

Inne spojrzenie na czasowniki hiszpańskie w czasie teraźniejszym.

Etapy tworzenia gry dydaktycznej

WERONIKA GÓRSKA-WOLNIEWICZ

Szkoła Języków Obcych EMPiK, Poznań

Abstract

A different look at Spanish verbs in the present tense
Stages of the construction of a didactic game

The article encourages foreign language teachers to present grammar rules in an unconventional way. It describes a creative approach by the teacher. The author presents the process of creating "Teaching Games", aided by examples of a student-friendly introduction to the present tense in the Spanish language. In the article an original story as well as an adaptation of the game "Jungle Speed" were used. They make the preparation of the teaching exercises possible and help stimulate the students' motivation.

1. Wstęp

„Zdolność jednostki do uczenia się, przystosowywania i myślenia niezależnego i twórczego, jest pożądanym towarem” – pisze Michael J. Gelb (2006, s. 17). Niewątpliwie wykształcenie ucznia autonomicznego, pełnego zapału do kontynuowania edukacji przez całe życie, tryskającego pomysłami, kreatywnego i ciekawego świata to zadanie bardzo trudne do spełnienia. Należałoby się zastanowić, w jaki sposób nauczyciele mogą wpływać na ucznia, aby takie

właśnie cechy w nim wykształcić. Może powinniśmy zacząć od pytania, czy my sami takie cechy posiadamy, gdyż jak wiadomo: *verba docent, exempla trahunt*¹.

Kim jest więc nauczyciel twórczy, niezależny, nauczyciel, który umie się przystosować do współczesnych warunków? To na pewno nauczyciel poszukujący, nauczyciel-naukowiec, próbujący odmiennych metod z różnymi uczniami, to nauczyciel-mistrz, nauczyciel z powołania, nauczyciel ciągle się doszkalający, nauczyciel-uczeń, niebojący się wyzwań, nowych doświadczeń, nowych narzędzi. Jak napisał Leonardo da Vinci: „Jak żelazo w beczynności rdzewieje, a woda gnije lub marznie od zimna, tak umysł psuje się bez ćwiczenia” (tamże).

Być może takiego nauczyciela można zdefiniować za pomocą siedmiu zasad, którymi kierował się Leonardo da Vinci w swoim życiu² (tamże, s. 7-8):

1. *curiosità* – ciekawość życia i pragnienie ciągłej nauki (hasło to odnajdujemy dziś w formie pojęcia kształcenia ustawicznego w pracach europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego³);
2. *dimostrazione* – sprawdzanie wiedzy drogą doświadczenia, gotowość do uczenia się na błędach;
3. *sensazione* – nieustanne wyostrowanie zmysłów;
4. *sfumato* – gotowość do zaakceptowania paradoksu, niepewności i wieloznaczności (punkty 2, 3 oraz 4 są nieodzownymi cechami badacza – Wilczyńska, 1997);
5. *arte/scienza* – myślenie całym mózgiem, równowaga pomiędzy nauką a sztuką, logiką a wyobraźnią [współcześnie odnajdujemy te same hasła np. w tezie inteligencji wielorakich Gardnera⁴ (2002) lub też założeniach skutecznego uczenia się Edwarda de Bono (2007). Popierają je także Dryden i Vos (2003)];
6. *corporalità* – kształtowanie wdzięku, kondycji fizycznej, oburęczności;
7. *conessione* – myślenie systemowe (zgodne z holistyczną wizją nauczania⁵).

Sześć z tych cech, za wyjątkiem *corporalità*, może mieć według mnie bezpośrednie przełożenie na pracę nauczyciela. Dzięki pierwszej chcemy

¹ Pytanie to stawia dzisiaj wielu glottodydaktyków; zob. np. Hostyński, 2008, s. 128; Pawlak, 2004, s. 173-174.

² Czytelnika zainteresowanego tym, jak na cechy dobrego nauczyciela patrzą współcześni glottodydaktycy, odsyłam np. do prac Komorowskiej (2005, s. 114-118), Żylińskiej (2007, 2009, 2009/2010) lub Brophy'ego (2009, s. 10).

³ Waga tego zagadnienia została podkreślona na spotkaniu Ministrów w 2001 roku (Komunikat Praski).

⁴ Ciekawe przykłady sposobów rozwijania różnych inteligencji w nauczaniu dzieci drugiego języka znajdzie czytelnik w: Motyka, 2008, s. 66-71.

⁵ Więcej na ten temat np. w: Krishnamurti, 1955 lub współcześnie: Hostyński, 2008.

wiedzieć więcej o naszych uczniach, o tym, jakie nowe lub też stare, na nowo odkryte metody mogą im pomóc w przyswojeniu wiedzy. Druga pozwala nam na patrzenie na salę lekcyjną jako gabinet eksperymentalny. Umiejętność obserwacji związana jest z cechą trzecią. Czwarta pozwoli nam nie załamywać się, gdy wypróbowane metody z jedną grupą uczniów nie działają w innej, zaś piąta zmusi do stosowania różnorodnych metod, które uruchamiają nowe połączenia pomiędzy neuronami i pomagają zarówno naszym uczniom, jak i nam samym stawać się coraz bardziej twórczymi osobami. Ostatnia zapewni równowagę pomiędzy organizowaniem procesu nauczania a elementami wychowawczymi, oraz będzie nam przypominać, iż uczeń nie jest wypraną z emocji maszyną, tylko żywym człowiekiem z problemami, potrzebami oraz emocjami.

Wizja człowieka, jaką przedstawiał Leonardo da Vinci, bliska jest współczesnym hasłom kognitywizmu oraz konstruktywizmu. Rezygnacja z wizji lejka norymberskiego⁶, postrzeganie ucznia jako autonomicznego podmiotu, który konstruuje swoją wiedzę oraz nauczyciela jako przewodnika tego procesu pociąga za sobą także zmianę metod pracy.

Dzięki badaniom nad mózgiem wiemy dzisiaj, że dla dobrego zapamiętania danej informacji ważna jest nie tylko liczba powtórzeń, ale także interaktywne przetwarzanie. Jak pisze Spitzer (2007): „Im więcej, im częściej, im głębiej, tym lepiej [informacja – W.G.-W.] będzie zapamiętana” (s. 18) Także dodatni wpływ pewnych stanów emocjonalnych na zapamiętywanie nie jest już dla nas tajemnicą. Wykorzystanie piosenek, filmów oraz gier dydaktycznych⁷ wydaje się więc koniecznością, biorąc pod uwagę to jak działa mózg. Jak pisze Żylińska (2007): „...im bardziej zróżnicowany jest proces nauczania, tym lepiej wykorzystywany jest potencjał uczniowskich mózgów” (s. 81).

Nauczyciele, którzy urozmaicają swoje zajęcia – na przykład za pomocą gier dydaktycznych, o których będzie mowa w niniejszym artykule – mają o wiele większe szanse na spełnienie jednej z cech dobrego wykładowcy, opisywanej przez Komorowską (2005): „Być dobrym nauczycielem oznacza nie nudzić siebie i innych” (s. 265). Jeśli dodatkowo wezmą sobie do serca postulaty przedstawione wyżej, mają szansę stać się lepszymi, ciekawszymi ludźmi, a co za tym idzie, lepszymi nauczycielami (tamże, s. 263).

Należy wyraźnie podkreślić, iż gry dydaktyczne nie są nic nieznaczącymi przerywnikami, podczas których uczniom wydaje się, że można „wylączyć myślenie”. Powinny one znaleźć swoje godne miejsce pomiędzy tradycyjnymi

⁶ Metafora lejka norymberskiego jest obecna w literaturze niemieckojęzycznej i obrazuje tradycyjne podejście do nauczania – uczeń biernie przyswaja wiadomości podawane mu przez nieomylnie źródło wiedzy, jakim jest nauczyciel (Spitzer, 2007, s. 15).

⁷ Definicje gry, zabawy oraz symulacji znaleźć może czytelnik w: Siek-Piskozub, 1995.

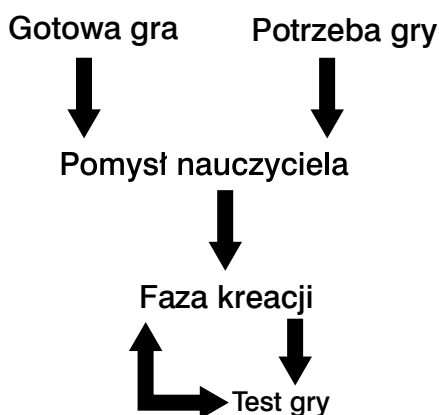
metodami, ponieważ bardzo często okazuje się, iż o wiele lepiej sprawdzają się na zajęciach.

Niemal wszyscy, piszący o wykorzystaniu ich [technik ludycznych – W.G.-W.] w nauczaniu, podkreślają, że: przyczyniają się one do poprawienia dynamiki i urozmaicenia lekcji; aktywizują całą grupę; rozwijają zdrową rywalizację; prowadzą do naturalnej integracji wszystkich sprawności językowych; czynią proces nauczania bardziej zogniskowany, na uczniu i przyczyniają się do rozwoju jego autonomii [...]. Należy je programowo włączać w proces nauczania języka i to w odniesieniu do różnych poziomów zaawansowania oraz różnych grup wiekowych. (Jodłowiec, 2005, s. 271).

Gry dydaktyczne na zajęciach języka obcego wiążą się z rozwojem kreatywności zarówno nauczycielskiej, jak i uczniowskiej. Waga kreatywności doceniona została przez Parlament Europejski, który rok 2009 ogłosił Europejskim rokiem kreatywności i innowacji. W części wprowadzającej do artykułu przedstawiłam, jakimi cechami powinien wyróżniać się nauczyciel, który chce stosować twórcze metody na swoich zajęciach. W kolejnych punktach zaprezentuję ogólny schemat procesu powstawania gry dydaktycznej (punkt 2), a następnie (punkt 3) omówię przykładową grę, którą zastosowałam na zajęciach języka obcego z osobami dorosłymi.

2. Etapy tworzenia gry dydaktycznej

Wielu nauczycieli, szczególnie podczas pobytu w kraju, którego języka uczą, staje się wyczulonych na gromadzenie tzw. materiału autentycznego. Słuchając piosenek, myślimy o tym, jak można by je wykorzystać na zajęciach; kupując cokolwiek, zachowujemy paragony; zwiedzając, robimy dodatkowe zdjęcia „dydaktyczne”, których nie zrobiłby raczej żaden zwykły turysta. Oglądając telewizję, słuchając radia czy obserwując dzieci bawiące się na ulicy,



Rysunek 1. Etapy powstawania gry dydaktycznej.

czasami może podświadomie szukamy informacji przydatnej do wykorzystania w naszej klasie. W ten sam sposób nauczyciele patrzą na gry charakterystyczne dla kultury danego kraju bądź te ogólnie znane, np. na grę w gęś, chińczyka, *Monopol* czy turnieje telewizyjny typu *Pasapalabra* (w Hiszpanii), *Milionerzy* etc.

Istnieją zatem dwa możliwe sposoby tworzenia gry dydaktycznej, które przedstawia rysunek 1.

Pierwszy z nich jest oczywiście wynikiem opisanego wyżej „wyczulenia zawodowego” nauczyciela, który po odnalezieniu nowej gry myśli o jej wykorzystaniu na zajęciach. Druga możliwość jest odpowiedzią na konkretny problem, w naszym przypadku gramatyczny. Gdy on się pojawia, twórczy nauczyciel stara się zaadaptować już istniejącą na rynku grę w taki sposób, aby wykorzystać jej potencjał ludyczny i zawrzeć w niej w sposób ukryty niepopularne tak przez uczniów elementy gramatyki – lub też wymyśla swoją własną grę. Może wykorzystać do tego materiały autentyczne, takie jak piosenki, filmy, zdjęcia. Kolejnym etapem jest stworzenie samej gry, własnoręcznie lub przy pomocy uczniów (doświadczenie pokazuje, iż uczniowie bardziej są zainteresowani grą, której elementy tworzyli sami). Najważniejsza faza to wypróbowanie gry na zajęciach, po którym koniecznie powinna nastąpić autorefleksja (dobrze jest spytać także o zdanie uczniów) prowadząca do poprawek, o ile są one konieczne.

3. Historia miłości pana buta i pani grzybowej i co z tego wynika...

Nowe spojrzenie na czas teraźniejszy w języku hiszpańskim

Odmiana czasowników to pierwszy poważniejszy problem, z którym stykają się początkujący uczniowie języka hiszpańskiego. Trzy regularne koniugacje (zakończone na *-ar*, *-er*, oraz *-ir*) zwykle przyswajane są na zajęciach bez większych problemów. Dopiero przy czasownikach nieregularnych zaczynają się komplikacje, gdyż jest ich tak wiele i tak różne są ich nieregularności, że opanowanie odmiany wydaje się uczniom niemożliwe. Jednakże mimo iż faktycznie mamy do czynienia z dużą liczbą czasowników nieregularnych, same grupy nieregularności są tylko cztery. Pierwsza to czasowniki zupełnie nieregularne, druga to czasowniki o nieregularnej jedynie pierwszej osobie, kolejna to czasowniki z obocznościami ortograficznymi (na szczęście tylko niektóre samogłoski mogą się wymieniać na inną lub dwie inne, także określone z góry). Ostatnia grupa nie tylko obejmuje wymianę samogłoski, ale jeszcze ma dodatkowo nieregularną pierwszą osobę. Przykładowe czasowniki w tych grupach wyglądają tak, jak w tabeli 1.

SER – być	PONER – kłaść	ENTENDER – rozumieć	TENER – mieć
SOY	PONGO	ENTIENDO	TENGO
ERES	PONES	ENTIENDES	TIENES
ES	PONE	ENIENDE	TIENE
SOMOS	PONEMOS	ENTENDEMOS	TENEMOS
SOIS	PONÉIS	ENTENDÉIS	TENÉIS
SON	PONEN	ENTIENDEN	TIENEN

Tabela 1. Odmiana przykładowych nieregularnych czasowników hiszpańskich w czasie teraźniejszym

Gdyby rozrysować czasowniki z grupy trzeciej po trzy w każdej kolumnie i otoczyć kreską formy nieregularne (w tabeli nr 1 zaznaczone drukiem pogrubionym), okaże się, że przypominają one kształtem but. Jest to sposób używany nieoficjalnie przez wielu romanistów (zarówno w języku francuskim, jak i we włoskim występuje podobna odmiana). Niestety nie rozwiązuje on problemu pozostałych grup.

ENTENDER (liczba pojedyncza)	ENTENDER (liczba mnoga)
ENTIENDO	ENTENDEMOS
ENTIENDES	ENTENDÉIS
ENIENDE	ENTIENDEN

Tabela 2. Przykładowy czasownik nieregularny *entender*, w czasie teraźniejszym

Usiłując zebrać całą odmianę w jeden system, szukałam sposobu na ciekawe wizualne jej przedstawienie. Pewnego dnia przysłała mi do głowy następująca historia:

Dawno, dawno temu była sobie odległa kraina. Na niebie w tej krainie mieszkaly śliczne, regularne chmurki” (nauczyciel rysuje⁸ na tablicy trzy równe chmurki i pyta uczniów, co one reprezentują – zwykle znajdzie się ktoś, kto wpadnie na pomysł, że są to właśnie czasowniki regularne, uczniowie sami dopowiadają końcówki tematu). „Ale na ziemi nie było już takiego porządku. Rosło tutaj drzewko, straszliwie powyginane, każda gałązka rosła w innym kierunku” (nauczyciel umieszcza pod chmurkami obrazek drzewka,

⁸ Ewentualnie można poprosić któregoś z uczniów uzdolnionych artystycznie o przygotowanie rysunków potrzebnych do zilustrowania tej opowiadki.

uczniowie nie mają żadnego problemu z rozpoznaniem grupy czasowników całkowicie nieregularnych). „Drzewko było bardzo smutne, ponieważ nie miało przyjaciół. Ale pewnego dnia obok niego pojawił się grzybek” (po hiszpańsku jest to *la seta*; rodzaj żeński; nauczyciel rysuje wyraźnego grzyba o dużym kapeluszu i bardzo regularnej nóżce; uczniowie zgadują, że chodzi o czasowniki z pierwszą osobą nieregularną). „I drzewko już nie było tak samotne. Żyli sobie szczęśliwie, rozmawiając o pięknych chmurkach. Pewnego dnia to tej krainy zawitał gość – bucik” (po hiszpańsku *el zapato*; rodzaj męski, nauczyciel rysuje bucik, który uczniowie bez trudności identyfikują jako reprezentujący czasowniki z obocznościami samogłoskowymi). „Bucik (on) ujrzał grzybka (ona) i zakochał się śmiertelnie. Oczywiście po odpowiednim czasie pobrali się i naturalną kolejną rzecz doczekali się potomstwa” (nauczyciel rysuje but z kapeluszem grzyba – „grzybobucik”). „A jak wiadomo, każde dziecko ma coś z mamy” (nauczyciel wskazuje na kapelusz od grzyba) „i coś z taty” (nauczyciel wskazuje na część „bucikową”; zwykle w tym momencie, o ile nie nastąpiło to wcześniej, uczniowie wybuchają śmiechem i nieomylnie dopasowują „mutanta” do grupy ostatniej). „I wszyscy żyli długo i szczęśliwie”.

Historyjka ta bardzo dobrze się sprawdza (przetestowałam ją na ośmiu grupach) po wprowadzeniu odmiany czasowników, jako swoiste podsumowanie. Następnie można przejść do ćwiczeń strukturalnych i jednym z nich, zamiast tradycyjnych ćwiczeń na kartce, będzie gra zaproponowana poniżej. Warto wprowadzić ją jako element powtórki, w parę tygodni po zapoznaniu się z odmianą, ponieważ wymaga szybkiej reakcji i może okazać się za trudna na samym początku.

4. Adaptacja gry „Prawo dżungli” wykorzystanej do trenowania form czasu teraźniejszego

Zasady gry „Prawo dżungli” (wydanej przez Week End Games Polska) są bardzo proste. Każdy gracz dostaje równą liczbę kart, na których znajdują się różnego rodzaju rysunki bardzo do siebie podobne, choć czasami bardzo trudno je od siebie odróżnić. Gracze kolejno wyciągają karty i wykładają je na stół. W momencie, gdy jeden z graczy wyłoży kartę o wzorze znajdującym się jednej z kart wyłożonych już na stół, między nim i właścicielem tej karty następuje pojedynek. Osoba, która pierwsza chwyci za totem (drewniany boleć stojący pośrodku stołu); wygrywa, przegrywający zabiera odkryte karty swoje i zwycięzcy. Grę wygrywa ten, kto pierwszy pozbędzie się wszystkich kart. Istnieją też karty specjalne, które powodują zmianę zasad na pewien czas.

Grę tę zaadaptowałam do nauki form czasu teraźniejszego, karty z wzorami zastępując stworzonymi przy współudziale uczniów kartami czasownikowy-

mi. Na każdej karcie widnieje jedna forma czasownika nieregularnego, napisana poziomo w dwóch kierunkach (aby przeciwnicy mogli bez trudu odczytać daną formę)⁹. Jeśli chodzi o zasady, została dodana jedna: należy wypowiedzieć głośno formę czasownika, wykładając kartę na stół. Gra się w grupach do czterech osób (potrzeba oczywiście więcej drewnianych totemów, można użyć drewnianych solniczek, jeśli nie mamy możliwości wykonania dodatkowych kopii u stolarza). Karty specjalne to postaci z wyżej opisanej historyjki; zawieszają one zasadę ogólną, zakładającą, że pojedynek następuje, gdy na stole odkryte są dwie karty z tej samej osoby gramatycznej, nawet gdy są to różne koniugacje. Karty te wprowadzają dodatkowe utrudnienie (pojedynek ma miejsce, gdy wyłożono karty z tej samej grupy nieregularności, nawet jeśli karty te reprezentują inną osobę gramatyczną). Gra kończy się, gdy któryś z graczy pozbędzie się wszystkich kart. Jeśli grają cztery osoby, można kontynuować zabawę przy udziale pozostałej trójki graczy.

5. Zakończenie

Dlaczego warto być kreatywnym na zajęciach z języka obcego¹⁰? Dzięki podejściu twórczemu udaje się jednocześnie:

- ◀ osiągać cele dydaktyczne (rozwijanie umiejętności, ćwiczenia gramatyczne, słownictwo);
- ◀ osiągać cele wychowawcze (integracja w grupie, inteligencja interpersonalna – Gardner, 2002);
- ◀ uczyć kreatywności;
- ◀ zwiększać motywację naszych uczniów do uczenia się danego języka obcego.

Wśród siedmiu warunków optymalnego kontekstu edukacyjnego dorośli uczniowie wymieniają środowisko, które sprzyja wolności myśli, promuje kreatywność i sprzyja eksperymentowaniu (Turula, 2004, s. 286). Niewątpliwie stosowanie gier dydaktycznych pomaga stworzyć takie właśnie środowisko. Eksperymentowanie jest także cechą charakterystyczną dla postawy autonomicznej (Wilczyńska, 2004, s. 54), tak pożądaną przez mądrego nauczyciela.

Czasami wprowadzanie niestandardowych sposobów nauczania spotyka się z niezrozumieniem ze strony samych uczniów, przyzwyczajonych do tradycyjnych metod podawczych, ale jeśli zyskamy ich zaufanie i zobaczą, iż

⁹ Dziękuję za wszelkie uwagi i pomoc w tworzeniu ostatecznej wersji gry członkom Poznańskiego Koła PTBG.

¹⁰ Więcej na temat zalet użycia gier np. w: Jaroszewska, 2008, s. 158; Tatój, 2004, s. 313.

faktycznie zapamiętują materiał lepiej dzięki grom dydaktycznym, przekonają się do nich.

Leonardo da Vinci pisał o sobie, iż jest „uczniem doświadczenia”. Gotowy do uczenia się na własnych błędach, akceptujący wieloznaczności, pozostał po sobie niesamowitą spuścizną. Uczył się do końca życia, ciągle eksperymentując, ciągle wypróbowując nowe hipotezy. Nie bójmy się brać z niego przykładu:

Choć przyszliśmy na świat, z niezaspokojoną, godną Leonarda ciekawością, większość z nas w latach szkolnych nauczyła się, że od pytań ważniejsze są odpowiedzi. Instytucje edukacyjne raczej nie rozwijają ciekawości, zamiłowania do wieloznaczności i umiejętności zadawania pytań (Gelb, 2006, s. 65).

Spitzer (2009) pisze: „Ten, kto w trakcie uczenia się jest uważny, zmotywowany i w **dobrym nastroju, zapamięta więcej**” (s. 110, podkr. W.G.-W.). Dlatego też uważam, że powinniśmy starać się stworzyć takie właśnie warunki naszym uczniom, zaś gry dydaktyczne takie jak prezentowana w niniejszym artykule mogą niewątpliwie nam w tym pomóc.

LITERATURA

- Brophy, J. (2009). Nauczanie. W: A. Janowski (red.), *Nauczanie w praktyce* (s. 10-32). Warszawa: CODN.
- de Bono, E. (2007) *Myślenie lateralne: idee na przekór schematom*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu* (tłum. B. Józwiak). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie* (tłum. A. Jankowski). Poznań: Media Rodzina.
- Gelb, M.J. (2006). *Myśleć jak Leonardo da Vinci* (tłum. P. Turski). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Hostyński, P. (2008). Integrująca funkcja technik ludycznych w nauczaniu języka obcego na studiach neofilologicznych – założenia badawcze. *Homo Communicativus*, 4, 127–139.
- Jaroszewska, A. (2008). Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. *Homo Communicativus*, 4, 157-166.
- Jodłowiec, M. (2005). Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych. W: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (s. 269-277). Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komunikat Praski. Online: <http://www.sgsp.edu.pl/aktual/wkrotce/proces_bolonski_info/zalaczniki/komunikat_praski.php>.
- Krishnamurti, J. (1955). *Education and the Significance of Life*. London: Victor Gollancz.

- Motyka, M. (2008). Gry i zabawy w nauczaniu L2 dzieci w wieku 7-9 lat z wykorzystaniem elementów wiedzy o świecie w kontekście inteligencji wielorakich Gardnera. *Homo Communicativus*, 5, 65-71.
- Pawlak, M. (2008). (red.). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Pedagogiczno-Artystyczne UAM.
- Pawlak, M. (2004). Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia...* (s. 173-191).
- Siek-Piskozub, T. (1995). *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tatoj, C. (2004). Rola technik ludycznych w pogłębianiu autonomii studenta. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia...* (s. 311-318).
- Turula, A. (2004). Czy warto się uczyć? – Autonomia na kursach językowych dla dorosłych. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia...* (s. 285-289).
- Wilczyńska, W. (1997). *Jak zrobić doktorat? Poradnik dla humanistów*. Poznań: Wydział Neofilologiczny UAM.
- Wilczyńska, W. (2004). Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA). W: M. Pawlak (red.), *Autonomia...* (s. 44-56).
- Żylińska, M. (2007). *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Żylińska, M. (2009). Zmieniająca się szkoła – Schule im Wandel. *Języki Obce w Szkole*, 4, 84-94.
- Żylińska, M. (2009/2010). Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem. *Języki Obce w Szkole*, 6, 5-18.

mgr Weronika Górską, etnolingwista-hispanista, Szkoła Języków Obcych EMPiK, Poznań, weragorska@gmail.com, www.edubawa.pl

Inne spojrzenie na czasowniki hiszpańskie w czasie teraźniejszym. Etapy tworzenia gry dydaktycznej

Abstrakt

Artykuł ma na celu zachęcenie nauczycieli języków obcych do przedstawiania gramatyki w niekonwencjonalny sposób. Opisana została twórcza postawa wykładowcy. W pracy zaprezentowano sposób tworzenia gier dydaktycznych. Przykładowe rozwiązania zostały użyte w celu przyjaznego dla ucznia przedstawienia systemu czasu teraźniejszego w języku hiszpańskim. Wykorzystano autorskie opowiadanie oraz adaptację gry „Prawo dżungli”.