunikacji interpersonalnej* [Okoń, 2004, s.185], *umiejętność komunikowania się lub zdolność do zaistnienia komunikacji* [Łosiak, 2008, s.249], *do produkowania i interpretowania wypowiedzi w odpowiedni sposób, przy czym (...) dyskurs jest dostosowany do określonej sytuacji komunikacyjnej, z uwzględnieniem wszystkich czynników zewnętrznych, które ją warunkują: ram przestrzenno-czasowych, tożsamości i statutu społecznego rozmówców, ich relacji i znajomości norm społecznych, kanału i kodu komunikacji, intencji komunikacyjnej*. [Jastrzębska, 2011, s.51 za Hymes 1991]

Rozróżnia się przy tym dwa typy komunikacji: komunikację niewerbalną oraz komunikację werbalną – ustną i pisemną [Szulc, 1997, s.113], które w *procesie dydaktycznym widoczne są w poziomie opanowania sprawności receptywnych, tj. rozumienia tekstu słuchanego i rozumienia tekstu czytanego oraz produktywnych, tzn. budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, a także działań interakcyjnych i mediacyjnych*. [Jastrzębska, 2011, s.53] Procesy te i istniejące pomiędzy nimi zależności ukazują opracowany przez autorkę artykułu model kształcenia kompetencji komunikacyjnych podczas działań dydaktycznych nauczyciela w trakcie jednostki lekcyjnej, mających na celu kształcenie ww. kompetencji u swoich uczniów [Rapacka-Wojtala, 2014, s.104-105], łączący procesy komunikacji opisywane Shannona i Weavera, Jakobsona, Bühlera, Woźniewicza, Okonia, Gruczę oraz Pfeiffera.



W zaprezentowanym modelu nauczyciel wysyła bodziec, tj. komunikat-informację w znanym sobie i odbiorcy kodzie (np. w docelowym języku obcym), w postaci wypowiedzi ustnej lub tekstu pisemnego. Bodziec ten, w postaci wypowiedzi lub tekstu jest odbierany, dekodowany i analizowany przez ucznia jako tekst słuchany lub czytany w toku procesu recepcji ogólnej, selektywnej i detalicznej. Następnie uruchamia się proces reakcji na bodziec – próba budowy wypowiedzi ustnej lub pisemnej, następujący w wyniku prób odtwarzania wzorca na podstawie wiedzy wcześniej nabytej lub jej syntezy z właśnie poznaną. Oznacza to, że w nauczaniu języków (obcych) zachodzi bezpośrednia zależność pomiędzy podanym wzorem wypowiedzi i/lub tekstu, a jego produkcją, poprzez recepcję wzorca i na jego podstawie reprodukcję, rekonstrukcję, aż do prób samodzielnego tworzenia wypowiedzi. Ten schemat ma bezpośrednie odzwierciedlenie w organizacji procesu dydaktycznego oraz w budowie fazy ćwiczeń, która powinna składać się z szeregu ćwiczeń ułożonych w odpowiedniej kolejności ze względu na ich typ oraz stopień trudności [Bimmel, Kast, Neuner, 1993, s.89]. Taka struktura rozwijania kompetencji komunikacyjnej odpowiada nie tylko układom dydaktycznym oraz modelom komunikacji aktualnie obowiązującym, ale również procesom przyswajania wiedzy, wyrażającym się m.in. w zasadach, metoda, strategiach, czy technikach nauczania.

Jeśli, w nauczaniu języków (obcych), proces kształcenia poszczególnych sprawności językowych odbywa się w atmosferze sprzyjającej nauce, przy dobrej woli porozumienia się obu uczestników komunikacji, a do tego prowadzony jest przez nauczyciela we właściwy sposób, uczniowie nie powinni mieć problemów z komunikowaniem się. [Kuziak, 2008, s.47-75; Rapacka, 2008, s.9] Zadaniem nauczyciela jest zatem tak zaplanować proces dydaktyczny, aby sprawności receptywne były wzorem dla produkcji językowej i dzięki temu uczący się miał możliwość rozwijania kompetencji komunikacyjnej (w języku obcym). Aby to osiągnąć nauczyciel powinien posiadać umiejętność doboru odpowiednich zasad, metod, strategii i technik nauczania, a także przekazać uczącym się wiedzę na ten temat, aby mogli wypracować własny model uczenia się prowadzący do zdobycia kompetencji komunikacyjnej: wykształcenia umiejętności rozumienia wypowiedzi i tekstów oraz budowy własnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych w oparciu o zaprezentowany wzorec. [Krumm, 2003, s.116-121]

### 3. Organizacja procesu dydaktycznego, którego celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej

Planując proces dydaktyczny nauczyciel powinien przede wszystkim mieć na względzie dobór odpowiednich zasad nauczania, które określają *jak należy realizować cele kształcenia* [Nawrocyński, 1961, s.6] oraz pomagają w osiągnięciu *zalożonych celów pedagogicznego postępowania* [Półturzycki, 2014, s.106], a także we właściwej organizacji procesu dydaktycznego *pod względem treści i od strony metodyczno-organizacyjnej* [Pfeiffer, 2001, s.57]. Należą do nich, m. in.: zasada wiązania teorii z praktyką, pogłębłości, systematyczności, stopniowania trudności, aktywnego udziału uczniów, indywidualizacji nauczania, dobrego klimatu nauczania, trwałości wiedzy, przystępności w nauczaniu, operatywności wiedzy uczniów. [Półturzycki, 2014, s.106-114; Pfeiffer, 2001, s.58-65; Okoń, 2004, 480; Kupisiewicz, 1978, s.129-152] Po samych już nazwach można wysnuć wniosek, że *zasady nauczania wytyczają ogólny kierunek pracy dydaktycznej nauczyciela i ustalane są na podstawie analizy procesu nauczania i uczenia się*. [Kupisiewicz, 1978, s.132] Od nich też zależy, jakie metody, strategie i techniki zostaną następnie dobrane przez nauczyciela w organizacji procesu dydaktycznego, gdyż uświadamiają nauczycielom potrzebę kojarzenia ze sobą konkretnych działań dydaktycznych.

Ustaliwszy, jakie zasady kształcenia przyświecać będą organizacji procesu dydaktycznego, kolejnym krokiem jest dobranie odpowiednich metod nauczania i uczenia się. Mowa tu o metodach, gdyż nie ma jednej uniwersalnej metody, która odpowiadałaby wszystkim uczestnikom danej grupy docelowej. Problematycznym jest również ich wybór, gdyż pojęcie to można rozumieć na trzech płaszczyznach [Stern, 1983, s.474; Neuner, 2003, s.225]: jako *approach*, tj. 'podejście do nauczania' określające całokształt, koncepcję nauczania [Pfeiffer, 2001, s.52], *method* - 'metoda' rozumianą jako sposób nauczania [Okoń, 2004, s.243], *learning teaching strategies* - czyli 'strategie nauczania' lub 'strategie uczenia się', definiowane jako sztukę celowego koordynowania działań, jako *sposób nauczania lub uczenia się, wybrany z rozmysłem i świadomie stosowany* [Jastrzębska, 2011, s.33; Galisson, Puren, 2001, s.125], lub też jako *celowe zachowania nauczyciela lub uczącego się zmierzające do ułatwiania zdobywania i przetwarzania informacji*. [Filipiak, 2012, s.73] albo też jako *technique* - 'technika uczenia się', przez którą rozumie się „chwyt nauczania” [Pfeiffer, 2001, s.52] lub „umiejętność sprawnego, precyzyjnego, na najwyższym poziomie wykonywania określonych czynności” [Kupisiewicz, 2009, s.179].

Mówiąc o metodach nauczania należy jeszcze wspomnieć o często wymiennym stosowaniu podanych tu pojęć w odniesieniu do nich samych. I tak np. *termin metoda bywa niekiedy używany zamiennie z terminem technika* [Szulc, 1997, s.130], zaś strategie i techniki uczenia się, zdaniem Zawadzkiej są pojęciami tak do siebie zbliżonymi, że często używa się ich wymiennie, chociaż dotyczą innego spojrzenia badawczego. Strategie to pojęcie psycholingwistyczne, które oznacza pewne plany mentalne, zaś techniki są pojęciem dydaktycznym i rozumiane są jako zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej. [Zawadzka, 2004, s.226]

Podobnie skomplikowana jest stratyfikacja metod nauczania i uczenia się w dydaktyce ogólnej i dydaktyce nauczania języków obcych. Kupisiewicz wyróżnia następujące grupy metod: metody oparte na obserwacji i pomiarze, metody oparte na posługiwaniu się słowem (opowiadanie, wykład, pogadanka, dyskusja, praca z książką) metody oparte na działalności praktycznej uczniów (laboratoryjna, problemowa, zajęć praktycznych) i metodę gier dydaktycznych (sytuacyjna). Okoń przedstawia klasyfikację, obejmującą metody podające (uczenie się poprzez przyswajanie), problemowe (uczenie się poprzez odkrywanie), waloryzujące (uczenie się poprzez przeżywanie) i praktyczne (uczenie się poprzez działanie) [Okoń, 2004, s.243], przy czym w publikacji zatytułowanej „*Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*” z 2003 roku, metody te nazywa nieco inaczej – jako metody: asymilacji wiedzy (podające), które

wymagają uczenia się przez przyswajanie, oparte są na aktywności poznawczej o charakterze receptywnym i do nich zalicza: opis, opowiadanie, wykład, pogadanka, dyskusja, praca z książką, uczenie się programowania; metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe), które wymagają uczenia się przez odkrywanie i opierają się na twórczej aktywności poznawczej, na rozwiązywaniu problemów, np. metody szczegółowe i klasyczna metoda przypadków, sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie, gry dydaktyczne; metody waloryzacyjne (eksponujące), które wymagają uczenia się przez przeżywanie i opierają się na aktywności emocjonalno- artystycznej, np. metody szczegółów, impresywne i ekspresyjne oraz, jako ostatnie - metody praktyczne, które wymagają uczenia się przez działanie i opierają się na aktywności praktyczno- technicznej zmieniającej otoczenie, np. metody szczegółowe, czyli ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych - projektów. Półturzycki, kolejny przedstawiciel dydaktyki ogólnej, korzystając z wcześniejszych opracowań Kupisiewicza i Nowackiego podaje jeszcze inny podział metod nauczania. Dzieli je na metody zależne od źródeł wiedzy (źródłem wiedzy mogą być: przedmioty – metoda pokazu; słowo nauczyciela – metoda opisu, pogadanki, wykładu, opowiadania dyskusji; tekstu drukowanego – praca z podręcznikiem lub z tekstem; środki poglądowe – pokaz; prace praktyczne – omówienie, pokaz, ćwiczenia), metody zależne od etapu w procesie samodzielnego uczenia się i studiowania, oraz metody zależne od ich złożoności (metody proste, tj.: wykład, dyskusja, pokaz, pogadanka; metody kompleksowe - metoda nauczania praktycznego- przykłady, demonstracje oraz metoda problemowa). [Półturzycki, 2014, s.118-133] Analizując przytoczone klasyfikacje metod dydaktycznych wysnuć można wniosek, że nie ma zgodności, co do sposobów ich podziału, gdyż może on być uwarunkowany bądź zwróceniem uwagi na sfery działalności człowieka: biologiczną, poznawczą, emocjonalną i społeczną, na cel, który może być osiągnięty dzięki stosowaniu tej metody, lub też na pomoce dydaktyczne, w oparciu, o które stosuje się daną metodę.

W glottodydaktyce zwraca się uwagę na jeszcze inny aspekt tego pojęcia – praktycyzm. Zdaniem Junga [2001, s.136] ‘metoda’ jest systematycznie stosowanym sposobem postępowania prowadzącym do konkretnych wyników teoretycznych i praktycznych, *jako sposób działania, jako droga do wcześniej określonego celu*. Schulc [1997, s.130] również zwraca uwagę na praktyczny aspekt pojęcia. Metoda jego zdaniem to *planowe działanie prowadzące do uzyskania określonego celu. Składają się nań procesy myślowe oraz czynności praktyczne realizowane w ustalonej kolejności*. Podobnie definiuje metodę Heuer [1979, s.115] – *jako drogę, do ściśle określonego celu*. oraz Neuner [2003, s.225-234], który twierdzi, że metoda to wszelkie działania nauczyciela i uczącego się organizowanych na podstawie konkretnych treści i wskazując na różnorodność podejść do nauczania na przestrzeni wieków wymienia następujące metody nauczania: metodę gramatyczno-tłumaczeniową, bezpośrednią, audiolingwalną, pośredniczącą, audiowizualną, dydaktykę komunikatywną oraz dydaktykę interkulturową. Podobnie odnosi się do sposobów definiowania pojęcia metody Waldemar Pfeiffer [2001, s.50], który rozumie ją jako *najważniejszy i podstawowy element metodyki nauczania języków obcych* i twierdzi, że *rozwijają się pod wpływem epoki historycznej, ducha czasu i społeczeństwa, wykorzystują nowe osiągnięcia technologiczne i podlegają ciągłym zmianom*. [Ibidem, s.52] W książce „Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki” podaje swoją klasyfikację metod nauczania, dzieląc je na trzy podstawowe typy, odpowiadające trzem głównym podejściom w nauce języków obcych: podejściu dedukcyjnemu, indukcyjnemu i dedukcyjno- indukcyjnemu. Wedle tej filozofii rozróżnić można: metody bezpośrednie (naturalną, bezpośrednią, audiolingwalną, audiowizualną, komunikacyjną), pośrednie (gramatyczno –tłumaczeniową, kognitywną) i pośredniczące (pośredniczącą, eklektyczną). [Pfeiffer, 2001, s.53] Komorowska w swej książce „Metodyka nauczania języków obcych” zaproponowała jeszcze inny podział metod nauczania. Jej zdaniem wyróżnić można metody konwencjonalne, wśród których znajdują się: metoda bezpośrednia, gramatyczno-

tłumaczeniowa, audiolingwalna i kognitywna oraz metody niekonwencjonalne, tj.: metoda TPR, The Silent Way, CLL, The Natural Approach oraz sugestopedia i podejście komunikacyjne. Autorka zaleca w niej również, aby przy wyborze metod nauczania kierować się przede wszystkim *potrzebami uczniów, gdyż to one określają cel nauki*. [Komorowska, 2003, s.27] kolejni przedstawiciele glottodydaktyki Bruce R. Joyce i Marsha Weil zrezygnowali z pojęcia metody i zastąpili je modelem nauczania. Według ich definicji, model to coś więcej niż metoda lub strategia. *Jest to ogólny plan lub schemat, który ma pomóc uczniom opanować określone rodzaje wiedzy, postaw lub umiejętności*. [Joyce i Weil, 1986; Arends, 1994, s.42-45] Joyce i Weil wyróżnili i opisali dwadzieścia głównych modeli nauczania, z których najbardziej znane są: ‘nauczanie podające z wykorzystaniem wstępnego uporządkowania’, z uwagi na fakt, że głównym jego celem jest pomaganie w opanowaniu nowych wiadomości w postaci faktów i zasad, ‘nauczanie pojęć’ i ‘uczenie się przez odkrywanie’, gdyż są najbardziej skuteczne i wspomagają myślenie krytyczne uczniów, ‘nauczanie bezpośrednie’, ponieważ ogromna część pracy nauczyciela ukierunkowana jest na pomaganie uczniom w przyswajaniu wiedzy, oraz ‘nauczanie we współpracy’, które korzystnie wpływa na stosunki między uczniami.

Oprócz metod nauczania, w literaturze fachowej znaleźć można jeszcze pojęcie metoda uczenia się, definiowaną jako *systematycznie stosowany sposób uczenia się* [Okoń, 2004, s. 245], jako *sposoby postępowania polegające na stwarzaniu uczniom okazji do nauczania się czegoś poprzez np. wysłuchanie wykładu, przeczytanie przez nauczyciela książki czy artykułu, udział w przedstawieniu teatralnym lub dyskusję. Przy czym uczenie się ma charakter okolicznościowy, w przeciwieństwie do nauczania*. [Kupisiewicz i Kupisiewicz 2009, s.104] Metoda uczenia się to również pomaganie uczniowi w budowaniu wewnętrznego modelu uczenia się, *opartego na zasadach metapoznawczych (gdzie) ważne stają się osobiste stosunek (...) do wiedzy i opanowanie przez niego metody tworzenia wiedzy, procedury poznania naukowego, a także umiejętność zarządzania wiedzą i zdobywaną informacją*. [Filipiak, 2012, s.147-148] A zatem planując proces dydaktyczny nauczyciel powinien wykorzystywać odpowiednie metody nauczania, oraz uświadamiać uczącym się, które z nich są odpowiednie do organizacji procesu uczenia się.

W definicjach metod nauczania i uczenia się dostrzec można elementarne założenie dydaktyki – organizowanie efektywnego procesu dydaktycznego, czyli procesu aktywizującego wszystkie zmysły uczniów, co stanowi podstawę procesu uczenia się, o czym mówi teoria zapamiętywania amerykańskiego pedagoga Edgara Dale. Dale przedstawił w bardzo przejrzysty sposób efektywność sposobów przekazywania informacji i jej zapamiętywania poprzez aktywizowanie poszczególnych zmysłów, co związane jest również z zaangażowaniem uczących się w proces uczenia się. Uczący wykazują najmniejsze zaangażowanie w proces dydaktyczny, kiedy słuchają lub czytają nowe informacje – wówczas zapamiętują nowe informacje jedynie w około 20 procentach. Jeśli sprawności te będą połączone z bodźcami wizualnymi w postaci obrazu lub sprawnościami produktywnymi w postaci ćwiczeń lub zadań do wykonania w trakcie słuchania lub czytania, percepcja zapamiętywania wzrasta do 50 procent. Jeśli zaś uczniowie będą musieli na podstawie usłyszanego lub przeczytanego tekstu zbudować własną wypowiedź lub tekst, np. w postaci streszczenia, notatki – zapamiętują nowe informacje w około 80-90 procentach. Wówczas mówi się już o czynnym udziale w procesie dydaktycznym.

Oddziaływanie na wszystkie zmysły w procesie dydaktycznym ma jeszcze jedną pozytywną stronę – przyczynia się do pełnego odbioru informacji przez wszystkich jego uczestników. Mowa tu o stylach uczenia się: wzrokowcach, słuchowcach i kinestetykach. [Silbermann, 2005, s.20], określanych w literaturze często również jako ‘typy uczących się’ lub ‘typy uczenia się’. [Grotjahn, 2003, s.326] Najbardziej efektywną metodą prowadzenia zajęć jest zatem metoda eklektyczna, aktywizująca wszystkie zmysły uczących się, a także

wymagającą od nich łączenia nabytej wcześniej wiedzy z nowymi treściami oraz doświadczeniami w rozwiązywaniu konkretnego przypadku lub problemu. [Gudjons, 2001, s.24-25] Niezmiernie ważne jest również odpowiednie stanowisko nauczyciela wobec uczących się - skupienie się na ich zainteresowaniach i potrzebach, usytuowanie ich w centrum działania pedagogicznego. Zdaniem Okonia nauczyciel powinien dążyć do tego, aby uczniowie przejawiali postawę aktywną, twórczą i operatywną. W tym celu powinni wykorzystać on własną wiedzę oraz odpowiednio dobrane strategie i techniki nauczania i uczenia się oraz zaznajomić uczących się z technikami zapamiętywania.

Pojęcie strategii, jak już wcześniej w niniejszym artykule wspomniano, jest w literaturze glottodydaktycznej zamiennie stosowane z pojęciem metody lub techniki nauczania i uczenia się. Dlaczego? Wszystkie te pojęcia traktują o sposobie prowadzenie działań dydaktycznych, ale każde z nich odnosi się do innego aspektu tych działań. Podczas, gdy metoda odnosi się do koncepcji nauczania, strategia jest *zharmonizowanym doborem celów, metod i środków stanowiących operacyjne założenia działalności edukacyjnej nauczycieli, szkół i systemów oświatowych*. [Okoń, 2004, s.385] W znaczeniu ogólnym strategia oznacza *sztukę koordynowania działań i czynności w celu osiągnięcia celu* [Jastrzębska, 2011, s.32], *wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działanie podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła*. [Coste i in., 2003, s.25]. Przez strategię nauczania i uczenia się rozumie się również *szereg następujących po sobie operacji składających się z różnych technik uczenia się wzmacniających synergetycznie ten proces* [Pfeiffer, 2001, s.105], następujące po sobie operacje myślowe/ pamięciowe, które poprzez zastosowanie w nich współgrających ze sobą technik uczenia się, powodują przyspieszenie efektywnego procesu uczenia się. [Rampillon, 1995, s.15; Rampillon, 1991, s.2-8]. Strategie to również specyficzne, zależne od sytuacji dydaktycznej i zaproponowanych zadań mentalne działania uczących się. [Grothjahn, 2003, s.327] Efektywny nauczyciel powinien wykorzystywać w procesie dydaktycznym strategie poznawcze, zwanych inaczej bezpośrednimi [Storch, 1999, s.22], tj. rozumienie, zapamiętywanie, uczenie się, do których należą strategie mnemotechniczne, kognitywne, kompensacyjne, a także strategie metapoznawcze, tj. planowanie, monitorowanie, regulowanie procesu uczenia się, wśród których wyróżnić można strategie metakognitywne, efektywne, społeczne i komunikacyjne. [Bimmel i Rampillon 2000, s.109- 126; Tönshoff, 2003, s.331-335] Ww. strategię mogą odnosić się również do procesu uczenia się z uwagi na fakt, że głównym celem procesu nauczania powinno być wyzwolenie w uczniach chęci uczenia się. Nauczyciel powinien zatem zachęcać uczniów do przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się i przesunąć punkt ciężkości procesu dydaktycznego z nauczania na uczenie się: *od przekazu do uczenia się samodzielności poznawczej, od sterowania do inspirowania rozwoju, od prostego przekazu do wprowadzania w świat wiedzy, od funkcji przekazu do porządkowania informacji*. [Filipiak, 2012, s.147] Zadaniem nauczyciela jest pomaganie uczniowi w nauce, w wyborze i umiejętnym stosowaniu strategii poznawczych i metapoznawczych, w budowaniu wewnętrznego modelu uczenia się. [Filipiak, 2012, s.147-150, Grothjahn, 1998, Mißler, 1999]

Wytworzenie własnego modelu uczenia się jest szczególnie ważne w nauce języków obcych, gdzie celem jest wykształcenie językowej kompetencji komunikacyjnej, czyli rozwijanie wszystkich sprawności językowych. W praktyce oznacza to przetwarzanie przez uczniów wypowiedzi i tekstów w języku obcym, tj. rozumieniu ich, a następnie samodzielnym formułowaniu. To wiąże się ze stosowaniem konkretnych strategii przy planowaniu nauki, a także przy podejmowaniu konkretnych działań językowych – wykonywaniu ćwiczeń umożliwiających podjęcie komunikacji. Aby to osiągnąć nauczyciel powinien stosować również różnorodne techniki nauczania oraz przekazywać wiedzę na temat technik zapamiętywania – mnemotechnik oraz technik uczenia się.



Pod pojęciem technik nauczania i uczenia się rozumieć należy *metodę w węższym przedziale działania* [Szulz, 1997, s.130; Rudniański, 1975, s.48], umiejętność bądź sposób wykonywania określonych czynności pozwalających na opanowanie kunsztu w danej dziedzinie, sposób postępowania wybrany przez uczących się w celu opanowania wiedzy, wykształcenia umiejętności, zdobycia kompetencji [Rampillon, 1999, s.14] lub wszystkie działania, które podejmie uczyć się w procesie planowania, celowego i kontrolowanego przygotowania zorganizowania i przeprowadzenia procesu uczenia się [Jung, 2001, s.119]. Czasami technika nauczania i uczenia się nazywana jest strategią nauczania i uczenia się lub *study skills* [Rampillon, 1991, s.2-8; Rampillon, 2003, s.340] i oznacza świadomie i celowo wybrany przez uczącego się sposób postępowania w celu zorganizowania, przeprowadzenia i skontrolowania postępów w nauce (języków obcych). [Rampillon, 1985]

Pod pojęciem ‘technik’ rozumieć również należy *ćwiczenie językowe* [Komorowska, 2003, s.134], a praktyce dydaktycznej oznacza zaplanowanie i wykonanie konkretnych ‘czynności’ uczących się mających na celu kształcenie sprawności i umiejętności językowych. Czynności te przybierają formę ćwiczeń różnego typu, o różnym stopniu trudności i różnej formie. Do nich należą np. techniki przygotowujące do rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, techniki towarzyszące słuchaniu wypowiedzi i czytaniu tekstów, oraz ćwiczenia następujące po recepcji wypowiedzi lub tekstu, których celem jest automatyzacja wiedzy i informacji podanych w materiale dźwiękowym lub tekstowym. Wśród tych technik znaleźć można również techniki utrwalające materiał leksykalno-gramatyczny przekazany w wypowiedzi lub tekście. [Solmecke, 1997, s.53-96]. Zadaniem wymienionych tu technik jest przygotowanie uczniów do budowy wypowiedzi lub napisania tekstu. W procesie kształcenia umiejętności formułowania wypowiedzi przez uczniów ważna jest również kolejności technik pracy, tj. ćwiczenia mające na celu kształcenie umiejętności odwzorowania, następnie rekonstruowania, budowania według wzorca lub schematu by zakończyć pracę uczniów samodzielną produkcją językową.

Efektywny nauczyciel ma w swoim warsztacie również wiedzę na temat technik zapamiętywania koniecznych uczniom w opanowywaniu nowego materiału leksykalno-gramatycznego. Technika zapamiętywania, mnemotechnika, mnemika lub technika pamięciowa to ogólna nazwa sposobów i środków ułatwiających zapamiętanie [Okoń, 2004, s.252], to nazwa dla sposobów lub technik zwiększających skuteczność zapamiętywania [Siuta, 2009, s.149], zapewniających efektywne przechowywanie i przypominanie sobie informacji [Oxford, 1999, s.8] To sposoby, dzięki którym można w niezwykle szybki i łatwy sposób zwiększyć zakres i trwałość pamięci. Do technik pamięciowych zalicza się uczenie się poprzez skojarzenia, porządkowanie i grupowanie, stosowanie praw zapamiętywania (np. wielokrotność powtórzeń) oraz skrótów językowych. Czym jeszcze innym są techniki uczenia się, które pomagają opanować w szybki i efektywny sposób materiał zaprezentowany na lekcji. Techniki te mogą być elementem lekcji w postaci ćwiczeń automatyzujących lub zadaniem domowym umieszczonym następnie w ‘Portfolio’ ucznia, które stanowi świadectwo postępów w nauce. [Filipiak, 2012, s.137] Techniki uczenia się powinny być dostosowane do stylów uczenia się, dlatego nauczyciel organizując proces dydaktyczny powinien mieć świadomość procesów zapamiętywania [Kleinschroth, 1992, s.84], różnych sposobów i stylów uczenia się swoich uczniów [Siberman, 2005, s.20] oraz umiejętność wyboru dla nich odpowiednich technik. Wśród najczęściej stosowanych technik uczenia się wymienić można techniki pozwalające na szybkie przyswojenie słownictwa i/lub gramatyki, tj.: ‘Vokabelverzeichnis’<sup>4</sup> [polegająca na zebraniu słownictwa alfabetyczną metodą słownikową, gdzie każde słowo opatrzone są jego tłumaczeniem na język polski oraz przykładem zdania z jego wykorzystaniem], ‘Ge-

4 Techniki te znaleźć można w serii podręczników do nauki języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych *Hier und da*, autorstwa Sylwii Rapackiej, Małgorzaty Lewandowskiej oraz Joanny Nawrotkiewicz.

dankenstriche' [technika polegająca na zebraniu materiału leksykalnego do słowa-kłucza, od którego, rozchodzą się gałęzie skojarzeń dotyczące tych samych kategorii], 'mentale Bilder' (technika polegająca na obrazowaniu pojęć lub zagadnień gramatycznych, np. wpisywanie w listki końcowy poszczególnych form czasowników – w jeden z nich form bezokolicznikowych, w drugi – form czasu przeszłego Imperfekt, a w trzeci – formy imiesłowu czasu przeszłego wraz ze słowem posiłkowym). Wśród najczęściej stosowanych technik uczenia się materiału leksykalno-gramatycznego wymienić można jeszcze techniki: 'Lernen im Vorbeigehen' polegającą na naklejanu na przedmiotach, których nazw należy się nauczyć, karteczek z ich ekwiwalentami w języku obcym; 'Lernen durch Ordnen' – porządkującą materiał leksykalny według określonych przez ucznia kategorii; 'Persönliches Bildwörterbuch', która wymagać będzie od uczniów tworzenia kolejnych stron słownika obrazkowego, czy też technika 'Lernposter', która polega na przygotowaniu przez ucznia plakatu obrazującego struktury gramatyczne w postaci przykładowych zdań, w których trudność gramatyczna zaznaczona jest kolorem lub kształtem. Innymi jeszcze technikami, które z powodzeniem można zastosować w procesie dydaktycznym są techniki proponowane w serii podręczników do nauki języka niemieckiego pt. 'Hier und da', której autorka niniejszego artykułu jest współautorem, tj.: 'kreative Logeleien', 'Lernkartei', 'semantisches Netz', 'Locitechnik', 'Ringbuch', czy 'Mind map'. Te i wiele innych technik uczenia się stanowią ogromną pomoc w organizacji efektywnego procesu dydaktycznego, lekcji oraz procesu samokształcenia, gdyż aktywizują uczących się i wzbudzają w nich motywację poznawczą oraz zainteresowanie przedmiotem. To zaś – wzbudzenie motywacji do nauki, powinno być jednym z głównych celów nauczycieli, którzy pragną kształcić kompetencje komunikacyjne uczniów.

## Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania stwierdzić należy, że stosowanie w procesie dydaktycznym różnorodnych zasad, metod, strategii oraz technik nauczania i uczenia się oraz technik zapamiętywania pozwala na uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego, czyni go efektywniejszym, usprawnia proces kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczniów oraz umiejętność komunikacji w języku obcym. Uczniowie biorący w nim udział, widząc postępy w procesie uczenia się, będą bardziej zmotywowani do dalszej nauki, gdyż *motorem wszelkiej działalności poznawczej jednostek jest zainteresowanie wywołane przez jakąś potrzebę*. [Bruner, 1974, s.161-162] Nauczyciel powinien zatem tak zaplanować postępowanie edukacyjne, aby proces dydaktyczny był dostosowany do potrzeb i możliwości uczących się, do ich rodzaju pamięci, stylów uczenia się oraz preferowanej aktywności oraz rozwijał w uczniach potrzebę dokonywania odkryć i wzbudzał ich ciekawość. Ważne również, aby nauczyciel potrafił stworzyć klimat ułatwiający zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności. Wówczas, uczeń zmotywowany do pracy poprzez stosowanie przez nauczyciela odpowiednich zasad, metod, strategii, a także właściwie dobranych technik nauczania i uczenia się, zaangażuje się w realizację zadania i traktować będzie uczenie się – jego wykonanie jako odkrywanie czegoś, nie zaś jako uczenie się o czymś. To zaś spowoduje, że uczniowie będą uważali edukację, kształcenie, naukę za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.

## LITERATURA

- Altet Marguerite. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Arends Richard I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Bachman Christian, Lindenfeld, Jacqueline, Simonin, Jacky. 1991. *Langage et communications sociaux*. Paris: Hartier/ Credit/Didier.
- Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen. 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A Franke Verlag.

- Bimmel Peter, Kast Bernd, Neuner Gerd. 1993. *Arbeit mit Lehrwerkktionen*. München: Goethe Institut.
- Bimmel Peter, Rampillon Ute. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe – Institut.
- Bruner Jerome Seymour. 1974. *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, Warszawa: PIW.
- Coste Daniel, North Brian, Sheils Joseph, Trim John. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Filipiak Ewa. 2012. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fontana David. 1992. *Psychology for Teachers*. Basingstoke: Macmillan.
- Fontana David. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Frick Rene, Mosimann Werner. 1997. *Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik*. Cornelsen. Sauerländer: Verl. für Berufsbildung.
- Galisson Robert, Puren Christian. 2001. *La formation en question*. Paris: CLE International.
- Grotjahn Rüdiger. 1998. „Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht - Französisch* tom 34: 11-15.
- Grotjahn Rüdiger. 2003. „Lernstile-Lernertypen“. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. Bausch, Karl - Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans – Jürgen, 326 – 331. Tübingen und Basel: A Franke Verlag.
- Grucza Franciszek. 1978. *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Grucza Franciszek. 1983. *Zagadnienia metalingwistyki*. Warszawa: PWN.
- Gudjons Herbert. 2001. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heuer Helmut. 1979. *Grundwissen der englischen Fachdidaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Hymes Dell Hathaway. 1972. “On communicative competence”. *Sociolinguistics*, red. J.B. Pride, J. Holmes, 269-293. London: Penguin.
- Hymes Dell Hathaway. 1991. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier – Crédif.
- Jacobson Roman. 1989. *W poszukiwaniu istoty języka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jastrzębska, Elżbieta. 2011. *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków: Impuls.
- Joyce Bruce R., Weil Marsha. 1986. *Models of teaching*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice- Hall.
- Jung Lothar. 2001. *99 Stichwörter zum Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Komorowska Hanna. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm Hans - Jürgen. 2003. „Lehr- und Lernziele“. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bausch, Karl- Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen, 116-121. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Krzyżewska Jadwiga. 1998. *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Cz. 1, Suwałki: Agencja Usługowa „Omega”.
- Kupisiewicz Czesław, Kupisiewicz Małgorzata. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz Czesław. 1978. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Czesław. 2006. *Szkola w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz Czesław. 2010. *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Kuziak Michał. 2008. *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*. Warszawa, Bielsko-Biała: ParkEdukacja.

- Lewandowski Teodor. 1990. *Lingwistischen Wörterbuch*. Wiesbaden: Quelle und Mayer.
- Lohfert Walter. 1993. *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Łosiak Lidia. 2008. Bariery w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na gruncie polskim. W *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, red. Anton Niżegorodcew, 249. Kraków: Tertium.
- Maslow Abraham. 2013. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mißler Bettina. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Nawroczyński Bogdan. 1961. *Zasady nauczania*. Wrocław: Ossolineum.
- Neuner Gerhard. 2003. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. W *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. Richard – Karl Bausch, Herbert Christ, Hans – Jürgen Krumm, 225-234. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Okoń Wincenty. 1981. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okoń Wincenty. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń Wincenty. 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Oxford Rebecca L. 1999. Anxiety and the language learner: New insights. W *Affect in Language Learning*, red. Jane Arnold, 58-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfeiffer Waldemar. 2001. *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.
- Półturzycki Józef. 2002. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Wyd. Naukowe NOVUM
- Półturzycki Józef. 2014. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rampillon Ute. 1985. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rampillon Ute. 1991. „Fremdsprachen lernen – gewusst wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken“. W *Der Fremdsprachliche Unterricht* tom2: 248
- Rampillon Ute, Zimmermann Günter. 1997. Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber.
- Rampillon Ute. 1985. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rampillon Ute. 1995. Lerntechniken. W *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. Richard-Karl Bausch, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen, 261-263. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Rampillon Ute. 1999. *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon Ute. 2003. Lerntechniken. W *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. Richard-Karl Bausch, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen, 340-344. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Rapacka Sylwia, Lewandowska Małgorzata, Nawrotkiewicz Joanna. 2005. *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 1*. Warszawa: WSzPWN.
- Rapacka Sylwia, Lewandowska Małgorzata, Nawrotkiewicz Joanna. 2005. *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 2*. Warszawa: WSzPWN.
- Rapacka Sylwia, Lewandowska Małgorzata, Nawrotkiewicz Joanna. 2005. *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 3*. Warszawa: WSzPWN.
- Rapacka Sylwia, Nawrotkiewicz Joanna, Lewandowska Małgorzata. 2004. *Hier und da. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych. Materiały do testowania*. Warszawa: WSzPWN.
- Rapacka Sylwia. 2003. „Uczymy się poprzez współpracę” *Post scriptum*, WszPWN, Nr3/2003, s.7-8.
- Rapacka Sylwia. 2008. *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*. Warszawa: WszPWN.
- Rapacka Sylwia. 2009. Kompetencje komunikacyjne uczestników procesu glottodydaktyczne-

- go jako wyznaczniki jakości kształcenia języków obcych. W *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – Literatura – Kultura*, red. Aleksander Kozłowski, 405 – 417. Płock: PRINTPAD.
- Rapacka Sylwia. 2010. *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*. Warszawa: WszPWN.
- Rapacka Sylwia. 2012. *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*. Warszawa: WszPWN.
- Rapacka Sylwia. 2012. *Warsztaty gimnazjalisty. Język niemiecki. Pisanie efektywne*. Warszawa: WszPWN.
- Rapacka-Wojtala Sylwia. 2014. Rola nauczyciela (języków obcych) w kształceniu kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu dydaktycznego. W *Glottodydaktyka -media - komunikacja. Negocjowanie znaczeń. Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. T 21*, red. Edyta Pałuszyńska, Beata Grochala, Iwona Dembowska- Wosik, Magdalena Wojenka-Karasek, 99-109. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Silberman Mel. 2005. *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Siuta Jerzy. 2009. *Słownik psychologii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Solmecke Gert. 1997. *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Sośnicki Kazimierz. 1948. *Dydaktyka ogólna*. Toruń: Księgarnia Naukowa - T. Szczęsny i S-ka.
- Stern Hans Heinrich. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Szulc Aleksander. 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Tönshoff Wolfgang. 2003. Lernerstrategien. W *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. Richard Karl Bausch, Herbert Christ, Hans Jürgen Krumm, 331- 335. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Wilczyńska Weronika. 1999. *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa - Poznań: PWN.
- Wołoszyn Stefan. 2009. Kultura umysłowa i reformy w epoce oświecenia. W *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Część I.*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. 115-130. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wołoszyn Stefan. 2009. Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych. W *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Część I.* red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. 77-80. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wóźniewicz Władysław. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Zaczyński Władysław Piotr. 2002. *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Zawadzka Elżbieta. 2004. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

[www 1] <https://cytaty.eu/motyw/nauka.html> [data dostępu: 09.09.2015]

[www 2] <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> [data dostępu: 10.03.2015]

[www 3] <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/edukacja;5425180.html> [data dostępu: 09.03.2015]

## **METHODS, STRATEGIES AND TECHNIQUES OF TEACHING, LEARNING AND MEMORISING APPLIED IN THE PROCESS OF DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCES OF STUDENTS DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES.**

### **Abstract:**

The history of civilization is also the history of education in which the ability to communicate plays an important role. Communication has enabled the exchange of thoughts, views and information about cultural and scientific achievements of the generations, which has influenced its further development. Therefore, it can be stated that these texts

have been the basis for the development of communication competence. The teachers [of foreign languages] should apply various methods, strategies and techniques of teaching, learning and memorising as well as didactic means to facilitate acquiring communication language skills – in the development of all language skills.

**Keywords:** communication competence, methods, strategies, techniques of teaching / learning