

Magdalena Kęłowska

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Kurs kontynuacyjny (III.1)
dla klas 1-3 gimnazjum
zgodny z nową podstawą programową
obowiązującą od 2012 roku

III etap edukacyjny

maj 2012



Spis treści

1. METRYCZKA PROGRAMU	3
1.1. O AUTORCE.....	3
1.2. ADRESACI PROGRAMU.....	3
1.3. WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU	4
KWALIFIKACJE NAUCZYCIELA.....	4
2. CELE NAUCZANIA	5
2.1. OGÓLNE CELE EDUKACYJNE KSZTAŁCENIA GIMNAZJALNEGO I ZADANIA SZKOŁY.....	5
2.2. OGÓLNE CELE PROGRAMU	6
2.3. CELE SZCZEGÓŁOWE	8
3. TREŚCI NAUCZANIA	12
3.1. TEMATY, SYTUACJE, LEKSYKA	12
3.2. FUNKCJE KOMUNIKACYJNE.....	13
3.3. KATEGORIE GRAMATYCZNE	14
4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW	16
4.1. OGÓLNE ZALECENIA METODYCZNE.....	16
4.2. NAUCZANIE KOMUNIKACJI W KLASIE	16
4.3. CHARAKTERYSTYKA UCZNIĄ.....	17
4.3.1. WSPÓLNE CECHY UCZNIÓW W WIEKU GIMNAZJALNYM	17
4.3.2. WYBRANE CECHY INDYWIDUALNE.....	20
4.3.3. SPECYFICZNE PROBLEMY W UCZENIU SIĘ A INDYWIDUALIZACJA	21
4.4. FORMY PRACY NA LEKCJI	23
4.5. PRZYKŁADOWE TECHNIKI NAUCZANIA.....	25
4.6. ROLA NAUCZYCIELA	28
4.7. TRENING STRATEGII I PRZYKŁADY POMOCNYCH UCZNIOM STRATEGII UCZENIA SIĘ	31
4.8. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I TECHNICZNE ŚRODKI NAUCZANIA.....	34
5. OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW I TECHNIKI ICH OCENIANIA.....	37
5.1. OCZEKIWANE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW	37
5.2. OCENA ZAŁOŻONYCH OSIĄGNIĘĆ.....	39
5.2.1. ROLA OCENIANIA.....	39
5.2.2. OCENIANIE PRZEZ NAUCZYCIELA	41
5.2.3. SAMOOCENA UCZNIĄ.....	44
5.3. TECHNIKI KONTROLI	45
5.4. OCENIANIE PRACY NAUCZYCIELA	47
BIBLIOGRAFIA.....	49

1. Metryczka *Programu*

1.1. O autorce

Dr Magdalena Kęblowska jest nauczycielem akademickim w Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, gdzie prowadzi ćwiczenia z metodyki nauczania języka angielskiego. Jest również promotorem prac licencjackich i magisterskich (w Instytucie Filologii Angielskiej UAM) z tej dziedziny. W ramach studiów podyplomowych kształcących nauczycieli języka angielskiego (w tym w zakresie edukacji wczesnoszkolnej) prowadzi zajęcia z dydaktyki języka angielskiego, integracji międzyprzedmiotowej oraz konstrukcji programów nauczania. Ponadto uczy języka angielskiego na kursach ogólnych oraz specjalistycznych (Business English). Ma praktykę nauczania cudzoziemców oraz rodzimych użytkowników języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych.

1.2. Adresaci *Programu*

- *Program* przeznaczony jest do nauczania języka angielskiego w gimnazjum (kl. 1-3) dla uczniów, którzy rozpoczęli naukę tego języka w szkole podstawowej, a teraz będą ją kontynuować (Poziom III.1 – na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego);
- w celu realizacji *Programu* na zajęcia z języka angielskiego należy przeznaczyć minimum 3 godziny lekcyjne w tygodniu (przy realizacji niektórych podręczników zaleca się nawet do 5 godzin; zob. 4.8.);
- optymalna liczebność grup – 16 osób.

Program adresowany jest do nauczycieli gimnazjalnych, uczniów oraz ich rodziców. *Program* pomoże nauczycielowi zaplanować zajęcia, dobrać odpowiednie materiały i techniki pracy oraz przeprowadzać kontrolę wyników. Ponadto pokazuje, w jaki sposób rozwijać samodzielność uczniów, podaje przykłady pomocnych uczniom strategii uczenia się języka obcego i określa szczególne role, jakie ma do spełnienia nauczyciel pracujący z gimnazjalistą.

Z *Programu* mogą również korzystać uczniowie i ich rodzice. Znajdą oni tutaj opis celów nauczania języka angielskiego na poziomie gimnazjum oraz założonych osiągnięć. Cenną informację stanowią również przykładowe strategie samodzielnego uczenia się. Zapoznanie się rodziców z *Programem* pozwala na ich lepszą współpracę z nauczycielem, gdyż

dowiadują się oni, w jaki sposób powinny pracować w domu ich dzieci oraz jakiego rodzaju umiejętności mogą się po nich spodziewać po zakończeniu kursu.

1.3. Warunki realizacji Programu

Program przeznaczony jest dla uczniów, którzy w gimnazjum kontynuują naukę języka angielskiego, a więc zgodnie z podstawą programową reprezentują poziom A1 (zdefiniowany przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*). Należy jednak liczyć się z tym, że niektórzy uczniowie będą znali język również z dodatkowych kursów językowych czy korepetycji. Poza tym nastolatki będą się różnić między sobą stylami uczenia się, zdolnościami językowymi itp. Zatem istotnym elementem realizacji *Programu* będzie wybór odpowiedniego podręcznika i technik nauczania pozwalających na indywidualizację, tak aby sprostać potrzebom każdego ucznia, jak również nacisk na rozwój samodzielności zwłaszcza poprzez trening strategii.

Kwalifikacje nauczyciela

Program przeznaczony jest dla nauczyciela posiadającego pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Szczególnie zainteresowani *Programem* będą zwolennicy budowania samodzielności ucznia. Chcąc wspomóc nastolatka na drodze do niezależności, nauczyciel powinien zadbać nie tylko o rozwój sprawności językowych ucznia, ale w równym stopniu o kształtowanie jego umiejętności uczenia się. Zakłada się, że każdy nauczyciel z odpowiednimi kwalifikacjami posiada wystarczające podstawy, aby sprostać temu zadaniu.

2. Cele nauczania

2.1. Ogólne cele edukacyjne kształcenia gimnazjalnego i zadania szkoły

Nowa podstawa programowa zakłada, że celem kształcenia ogólnego na III etapie edukacyjnym jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu **wiadomości** na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
- 2) zdobycie przez uczniów **umiejętności** wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów **postaw** warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Wśród najważniejszych umiejętności, jakie powinien zdobyć uczeń gimnazjum znajdują się między innymi:

- czytanie ze zrozumieniem i refleksyjne przetwarzanie tekstów;
- zastosowanie myślenia matematycznego w życiu codziennym i formułowaniu własnych opinii;
- wykorzystywanie wiedzy naukowej do rozwiązywania problemów;
- umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie;
- posługiwanie się współczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- wyszukiwanie, selekcjonowanie i krytyczna analiza informacji;
- umiejętność samodzielnego uczenia się i pracy zespołowej.

Zatem do istotnych zadań szkoły należeć będzie kontynuowanie kształcenia umiejętności posługiwania się językiem ojczystym; przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (w tym do właściwego odbioru i wykorzystania mediów) oraz kształtowanie postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu (np. odpowiedzialności, uczciwości, ciekawości poznawczej, szacunku dla kultury własnego i innych narodów, dbałości o zdrowie i środowisko).

Podstawa programowa podkreśla skuteczne nauczanie języków obcych jako ważny cel działalności szkoły. Przy czym istotne jest dostosowywanie zajęć do aktualnego poziomu uczniów (w przypadku uczniów kontynuacyjnych naukę języka obcego w gimnazjum,

na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego). Zabiegi dydaktyczne wszystkich nauczycieli (w tym i nauczycieli języków obcych) powinny wspomagać indywidualny rozwój każdego ucznia, z uwzględnieniem jego potrzeb i potencjału, jak również powinny przygotowywać nastolatka do podejmowania ważnych życiowych decyzji (np. wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, kierunku studiów itp.) i kształcenia postawy uczenia się przez całe życie.

Nadrzędnym celem nauczania języka obcego na III etapie edukacyjnym jest rozwój **komunikowania się w mowie i piśmie**. W ramach kursu kontynuacyjnego będzie się to wiązało z doskonaleniem znajomości środków językowych (leksyki, gramatyki, wymowy) po to, by osiągać różne **cele komunikacyjne**: rozumienia, tworzenia, reagowania na i przetwarzania wypowiedzi.

2.2. Ogólne cele Programu

Pozostając w zgodzie z wyżej wymienionymi założeniami, niniejszy *Program* stawia przed nauczycielami i uczniami dwa jednakowo ważne i nierozłączne cele: zdobywanie przez uczniów sprawności językowych pozwalających na **komunikowanie się w języku obcym**, oraz, poprzez **trening strategii**, wyposażenie uczniów w odpowiednie techniki uczenia się języka, tak aby mogli **samodzielnie** poszerzać swoją wiedzę i umiejętności. Zakłada się bowiem, że przyswajanie języka obcego staje się bardziej skuteczne, kiedy sami uczący się przejmują kontrolę nad tym procesem. *Program* proponuje więc stopniowe odchodzenie od tradycyjnego nauczania języka przez nauczyciela (*teaching*) w kierunku pomocy uczniom w samodzielnym zdobywaniu sprawności językowych (*helping to learn*). To tak zwane **nauczanie strategiczne** ma na celu nie tylko rozwijanie umiejętności językowych, ale także, a nawet przede wszystkim, umiejętności uczenia się języka, ponieważ jedynie dzięki temu uczeń jest w stanie tak naprawdę opanować język. Ponadto rozwój strategii samodzielnego uczenia się stanowi niezbędną podstawę do uczenia się przez całe życie. Chcąc wdrażać samodzielność, nauczyciel powinien zmodyfikować swoją rolę w klasie, choć nie znaczy to, iż sama osoba pedagoga będzie mniej ważna niż w bardziej tradycyjnym podejściu.

Jak już wspomniano, uczniowie kontynuujący naukę języka angielskiego w gimnazjum powinni reprezentować poziom A1. Pamiętajmy jednak, że gimnazjaliści przyjdą z różnych szkół i środowisk i że w jednej klasie nauczyciel może spotkać uczniów o różnorodnych możliwościach językowych, a nawet poziomach wykraczających poza A1. Dlatego też

niezbędne wydaje się stosowanie **indywidualizacji** nauczania, polegające na dostosowywaniu zadań i wymagań do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów. Sprzyjać indywidualizacji będzie również trening strategii, który zapewni uczniowi możliwość wyboru odpowiednich dla siebie technik oraz pomoże ocenić swoje postępy i braki, co przyczyni się do bardziej efektywnego przyswajania języka obcego.

Kolejnym celem *Programu* wspierającym zarówno rozwój samodzielności, jak i indywidualizację jest **powiązanie tematyczne z innymi przedmiotami** szkolnymi (np. z geografią, historią czy biologią). Wykonując projekty międzyprzedmiotowe, czy choćby wykorzystując informacje z innych dziedzin nauki w dyskusji, wypracowaniu itp., uczniowie mają okazję zademonstrować i pogłębić swoje indywidualne zainteresowania. Przy tym zazwyczaj sami wybierają pasjonujące ich tematy. Co więcej, interdyscyplinarność pozwala na postrzeganie języka jako użytecznego narzędzia w zdobywaniu wiedzy, a nie jedynie celu samego w sobie. Fakty i zjawiska z innych dziedzin przyczyniają się do wzbogacenia i urozmaicenia zajęć, a także poszerzają ogólną wiedzę uczniów i pomagają w jej przyswojeniu. Należy również podkreślić, że interdyscyplinarność umożliwia włączenie w proces nauczania języka ogólnych celów, takich jak wykorzystywanie i refleksyjne przetwarzanie tekstów, formułowanie logicznych opinii i wniosków, poszukiwanie i porządkowanie informacji, twórcze rozwiązywanie problemów, czy też rozpoznawanie własnych potrzeb edukacyjnych i rozwój samodzielności. W ten sposób zachęca się uczniów do stosowania podobnych strategii (które w takim wypadku zostają utrwalone) do zdobywania i zapamiętywania wiadomości z różnych przedmiotów. Stosowanie tego samego wachlarza strategii na różnych lekcjach ułatwia z kolei przyswajanie przedmiotów postrzeganych przez uczniów jako trudne lub mniej interesujące. Uczniowie posiadający narzędzia, za pomocą których są w stanie nauczyć się jednej dziedziny, z pewnością skorzystają z nich w nauce innych, co przyczynić się może do wzrostu poziomu zarówno ich motywacji, jak i niezależności.

Podkreślić należy **wychowawczą** rolę zajęć z języka obcego. Choć młodzież w wieku gimnazjalnym raczej otwarcie tego nie przyzna, nauczyciel jest dla niej nie tylko autorytetem w dziedzinie nauczanego przedmiotu, ale również punktem odniesienia w sprawach opinii i postaw. Należy pamiętać, że uczniowie gimnazjum są w jednym z najtrudniejszych okresów swojego życia – w okresie dojrzewania, a więc w czasie, kiedy drastycznym zmianom ulega nie tylko ich ciało, ale również psychika. Powoli uświadamiają sobie, kim są, jaka jest ich

tożsamość, co uważają za dobre, właściwe, pozytywne, a co za złe, krzywdzące, niesprawiedliwe. Nauczyciel powinien zatem starać się wykorzystywać wpływ, jaki może mieć na swoich podopiecznych i – wraz z nauczaniem języka i wspieraniem rozwoju ich samodzielności – wykształcać w nich społecznie pozytywne postawy uczciwości, odpowiedzialności, szacunku dla innych, ciekawości poznawczej, podejmowania inicjatyw itp. Pozytywne postawy i wartości zaszczepiać można: oceniając postępowanie bohaterów tekstów lub dialogów, zachęcając uczniów do wyrażania własnych opinii i sądów, w tym na kontrowersyjne tematy, ucząc współpracy w parach i grupach itp. W ramach funkcji wychowawczej nauczyciela nie można pominąć rozwijania w uczniu poczucia własnej wartości poprzez budowanie w nim pozytywnego obrazu siebie i wzmacnianie poczucia sukcesu (dzięki stawianiu osiągalnych – choć wysokich – wymagań, pozytywnej informacji zwrotnej, docenianiu każdego przejawu zaangażowania oraz wyrażania własnych opinii). Powyższe zabiegi nauczyciela wraz z indywidualizacją nauczania i treningiem strategii będą istotnym warunkiem rozwoju motywacji wewnętrznej ucznia.

Innym aspektem wychowawczym będzie wykształcenie w uczniach tzw. **kompetencji interkulturowej**, czyli postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także ciekawości, otwarcia i poszanowania dla innych kultur i tradycji. Dotyczyć to będzie nie tylko krajów języka docelowego, ale również innych krajów Europy i świata. Dlatego też *Program* zaleca między innymi prezentację faktów z historii, tradycji i zwyczajów życia codziennego mieszkańców innych krajów, jak również wykorzystywanie przedstawicieli różnych kultur i ras w prezentowanym materiale językowym.

Podsumowując, *Program* wytycza cele zgodne z założeniami *Podstawy programowej* dla gimnazjum, ze szczególnym podkreśleniem rozwoju samodzielności ucznia poprzez trening strategii, indywidualizacji nauczania, interdyscyplinarności oraz wychowawczego charakteru zajęć z języka angielskiego. Cele *Programu* zgodne są wytycznymi Rady Europy dotyczącymi nauczania języka obcego na tym poziomie.

2.3. Cele szczegółowe

Jak już wspomniano, ostatecznym celem nauki języka obcego w gimnazjum jest doskonalenie znajomości środków językowych po to, by rozwijać umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie. Szczegółowe sprawności obejmują:

Słuchanie (rozumienie ze słuchu prostych, krótkich, typowych wypowiedzi, np. instrukcji, komunikatów, ogłoszeń, rozmów, artykułowanych wyrażnie i w standardowej odmianie języka):

- rozumienie poleceń nauczyciela;
- rozumienie ogólnego sensu oraz głównych myśli tekstu;
- wyszukiwanie określonych informacji w tekście;
- określenie kontekstu wypowiedzi (np. czasu, miejsca, uczestników);
- rozumienie intencji nadawcy/ autora tekstu;
- rozróżnianie stylu formalnego i nieformalnego wypowiedzi.

Czytanie (rozumienie prostych wypowiedzi pisemnych, np. napisów informacyjnych, listów, broszur, prostych artykułów prasowych i tekstów narracyjnych):

- rozumienie ogólnego sensu oraz głównych myśli tekstu i jego części;
- wyszukiwanie określonych informacji w tekście;
- określenie kontekstu tekstu (np. nadawcy, odbiorcy, formy tekstu);
- rozumienie intencji nadawcy/ autora tekstu;
- rozpoznanie związków pomiędzy częściami tekstu;
- rozróżnianie stylu formalnego i nieformalnego tekstu.

Mówienie (tworzenie krótkich, prostych wypowiedzi ustnych oraz reagowanie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach komunikacyjnych):

- opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i zjawisk;
- opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego;
- relacjonowanie wydarzeń, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawianie opinii i doświadczeń innych, wyrażanie i uzasadnianie własnych opinii, opisywanie własnych doświadczeń;
- przedstawianie intencji, marzeń, planów na przyszłość;
- stosowanie formalnego lub nieformalnego stylu w zależności od sytuacji;
- nawiązywanie kontaktów towarzyskich (np. przedstawianie siebie i innych, pytanie o dane rozmówcy) i stosowanie zwrotów grzecznościowych;
- rozpoczynanie i kończenie rozmowy;
- uzyskiwanie i przekazywanie informacji;
- proste negocjowanie (np. wymiana zakupionego towaru);
- proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji;
- prośba o pozwolenie, udzielenie i odmowa pozwolenia;

- wyrażanie preferencji, życzeń, emocji; pytanie o preferencje i życzenia innych; zgadzanie się, sprzeciwianie się;
- prośba o radę, udzielanie rady;
- wyrażanie prośby, podziękowania oraz zgody lub odmowy wykonania prośby;
- wyrażanie skargi/ przeprosin; przyjmowanie przeprosin;
- prośba o powtórzenie lub wyjaśnienie.

Pisanie (tworzenie krótkich, prostych wypowiedzi pisemnych oraz reagowanie w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, wiadomość, pocztówka, list prywatny):

- opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i zjawisk;
- opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego;
- relacjonowanie wydarzeń, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawianie opinii i doświadczeń innych, wyrażanie i uzasadnianie własnych opinii, opisywanie własnych doświadczeń;
- przedstawianie intencji, marzeń, planów na przyszłość;
- stosowanie formalnego lub nieformalnego stylu w zależności od sytuacji;
- nawiązywanie kontaktów towarzyskich (np. przedstawianie siebie i innych, pytanie o dane rozmówcy) i stosowanie zwrotów grzecznościowych;
- uzyskiwanie i przekazywanie informacji i wyjaśnień (np. wypełnianie formularza);
- proste negocjowanie (np. uzgadnianie formy spędzania czasu);
- proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji;
- prośba o pozwolenie, udzielenie i odmowa pozwolenia;
- wyrażanie preferencji, życzeń, emocji; pytanie o preferencje i życzenia innych; zgadzanie się, sprzeciwianie się;
- prośba o radę, udzielanie rady;
- wyrażanie prośby, podziękowania oraz zgody lub odmowy wykonania prośby;
- wyrażanie skargi/ przeprosin; przyjmowanie przeprosin.

Inne umiejętności:

- przetwarzanie ustne i pisemne np. materiału wizualnego (wykresu, mapy itp.) lub audiowizualnego (np. filmu) na tekst w języku angielskim; przekazywanie w języku polskim wybranych informacji z tekstu w języku angielskim; przekazywanie w języku angielskim informacji sformułowanych w języku polskim;
- selekcjonowanie i klasyfikowanie faktów i informacji (niezbędne np. w wypowiedzi pisemnej);

- umiejętność korzystania ze słownika dwu- i stopniowo jednojęzycznego oraz innych materiałów w języku angielskim (np. przy wykonywaniu projektów) oraz z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- stopniowy rozwój umiejętności samooceny własnego postępu, dostrzeganie błędów swoich i innych oraz dokonywanie autokorekty i oceny wzajemnej;
- rozwój świadomości językowej (np. dostrzeganie podobieństw i różnic między językami);
- rozwój samodzielności poprzez stosowanie różnorodnych strategii uczenia się języka; stosowanie strategii komunikacyjnych.

Cele wychowawcze

- rozwijanie poczucia własnej wartości;
- kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także ciekawości, otwarcia i poszanowania dla kultur i tradycji innych narodów;
- rozumienie znaczenia rodziny w życiu człowieka i swojej w niej roli;
- umiejętność dostrzegania potrzeb innych osób oraz kształtowanie postawy koleżeństwa, przyjaźni, tolerancji wobec innych;
- umiejętność współpracy z innymi w parach, grupach, zespołach;
- umiejętność wyrażania własnych opinii i uczuć oraz uwrażliwienie na opinie i uczucia innych osób; asertywność i empatia;
- umiejętność oceny zachowań swoich i innych oraz przewidywanie ich potencjalnych konsekwencji.
- zaszczepianie wartości: uczciwości, odpowiedzialności, wytrwałości, szacunku dla innych;
- rozwijanie ciekawości poznawczej, gotowości do podejmowania inicjatyw i uczenia się przez całe życie.

3. Treści nauczania

3.1. Tematy, sytuacje, leksyka

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd, cechy charakteru, uczucia, części ciała, emocje i zainteresowania);
- 2) dom (np. miejsce zamieszkania, rodzaje domów, opis domu, pokoi, meble i sprzęty domowe);
- 3) szkoła (np. przedmioty szkolne, życie szkoły);
- 4) praca (np. nazwy zawodów i zajęć, problemy w pracy, miejsce pracy, rozmowa w sprawie pracy);
- 5) życie rodzinne i towarzyskie (np. członkowie rodziny, okresy życia, koledzy, czynności życia codziennego, spędzanie wolnego czasu, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
- 6) żywienie (np. produkty żywnościowe, zdrowa żywność, nazwy posiłków i dań, przepisy kulinarne, sposoby gotowania, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów i usług, sprzedawanie, kupowanie, korzystanie z usług, reklamacje, reklamy);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, orientacja w terenie, hotel, biuro podróży, rezerwacja i kupowanie biletów, wycieczki, wakacje, zwiedzanie, mapa);
- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media);
- 10) sport (np. nazwy dyscyplin, uprawianie sportów, sprzęt sportowy, imprezy sportowe);
- 11) zdrowie (np. choroby, wypadki i okaleczenia, uzależnienia, leczenie, higieniczny tryb życia);
- 12) nauka i technika (np. odkrycia i wynalazki, obsługa urządzeń technicznych, technologie informacyjno-komunikacyjne);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, rośliny, zwierzęta, krajobraz, klęski żywiołowe, zagrożenie i ochrona środowiska);
- 14) życie społeczne (np. konflikty i problemy społeczne, przestępczość);
- 15) elementy wiedzy o krajach obszaru języka angielskiego oraz o kraju ojczystym z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej.

3.2. Funkcje komunikacyjne

Zwroty grzecznościowe:

- powitanie, pozdrawianie, żegnanie (*Hello; How are you?; Goodbye; See you.*);
- przedstawianie siebie i innych (*I'm Bob Sanders. I'm from Italy. This is Mr White. Nice to meet you.*);
- podziękowanie (*It's great. Thanks.*).

Prowadzenie i podtrzymywanie rozmowy:

- literowanie;
- rozpoczynanie rozmowy (*Excuse me. Are you Miss Brown?*);
- wyrażanie opinii (*I think they are wonderful!*);
- sygnalizowanie niezrozumienia i prośba o powtórzenie (*Sorry, can you repeat that please?*).

Wyrażanie postaw wobec rozmówcy i zdarzeń:

- wyrażanie upodobań i preferencji (*I can't stand techno. My favourite subject is English.*);
- proponowanie, zapraszanie (*Let's meet outside the cinema at 8. Would you like to go to the concert with me?*);
- wyrażanie życzeń (*I want a vegetable salad.*);
- wyrażanie prośb (*Can you give me an apple?*);
- instruowanie (*Be careful with the eggs.*);
- doradzanie, nakaz (*You must go to the dentist.*);
- wyrażanie zakazu (*You mustn't eat ice cream.*);
- wyrażanie pozwolenia (*You are allowed to park here.*);
- negocjowanie.

Informowanie:

- pytanie o informację;
- identyfikacja osób, przedmiotów i miejsc (*There are two chairs in the classroom. It's next to the post office.*);
- opisywanie osób, przedmiotów, miejsc i zdarzeń;
- opowiadanie (filmu, zdarzenia);
- wyrażanie własnej opinii i relacjonowanie opinii innych;
- mówienie o czynnościach dnia codziennego (*I come home at 5 o'clock.*);

- mówienie o czynnościach mających miejsce w chwili mówienia (*They are playing outside.*);
- planowanie (*I'm going to have a barbecue on Sunday.*);
- opis czynności i sytuacji mających miejsce w przeszłości (*She stayed with her grandparents in summer.*);
- mówienie o umiejętnościach (*I can sing.*);
- wyrażanie posiadania (*I have got milk at home.*);
- porównywanie osób i przedmiotów (*John is bigger than Jerry.*);
- określanie czasu (*It's a quarter to 5.*);
- opisywanie pogody (*It's raining.*).

3.3. Kategorie gramatyczne

Rzeczowniki:

- policzalne i niepoliczalne;
- liczba pojedyncza i mnoga regularna i nieregularna;
- rodzaj rzeczownika;
- forma dzierżawcza 's.

Czasowniki:

- regularne i nieregularne;
- modalne: *can/ can't, could/ couldn't, may/ might, must/ mustn't, should/ shouldn't, ought to, need/ don't need*;
- czasowniki *to be, have (got)*;
- konstrukcja *there is/ are, neither do I, Question tags*;
- zwroty *going to, would like, would rather, had better, be allowed to, used to, I wish*;
- zdania warunkowe;
- tryb rozkazujący;
- czasy gramatyczne: *Present Simple, Present Continuous, Present Perfect Simple i Continuous, Past Simple, Past Continuous, Past Perfect Simple i Continuous, Future Simple, Future Continuous, Future Perfect Simple i Continuous*;
- strona bierna;
- następstwo czasów i mowa zależna;
- zdania przydawkowe, czasowe, celowe.

Przymiotniki:

- stopniowanie;

- miejsce w zdaniu.

Przysłówki:

- stopniowanie;
- tworzenie od przymiotników;
- miejsce w zdaniu.

Zaimki:

- osobowe;
- dzierżawcze;
- zwrotne;
- względne.

Liczebniki:

- główne;
- porządkowe.

Określniki:

- *a, an, the*;
- *some, any, no, both, each*;
- *this, these, that, those*;
- *much, many, a few, a little, enough*.

Przymyki:

- miejsca;
- czasu;
- czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki z przymikiem.

4. Procedury osiągnięcia celów

4.1. Ogólne zalecenia metodyczne

Jak już wspomniano w rozdziale omawiającym cele, *Program* kładzie nacisk na rozwój samodzielności ucznia poprzez nauczanie nie tylko faktów językowych, ale przede wszystkim sposobów lub strategii zdobywania, utrwalania oraz poszerzania wiedzy i umiejętności. W zakresie samych sprawności językowych *Program* podkreśla rozwój kompetencji komunikacyjnej ucznia, a więc umiejętność skutecznego porozumiewania się. Biorąc pod uwagę dwa powyższe cele, *Program* nie rekomenduje jednej słusznej metody nauczania, a raczej proponuje podejście **eklektyczne**. Wynika ono zarówno z zalecanego nauczania strategicznego, jak i potrzeby indywidualizacji, które z natury swej są skoncentrowane na uczniu (*learner-centered*). Nauczyciel może więc wybierać z różnych metod techniki i formy pracy na lekcji, które odpowiadają takim cechom nauczanej grupy oraz poszczególnych uczniów, jak wiek, możliwości, zainteresowania, potrzeby, preferencje. Im bardziej różnorodne techniki, tym większa możliwość dopasowania ich do zróżnicowanych stylów uczenia się i tym większa skuteczność nauczania.

4.2. Nauczanie komunikacji w klasie

Dbłość o dopasowanie procedur do preferencji uczniów ułatwi również rozwój umiejętności komunikowania się. Uczniowie chętniej będą brać udział w aktywnościach, które pod względem tematyki i sposobu przeprowadzania odpowiadają ich zainteresowaniom i stylom uczenia się. Co więcej, mając na uwadze umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku angielskim, należy wybierać zadania ze względu na ich potencjalną przydatność w życiu. Bowiem jedynie zaangażowanie uczniów w autentyczną komunikację (autentyczną na tyle, na ile pozwalają na to warunki klasy szkolnej) skłoni ich do używania języka obcego jako narzędzia w zdobywaniu i przekazywaniu informacji. W tym celu należy zaprezentować uczniom **modele autentycznej komunikacji** przy pomocy płyt audio CD i DVD oraz dialogów, w których występują rodzimi użytkownicy języka oraz osoby, dla których język angielski jest – tak jak dla naszych uczniów – pomocnym środkiem komunikacji z przedstawicielami innych narodowości. Niezbędna w tym procesie będzie odpowiednia

tematyka treści nauczania, z uwzględnieniem interdyscyplinarności, **sytuacje**, w których ma miejsce wymiana informacji (np. w banku, w szkole, w sklepie) oraz **funkcje komunikacyjne** mające zastosowanie w danej sytuacji (wyrażanie życzeń, upodobań i preferencji, mówienie o czynnościach dnia codziennego, planowanie itp.). Po wtóre, pamiętać trzeba o przeprowadzeniu odpowiednich **ćwiczeń przedkomunikacyjnych**, w toku których mamy uczniom możliwość poznania i przećwiczenia struktur gramatycznych i leksyki pomocnych, a nawet niezbędnych, we właściwych ćwiczeniach komunikacyjnych.

Pamiętać należy, iż w naturalnej komunikacji sprawności językowe występują łącznie: np. czytamy ogłoszenie o sprzedaży domu, rozmawiamy z agentem nieruchomości, uważnie go słuchając i notując szczegóły. Chcąc zbliżyć komunikację w klasie do sytuacji autentycznych, musimy postępować podobnie, a więc **integrować** umiejętności.

Inną istotną cechą naturalnej komunikacji jest tak zwane **partnerstwo w interakcji** i brak władzy jednej osoby (czyli nauczyciela) nad komunikacją. Oznacza to, co już podkreślono, rezygnację z autorytarnej władzy nauczyciela nad uczniami i tym, co robią oraz umożliwienie uczniom inicjowanie rozmów. Planując komunikację w klasie, należy stosować zasadę **luki informacyjnej**, a więc różnicować wiedzę rozmówców, tak by w trakcie interakcji – jak to ma miejsce w naturalnych warunkach – dowiedzieli się czegoś nowego i podzielili swoimi wiadomościami z partnerem. Warto również zachęcać uczniów do stosowania elementów **niewerbalnych** oraz **różnicowania stylu** w komunikowaniu się, co stanowi istotny kontekst wypowiedzi. W autentycznej rozmowie różnicujemy gesty, mimikę, spojrzenie, sposób mówienia w zależności od naszego stanu emocjonalnego, sytuacji, wieku, statusu oraz intencji (por. Komorowska 1999:75-8).

Mówiąc o rozwoju umiejętności komunikacyjnych uczniów, nie można pominąć kwestii **błędów językowych** i ich **poprawiania**. Decydując się na poprawę jakiegokolwiek błędu językowego, należy zawsze wiedzieć, jaka korzyść może płynąć z takiego zabiegu i czy uczniowie w danej chwili potrzebują absolutnie poprawnej formy. Zaleca się powstrzymywanie od korekty, kiedy uczniowie wykonują ćwiczenia komunikacyjne, a więc koncentrują się na przekazaniu i otrzymaniu określonych informacji wszelkimi dostępnymi sobie sposobami, nie zaś na poprawności językowej swoich wypowiedzi. Jednocześnie należy poinformować uczniów o tym, że brak poprawiania ich błędów nie wynika z lenistwa czy niedostatecznej wiedzy nauczyciela, a ma sprzyjać niezakłóconej i samodzielnej komunikacji.

Nauczyciel – już nie kontrolujący, a bardziej monitorujący – powinien oczywiście zwracać uwagę na niedoskonałości uczniów i wykorzystywać swoje obserwacje, planując dalsze lekcje (np. ćwiczenia na gramatykę czy słownictwo).

Innym ważnym elementem w rozwoju zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i samodzielności uczniów jest oczywiście **ocena wzajemna i samodzielna** (autokorekta). Należy je jak najwcześniej wdrażać, zwracając uwagę uczniów na ocenę nie tylko formy, ale i treści wypowiedzi (tzw. *form feedback* i *content feedback*). Uczniowie powinni wiedzieć, iż w ćwiczeniach komunikacyjnych treść jest o wiele ważniejsza od poprawności językowej (pod warunkiem, że błędy językowe nie zakłócają komunikacji). Tolerancja dla nie do końca poprawnej formy pozwoli także na zmniejszenie zahamowań, jakich uczniowie często doświadczają, kiedy muszą porozumiewać się w językach obcych.

4.3. Charakterystyka ucznia

4.3.1. Wspólne cechy uczniów w wieku gimnazjalnym

Ponieważ realizację wytyczonych celów zapewni podejście nauczyciela skoncentrowane na osobie ucznia, należy w pierwszej kolejności zapoznać się z cechami charakterystycznymi uczniów w wieku gimnazjalnym oraz z tym, co z nich wynika dla nauczyciela:

1. uczniowie stają się bardziej niezależni od nauczyciela i chętniej podejmują samodzielną pracę oraz zadania, o których kształcie mogą sami decydować (np. prace projektowe); potrafią przejąć odpowiedzialność za własną naukę, pracować w domu nad utrwalaniem i powtarzaniem materiału; są otwarci na trening strategii;
2. potrafią dłużej koncentrować się na jednej aktywności, dlatego poszczególne ćwiczenia mogą być dłuższe i może ich być mniej w czasie jednej lekcji (choć więcej krótszych zadań może poprawić koncentrację, jeśli na przykład lekcja języka obcego jest ósmą godziną w danym dniu);
3. potrafią korzystać z tekstu, poprawia się ich sprawność czytania i pisanie, co sprzyja zapamiętywaniu oraz rozwojowi samodzielności;
4. pamięć logiczna zaczyna u uczniów dominować nad pamięcią mechaniczną, a myślenie abstrakcyjne nad konkretnym, co pozwala im pracować nad poprawnością gramatyczną, systematyzować fakty i reguły, zapoznawać się z tematami wykraczającymi poza to, co bezpośrednio dostępne oglądowi;

5. wzmacnia się trwałość pamięci uczniów, nie trzeba więc ciągle powracać do już przerobionego materiału oraz wielokrotnie wszystkiego powtarzać;
6. uczniowie mają większą świadomość celów, dla których uczą się języka angielskiego, ale ich motywacja wewnętrzna może być nadal niezbyt silnie wykształcona; stąd należy uwzględniać bieżące potrzeby i zainteresowania uczniów, gdyż w tym wieku młodzież potrafi stawiać ogromny opór, jeśli treści nauczania wydają jej się nudne lub nieprzydatne;
7. uczniowie doświadczają silnej presji grupy rówieśniczej, której chcą zaimponować i której reakcji obawiają się bardziej niż reakcji nauczyciela; może to powodować:
 - zahamowania w czasie wystąpień i wypowiedzi publicznych, dlatego należy stwarzać miłą atmosferę i wprowadzać również inne obok poprawności językowej kryteria oceny (np. odpowiednie używanie języka ciała, naturalność zachowania); należy również dać młodzieży możliwość swobodnego wypowiedzenia się w nieocenianej pracy pisemnej zwłaszcza na kontrowersyjne tematy;
 - niechęć do współpracy w grupach z powodu trudności w osiągnięciu kompromisu; stąd lepiej stosować pracę w parach i mniejszych grupach;
8. przejawiają prawdziwą lub, z powodu presji rówieśników, udawaną niechęć do jakiegokolwiek przymusu szkolnego, uważają się za dorosłych i nie znoszą, kiedy traktuje się ich jak dzieci; należy więc jak najczęściej konsultować z uczniami tematy, które są dla nich potencjalnie interesujące i generalnie włączać ich we współdecydowanie o kształcie lekcji (np. wybór ćwiczeń, terminów klasówek i zakresu materiału na nich, wybór form pracy, partnera i członków grupy w pracy zespołowej itp.);
9. dwie powyższe cechy, jak również potrzeba bycia zauważonym mogą być przyczyną poważnych problemów z dyscypliną w klasie gimnazjalnej; młodemu człowiekowi w tak trudnym okresie jak dojrzewanie warto pokazać, iż traktuje się go poważnie (np. zlecając mu odpowiedzialne, lecz wykonalne zadania, pytając go o zdanie w różnorodnych kwestiach); warto dostarczać mu możliwie jak najwięcej pozytywnej informacji zwrotnej opartej jednak na zauważalnych rezultatach; warto wreszcie podchodzić do niego jak do osoby (z indywidualnymi cechami, zainteresowaniami, potrzebami, poglądami itp.), a nie jedynie ucznia w klasie szkolnej;
10. kompetencja nauczyciela, jego wiedza, postawy, uczciwość i sprawiedliwość, a w dużo mniejszym stopniu opiekuńczość, stają się silnym czynnikiem motywującym; wynika stąd potrzeba ciągłego doksztalcania się nauczyciela, aby

w pewien sposób imponować uczniom swoją wiedzą i umiejętnościami, oraz potrzeba zbierania informacji o tym, co uczniów potencjalnie interesuje (por. Komorowska 1999:44-6).

4.3.2. Wybrane cechy indywidualne

Znajomość powyższych cech przeciętnego ucznia gimnazjum powinna do pewnego stopnia ułatwić pracę nauczyciela języka obcego. Jednakże, chcąc dostosować nauczanie do jak największej liczby uczniów, powinien on być w równym stopniu świadomy potencjalnych **różnic** występujących między uczniami. Chociaż uczniowie różnić się będą pod wieloma względami (stopniem motywacji, samooceną, poziomem lęku, na które do pewnego stopnia może wpływać sam nauczyciel), wydaje się, iż dla nauczyciela jednym z istotnych elementów będą **style poznawcze**, czyli sposoby postrzegania, organizowania i odtwarzania informacji, które nie będą generalnie ulegały wpływom nauczyciela.

Jednym ze stylów poznawczych jest tzw. **modalność**. Uczniowie o dominującej modalności **wzrokowej** dobrze reagują na wszelkie pomoce wizualne (rysunki, zdjęcia, plansze, filmy, diagramy, tablicę) i lepiej zapamiętują, pisząc i czytając, niż słuchając. Stąd przydatne im techniki nauczania to robienie notatek, opisywanie i interpretacja ilustracji, diagramów, pisanie opowiadań na podstawie obrazków, dopasowywanie tekstu do ilustracji, praca z tekstem itp. **Słuchowcy** uczą się najlepiej, słuchając nauczyciela, nagrań na płytach CD, innych uczniów, dlatego korzystne dla nich techniki obejmują słuchanie i opowiadanie tekstów, uczenie się na pamięć wierszy i piosenek, powtarzanie za nauczycielem i nagraniem na płycie CD. Najwięcej kłopotów przysparzają nauczycielom uczniowie **kinestetyczni**, którzy w celu zapamiętania muszą zaktywizować całe ciało i pobudzić ośrodki ruchowe, dlatego kręcą się, stukają, wstają z miejsc. Uczą się przez działanie i dotyk, a więc odpowiednie dla nich techniki to pantomima i metoda reagowania całym ciałem (TPR) czy odgrywanie ról z użyciem rekwizytów, których mogą dotknąć (por. Komorowska 1999, Davis i inni 1994, Ehrman 1996).

O wiele trudniejsza dla nauczyciela może okazać się inna różnicująca uczniów cecha – **lateralizacja**. Uważa się, że przewaga lewej lub prawej półkuli mózgowej ma zasadniczy wpływ na proces uczenia się języka. Uczniowie o dominacji lewej półkuli, która odpowiada za język, komunikację werbalną, umiejętności analityczne i logiczne rozumowanie, są zazwyczaj wzrokowcami, „lepiej opanowują na ogół system językowy, słownictwo

i gramatykę, lepiej czytają i piszą, bywają na ogół staranni” (Komorowska 1999:122). Z drugiej strony, osoby o dominacji prawej półkuli, odpowiedzialnej za komunikację niewerbalną, wrażliwość na emocje, kolory, dźwięki, ruch oraz rozumienie związków międzyludzkich, charakteryzują się uzdolnieniami artystycznymi, są zazwyczaj słuchowcami i uczniami kinestetycznymi, lepiej rozumieją sytuację i stąd lepiej potrafią nawiązać kontakt, łatwiej osiągają płynność jednak kosztem poprawności wypowiedzi (Komorowska 1999:123).

4.3.3. Specyficzne problemy w uczeniu się a indywidualizacja¹

Omawiając indywidualne cechy ucznia nie wolno pominąć problemu specyficznych trudności w uczeniu się, a zwłaszcza trudności w czytaniu i pisaniu, zwanych **dysleksją rozwojową**. Uczeń mający problemy z czytaniem, może nie lubić czytać głośno, nierzadko czyta monotonnym głosem i palcem wskazuje sobie czytany tekst. Uczniowie tacy mają tendencję do wizualizacji tego, co czytają, stąd słowa trudne do wyobrażenia sobie (np. *the, or, and*) mogą utrudniać rozumienie czytanego tekstu. Poważnym źródłem trudności dla ucznia z dysleksją jest charakterystyczny dla języka angielskiego brak jednoznacznej zależności między fonetyczną a graficzną formą wyrazów (np. *ou* wymawiane inaczej w *cough, though, flour*). Jednym z czynników patogennych niektórych typów dysleksji jest zaburzenie percepcji i/ lub pamięci wzrokowej, co może powodować mylenie liter *b i d, p i q, n i u, w i m* oraz słów, np. *was i saw, dog i god, a w* efekcie problemy z czytaniem.

Dysortografia to trudności z poprawnym zapisem wyrazów. Uczeń z dysortografią może mieć problemy z rozróżnieniem i zapamiętaniem następujących po sobie dźwięków, co często jest przyczyną nieprawidłowego zapisu kolejności liter (np. *freind* zamiast *friend*). Inne błędy popełniane przez takiego ucznia to zamiana liter (np. *pig* zamiast *big*), wstawianie i opuszczanie liter (np. *beflore* zamiast *before, bicyle* zamiast *bicycle*), tzw. błędy fonetyczne (*lap* zamiast *lip*) czy wzrokowe (np. *lite* zamiast *light*).

Z kolei **dysgrafia** to trudności z czytelnym zapisem. Uczeń z dysgrafią często „dziwnie” trzyma długopis, nie potrafi pisać w równych poziomych liniach, a litery przez niego pisane mogą być zdeformowane, a nawet całkowicie nieczytelne. Problemów tych można jednakże niejednokrotnie uniknąć, dając uczniowi z dysgrafią więcej czasu na zadanie pisemne.

¹ Informacje na temat specyficznych trudności w uczeniu się pochodzą z Libuda 2005 (na podstawie między innymi Selikowitz 1998, Nijakowska 1999, Bogdanowicz 2002, Bogdanowicz i Adryjanek 2004). Polecić również należy Bogdanowicz i Smoleń 2004.

Powyższe trzy typy trudności (dysleksja, dysortografia, dysgrafia) mogą występować razem lub oddzielnie. Bogdanowicz (2002:18) charakteryzuje je w następujący sposób: „Na przykład mogą się one przejawiać tylko niemożnością opanowania poprawnej pisowni – uczeń popełnia dużo błędów pomimo znajomości zasad ortografii, ale pisze czytelnie i czyta dobrze. Bywa też odwrotnie: uczeń pisze powoli, brzydko i nieczytelnie, lecz poprawnie pod względem ortografii, a trudnościom nie towarzyszą problemy w czytaniu.”

Dysleksji mogą towarzyszyć inne cechy w zasadniczy sposób wpływające nie tylko na sukces w szkole, ale również na samoocenę ucznia:

- stosunkowo krótka koncentracja;
- trudności z zapamiętaniem kolejności (np. dni tygodnia, miesiące itp.);
- problemy z działaniami matematycznymi;
- problemy z zapamiętaniem więcej informacji na raz;
- brak zorganizowania, uporządkowania (np. przyborów szkolnych w plecaku);
- problemy z koordynacją wzrokowo-ruchową.

Rolą nauczyciela w zetknięciu z uczniem dyslektycznym będzie więc nie tylko rozpoznanie i akceptacja jego zaburzeń, ale przede wszystkim pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu siebie, a w konsekwencji wspieranie sukcesu w uczeniu się. Ważne, by cała społeczność klasowa, a więc i nauczyciel, i uczniowie (dyslektyczni i niedyslektyczni) nie traktowali zaburzeń w umiejętności czytania i/ lub pisania jako choroby, braku inteligencji lub, co gorsza, lenistwa. Jak każdy, uczeń z dysleksją potrzebuje dużo pozytywnej informacji zwrotnej oraz docenienia jego zaangażowania. Właściwe wydaje się nieocenianie jego pracy pisemnej na podstawie liczby błędów ortograficznych (Nijakowska 1999). Ponieważ, jak już wspomniano, percepcja wzrokowa i/ lub słuchowa osoby z dysleksją może być ograniczona, istotne jest angażowanie wielu kanałów sensorycznych (tzw. metoda multisensoryczna). Dlatego też lekcje należy wzbogacać pomocami wizualnymi i urozmaicać różnorodnością ćwiczeń. Ważne jest również aktywizowanie ucznia w procesie odkrywania informacji.

Ponieważ w klasie szkolnej nauczyciel spotka się z różnorodnymi typami uczniów, z takimi, którzy nie mają większych trudności z czytaniem i pisanem oraz z uczniami dyslektycznymi, wydaje się, że **indywidualizacja** odegra tu kluczową rolę w osiągnięciu sukcesu dydaktycznego. Należy więc indywidualizować nauczanie, stosując **różnorodne** zadania i techniki w czasie lekcji oraz dając uczniom **wybór**. Na przykład, chcąc dotrzeć zarówno

do słuchowców, jak i wzrokowców, można pozwolić uczniom wybrać, czy chcą mieć książki otwarte czy zamknięte słuchając tekstu; chcąc zadowolić i osoby o dominacji lewej, i o dominacji prawej półkuli, można polecić uczniom wybrać rodzaj zadania domowego: zrobienie dodatkowych ćwiczeń gramatycznych na poznaną właśnie strukturę lub ułożenie krótkiego dialogu, w którym znajdzie się dana struktura. Osobom dyslektycznym można pozwolić odwzorować kartkę z wakacji zaprezentowaną w podręczniku, choć należy ich, tak jak innych uczniów, zachęcić do samodzielnego napisania takiej kartki. Im większy wybór (tematów, treści, rodzaju zadań, czasu i sposobu ich wykonania, form pracy i prezentacji końcowych efektów), tym bardziej zindywidualizowane nauczanie, bardziej pozytywny stosunek uczniów do przedmiotu i większy wzrost ich samodzielności.

Jednocześnie nie wolno pominąć ważnego elementu **uświadamiania** uczniom korzyści płynących z wyboru danego zadania, techniki czy formy pracy (np. jeśli słuchając tekstu nie śledzisz go oczami, rozwijasz umiejętność rozumienia ze słuchu). W przeciwnym razie indywidualizacja stanie się okazją do wyboru jedynie tego, co dla uczniów najłatwiejsze, a nie najbardziej korzystne i wartościowe.

4.4. Formy pracy na lekcji

Ze względu na postawione przez *Program* cele, optymalną formą pracy lekcyjnej jest **praca w parach**. Umożliwia ona nie tylko interakcję zbliżoną do autentycznej, ale pozwala również większej liczbie uczniów na aktywny udział. Praca w parach stosowana jest generalnie w ćwiczeniach z luką informacyjną, a więc wtedy, kiedy rozmówcy muszą wzajemnie wymienić posiadane informacje, aby wykonać zadanie. Mniej autentycznym przykładem takiej formy pracy może być odgrywanie wcześniej czytanych lub przygotowanych przez uczniów dialogów.

Inną formą pracy umożliwiającą współdziałanie uczniów jest **praca w grupach**. Stosuje się ją w ćwiczeniach podobnych do tych omówionych powyżej, jak również w zadaniach typu projekt, w których każdy z uczestników (3-4 osoby) ma do wykonania część większego zadania. Należy pamiętać, iż praca w parach i grupach pozwala uczniom na z jednej strony większą swobodę, a więc niezależność od nauczyciela, a z drugiej na wzajemne uczenie się od siebie. Ponadto, zwłaszcza przy wykonywaniu projektów, praca grupowa przyczynia się do rozwoju zarówno samodzielności, jak i odpowiedzialności za określone zadanie oraz uczy

pracy w większych zespołach, a przy tym tak niezbędnych w dorosłym życiu cech i umiejętności jak kompromis, tolerancja, negocjacja czy dyskusja.

Nierzadko nauczyciel stosuje ćwiczenia wymagające od uczniów **pracy indywidualnej**. Choć brakuje w niej istotnego elementu interakcji, praca samodzielna może być wykorzystywana jako jeden z etapów przygotowania do ćwiczeń komunikacyjnych (np. przeczytanie i zrozumienie tekstu w celu wymiany informacji z rozmówcą). Zdecydowaną zaletą tej formy wykonywania zadań jest umożliwienie uczniom pracy we własnym tempie oraz skupienie ich uwagi na danym zadaniu.

Wreszcie **praca z całą klasą**, w którą teoretycznie są zaangażowani wszyscy uczniowie, wykorzystywana jest przez nauczyciela na przykład w czasie powtarzania chórem nowych wyrazów czy też przy omawianiu jakiegoś problemu, kiedy nauczyciel zadaje pytania, a chętni uczniowie odpowiadają.

Każda z opisanych form pracy ma swoje zastosowanie w różnych sytuacjach na lekcji. Należy jednak pamiętać, że chcąc rozwijać samodzielność uczniów i uniezależnienie od nauczyciela, nauczyciel powinien rzadziej stosować pracę z całą klasą, gdzie zdecydowanie on dominuje i kontroluje interakcję. Z drugiej strony, skupiony na uczniu bierze pod uwagę jego potrzeby oraz upodobania, dopasowując do nich typ pracy na lekcji. Jak już wspomniano, każda klasa składa się z uczniów o różnych preferencjach i stąd podczas gdy jedni chętniej pracują samodzielnie, inni to samo zadanie woleliby wykonać w parach. Najlepszym rozwiązaniem takiego konfliktu wydaje się szeroko pojęta **różnorodność**, czyli stosowanie na zmianę wszystkich typów interakcji na lekcji, ze względu jednak na cel komunikacyjny nauczania, z naciskiem na pary i grupy. Innym ważnym elementem jest uświadomienie uczniom **celu** danej formy pracy i potencjalnego **pożytku** z niej dla uczących się. W ten sposób nauczyciel nie tylko okazuje uczniom zaufanie, ale poprzez zaufanie kładzie na nich odpowiedzialność za swój własny rozwój. Bowiem od nich zależy, czy poważnie potraktują dane ćwiczenie, nawet jeśli wydaje im się ono mało ciekawe czy trudne; od nich też zależy, ile nauczą się dzięki zaangażowaniu w daną interakcję.

4.5. Przykładowe techniki nauczania

Poniżej wymieniono przykładowe techniki nauczania poszczególnych sprawności.

Słuchanie i czytanie

Techniki poprzedzające słuchanie i czytanie:

- rozmowa na temat poruszony w tekście;
- opis ilustracji do tekstu;
- odgadywanie tematu tekstu na podstawie tytułu, ilustracji, wyrazów kluczowych.

Techniki towarzyszące i następujące po słuchaniu i czytaniu:

- słuchanie/ czytanie pobieżne w celu określenia głównego tematu i głównych myśli tekstu;
- odpowiedzi na pytania do słyszanego/ czytanego tekstu;
- technika prawda-fałsz;
- pytania wielokrotnego wyboru;
- szeregowanie ilustracji, informacji według tego, o czym mowa w tekście;
- zaznaczanie elementów (np. na liście przedmiotów), które pojawiają się w tekście;
- uzupełnianie tabeli, zdań na podstawie informacji w tekście;
- poprawianie tekstu napisanego w porównaniu ze słuchanym;
- uzupełnianie luk w tekście najpierw słyszanym, a potem czytanim;
- ułożenie fragmentów tekstu w odpowiedniej kolejności.

Mówienie

- krótkie odpowiedzi na pytania do tekstu lub ilustracji;
- zadawanie pytań do sytuacji lub tekstu;
- opisywanie osoby, miejsca, ilustracji;
- recytowanie rymowanek;
- streszczanie tekstów;
- luka informacyjna (np. dialog i uzupełnienie tabeli na podstawie dialogu, znajdowanie różnic w obrazkach);
- dialog na podstawie dialogu modelowego w podręczniku;
- rozmowa na podstawie rysunku (rysunek, seria zdjęć itp. jako pretekst do rozmowy na dany temat);
- odgrywanie ról, symulacje;
- przeprowadzanie ankiety, wywiadu;
- dyskusja, debata (wymiana oraz obrona opinii na dany temat);

- poszukiwanie rozwiązań (wymiana zdań oraz negocjacja stanowisk w celu osiągnięcia kompromisu);
- wypowiedź ustna (*speech*) na wcześniej przygotowany temat w celu jego prezentacji.

Pisanie

Nauczanie pisowni (*spelling*):

- przepisywanie wyrazów i zdań;
- dyktando;
- uzupełnianie luk pojedynczymi wyrazami.

Pisanie jako samodzielna sprawność:

- opisywanie przedmiotów, ludzi, sytuacji;
- pisanie tekstu równoległego (np. formularza, listu formalnego w oparciu o tekst modelowy);
- opracowywanie planu pracy pisemnej, robienie notatek (*brainstorming*);
- dopisywanie początku, końca do podanego tekstu;
- pisanie tekstu w oparciu o podany plan, notatki itp.

Wymowa

Rozróżnianie dźwięków:

- zastosowanie par minimum;
- dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego;
- dopasowywanie obrazka do usłyszanego wyrazu.

Produkowanie dźwięków:

- imitacja (chórem, grupą, indywidualnie);
- technika bodźca obrazkowego;
- głośne czytanie.

Nauczanie akcentu i intonacji:

- zaznaczanie sylaby akcentowanej w wyrazach (np. dużą literą, pokreśleniem itp.);
- wyszukiwanie i zaznaczanie akcentowanych wyrazów w zdaniach;
- zaznaczanie linii melodycznej zdania (np. strzałkami w górę, w dół);
- imitacja (powtarzanie wyrazów i zdań z odpowiednim akcentem i intonacją).

Słownictwo

- prezentacja za pomocą prostych rysunków na tablicy, plansz, kart dydaktycznych (*flashcards*), rekwizytów, gestu i mimiki;
- odgadywanie znaczenia słów z kontekstu;
- podawanie synonimów, antonimów, przykładów użycia;

- definiowanie, wyjaśnianie nowych i znanych wyrazów;
- użycie języka ojczystego do wyjaśniania znaczenia;
- tematyczne grupowanie wyrazów;
- graficzne przedstawianie zależności między wyrazami (mapy umysłowe);
- stosowanie wyrazów w kontekście (luki, historyjki, zdania z wyrazami);
- dopasowywanie wyrazów do przedmiotów na obrazku;
- wskazywanie wyrazu niepasującego do pozostałych (*odd man out*);
- dopasowywanie wyrazów do siebie (wyrażenia i zwroty, związki frazeologiczne);
- odgrywanie ról (np. odgadywanie czynności).

Gramatyka

- dryl językowy (transformacja, substytucja, rozwijanie, uzupełnianie zdań);
- budowa zdań na podstawie modelu;
- pisanie parafraz podanych zdań (np. z użyciem słowa kluczowego);
- ćwiczenia wielokrotnego wyboru;
- wstawianie podanych wyrazów w odpowiedniej formie w zdaniach;
- układanie dialogów, historyjek z zastosowaniem danej struktury gramatycznej;
- analizowanie zagadnień gramatycznych i formułowanie reguł.

Inne techniki

Oprócz powyższych przykładowych technik nauczania poszczególnych sprawności warto zwrócić uwagę na inne, przydatne w rozwijaniu kompetencji językowej, techniki:

- gry i zabawy (pozwalają uniknąć monotonii i wprowadzają element rywalizacji, przez co zachęcają uczniów do udziału; można je stosować do utrwalania słownictwa, struktur oraz funkcji komunikacyjnych z danej lekcji, a także dwóch lub więcej sprawności na raz, np. czytanie i mówienie);
- odgrywanie ról (często wprowadzają ruch, który pomaga w zapamiętywaniu zwłaszcza uczniom kinestetycznym, rozwija kreatywność oraz umiejętność współpracy w grupie; zbliża komunikację w klasie do autentycznej; umożliwia przećwiczenie języka sytuacyjnego i funkcji komunikacyjnych; często sprawia uczniom wiele przyjemności i może być dobrą zabawą);
- stosowanie piosenek (pomocne w prezentacji i utrwalaniu słownictwa; rozwija umiejętność rozumienia ze słuchu; podobnie jak gry i drama pozytywnie wpływa na nastrój na lekcji i zaangażowanie uczniów, zwłaszcza jeśli sami mogą wybierać piosenki);

- praca projektowa (kładzie nacisk na rozwój umiejętności współpracy z innymi i uczenia się od innych; pozwala na dużą samodzielność, przez co uczy odpowiedzialności; uczniowie mogą sami dokonać wyboru tematu pracy i technik jej realizacji, co pozytywnie wpływa na ich samoocenę, sprzyja indywidualizacji i autonomii; pozwala na powiązanie nauki języka z innymi przedmiotami, pokazując jego użyteczność jako narzędzia do wykonywania zadań).

Rozwijanie samodzielności ucznia

Poniższe procedury pomogą nauczycielowi w kierowaniu procesem rozwoju samodzielności uczniów:

- konsultacja z uczniami (dotycząca np. tematów tekstów, dat klasówek, sposobu oceniania prac pisemnych itp.);
- nacisk na odpowiednie prowadzenie notatek przez ucznia;
- systematyczne zadania domowe; indywidualizowanie prac domowych;
- wdrażanie samooceny i oceny wzajemnej;
- trening strategii;
- praca projektowa;
- portfolio;
- kącik pracy własnej ucznia (*self-access center*);
- nauka korzystania ze słownika;
- nauka samodzielnego wyszukiwania i korzystania z materiałów dodatkowych.

4.6. Rola nauczyciela

Jak już wcześniej wspomniano, nacisk na rozwój samodzielności ucznia wymaga od nauczyciela języka obcego zmodyfikowania i poszerzenia pełnionych przez niego ról w klasie **oraz zmiany tradycyjnego autokratycznego stylu kierowania** na rzecz stosunków bardziej partnerskich. Nie oznacza to wprowadzenia takiej swobody na lekcji, która w ostateczności spowoduje chaos, jednakże uniezależnienie się ucznia od nauczyciela będzie możliwe jedynie wtedy, gdy ten drugi zrezygnuje z władzy absolutnej i aktywnie włączy uczniów przynajmniej w niektóre elementy procesu decydowania o kształcie zajęć (por. Tudor 1993). Kiedy to tylko możliwe, należy **zachęcać uczniów do wypowiedania się** na temat przerabianego materiału, form pracy, systemu oceniania itp. Należy również poważnie traktować uwagi uczniów, a jeśli są one z różnych względów nierealne lub niewłaściwe, należy im wskazać dlaczego. Innym sposobem okazywania zaufania uczniom jest **stawianie im wyzwań i wymagań**. Oczekiwania nauczyciela muszą oczywiście być

realistyczne, nie mogą natomiast być zbyt ograniczone, ponieważ nie zachęcą uczniów do większego zaangażowania i samodzielności. Z drugiej strony należy zawsze doceniać każdy wysiłek włożony przez ucznia w wykonywanie zadań, nawet jeśli ich efekt nie dorównuje wymaganiom, ponieważ **pozytywna informacja zwrotna** buduje w uczniach poczucie własnej wartości i wiary w siebie, elementy niezbędne w rozwoju autonomii.

Wyszkolenie w uczniach **pozytywnego obrazu siebie** i wiary we własne możliwości stanowią podstawowy warunek do rozwoju samodzielności. Należy teraz uczniom pomóc rozpoznać **swoje silne i słabe strony** i własne **cele uczenia się** oraz uświadomić **strategie przyswajania języka**, które odpowiadają ich stylowi uczenia się (por. Rubin 1987, Wenden 1991, Drożdżał-Szelest 1999). Zaznajomienie uczniów ze strategiami może odbywać się dwójako: w czasie formalnej rozmowy na ten temat (jeśli to konieczne w języku ojczystym) lub przez angażowanie uczniów w aktywności i zadania, w których nauczyciel w wyniku konsultacji z uczniami zaproponuje wykorzystanie danych technik (Drożdżał-Szelest 1997:85-7). Niezbędne będzie więc stworzenie odpowiednich warunków, w których uczący się będą mogli zarówno zapoznać się z potencjalnymi strategiami, jak i wykorzystać te strategie, a więc dobór materiału w podręczniku, ćwiczeń i aktywności na lekcji i w domu, form pracy oraz, co należy podkreślić, odpowiedniej interakcji nauczyciela z uczniami. Mając na uwadze demokratyzację stosunków w klasie, nauczyciel powinien starać się **monitorować** uczniów, czyli dyskretnie śledzić ich wykonywanie zadań i służyć pomocą, kiedy o to poproszą, a nie ściśle kontrolować ich pracę. Wiąże się to również z postawą nauczyciela wobec **błędów**. Należy włączać uczniów w poprawianie błędów swoich i innych, a zatem funkcją nauczyciela będzie często jedynie sygnalizowanie pomyłek. Ponadto, jak już wspomniano, pamiętając o rozwoju zdolności komunikacyjnych uczących się, nauczyciel powinien interweniować jedynie wtedy, gdy poprawność formy jest absolutnie konieczna (np. w czasie czytania ćwiczeń gramatycznych lub kiedy błąd językowy zakłóca komunikację). Podkreślić należy również **afektywną** rolę nauczyciela, a więc dbałość o dobre stosunki z uczniami. Budowa wzajemnego zaufania, a nawet przyjaźni, np. w czasie luźnych rozmów na tematy nie zawsze związane z lekcją, a dotyczące uczniów i nauczyciela jako osób, pozytywnie wpływa na atmosferę na lekcji, a tym samym na stosunek uczniów do nauczyciela i do przedmiotu. Co więcej, warto nieraz poświęcić trochę cennego czasu lekcyjnego na takie sesje, gdyż stanowią one bogate źródło wiedzy o uczniach, ich zainteresowaniach, upodobaniach, doświadczeniach czy problemach, z jakimi się borykają.

Informacje te można później umiejętnie wykorzystać planując zajęcia, np. dokonując wyboru tematów do dyskusji czy pracy pisemnej.

Wyróżnić należy także rolę **motywującą** nauczyciela. Jak widać z powyższych rozważań, nauczyciel motywuje uczniów odpowiednio pełniąc inne swoje role, a więc poprzez dobór ciekawych i różnorodnych materiałów, poprzez pozytywną informację zwrotną i okazywanie szacunku uczniom, poprzez zabieganie o miłą atmosferę na lekcji. Innymi słowy, jakiegokolwiek zadania czy funkcji podejmuje się pedagog na lekcji, musi zawsze brać pod uwagę chęć zainteresowania i aktywnego udziału uczniów. Bowiem jedynie uczeń o rozwiniętej motywacji będzie otwarty na nowe strategie i gotowy do wzięcia odpowiedzialności za własny rozwój.

Wreszcie współczesny nauczyciel to nauczyciel **refleksyjny**. Na każdym etapie nauczania bierze on pod uwagę uczniów, ich reakcje na przerabiany materiał, kierunek i tempo rozwoju ich sprawności oraz samodzielności, ich potrzeby i preferencje. Taka postawa wymaga refleksyjności, czyli mniej lub bardziej sformalizowanej analizy przebiegu i wyniku lekcji czy całego kursu. Nauczyciel refleksyjny będzie starał się poznać uczniów jako osoby nie tylko w czasie luźnych rozmów na różne tematy, ale również przy pomocy technik ewaluacyjnych, takich jak ankieta. Ta sama forma zbierania danych może być pomocna w celu uzyskania opinii uczniów o stylu pracy nauczyciela, jego wymaganiach, wybranym materiale i aktywnościach. Nauczyciel refleksyjny może dalej zaangażować się w tzw. badanie w działaniu (*action research*) w swojej klasie i świadomie przeprowadzić jakąś zmianę (np. sposobu prezentacji słownictwa), a następnie zaobserwować jej efekty. Oczywiście przeciętny polski nauczyciel jest często zbyt zapracowany, by znaleźć czas na tak wnikliwe badanie. Ważna jest jednak choćby nieformalna refleksja nad przebiegiem lekcji i reakcją na nią uczniów, jeśli celem jest nauczanie skoncentrowane na uczniu i rozwoju jego niezależności.

Reasumując, oprócz tradycyjnych ról organizatora, eksperta od języka, doradcy itd., nauczyciel ma do spełnienia następujące istotne role:

- całkowita lub częściowa rezygnacja z funkcji nauczyciela autokratycznego na rzecz stosunków bardziej partnerskich;
- rozwijanie w uczniu wiary we własne możliwości poprzez dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej, stawianie wymagań, okazywanie zaufania;

- chęć służenia pomocą uczniom, ograniczenie jednak całkowitej kontroli nad nimi;
- rozwój samodzielności uczniów przez aktywne włączanie ich w:
 - decydowanie o formie i treści lekcji,
 - zadawanie pytań i kierowanie procesem szukania odpowiedzi,
 - refleksję nad sposobem wykonywania zadań,
 - ocenienie siebie i innych, poprawianie błędów swoich i innych;
- umożliwienie uczniom rozpoznania swoich silnych i słabych stron oraz własnych celów uczenia się języka;
- systematyczny trening w posługiwaniu się strategiami poprzez:
 - uświadamianie uczniom, z jakich technik przyswajania wiedzy mogą korzystać,
 - przeznaczanie czasu lekcyjnego na rozmowę o strategiach (uczniowie dzielą się swoimi doświadczeniami),
 - odpowiedni wybór materiału, ćwiczeń, form pracy sprzyjający treningowi strategii,
 - zachęcanie uczniów do poszerzania znajomości języka na własną rękę (systematyczne zadania domowe, praca projektowa itp.);
- stwarzanie warunków do współpracy uczniów i pokazywanie ważności uczenia się od innych (praca w parach, ćwiczenia z luką informacyjną, projekty);
- dbałość o dobre stosunki z uczniami i między uczniami;
- budowanie motywacji uczniów (tematy, materiały, formy i techniki pracy, atmosfera na lekcji);
- refleksja nad przebiegiem i wynikiem lekcji.

4.7. Trening strategii i przykłady pomocnych uczniom strategii uczenia się

Jak to wyżej podkreślono, wśród wielu ról, jakie ma do spełnienia nauczyciel, ważne miejsce zajmuje nauczanie lub trening samych strategii. Znane są różne modele takiego treningu (por. Drożdżiał-Szelest 1997:90-95), jednak we wszystkich wyodrębnić można pewne wspólne elementy:

1. rozpoznanie i ocena przez nauczyciela strategii, które uczący się już stosują;
2. wprowadzenie i wyjaśnienie alternatywnych strategii oraz umożliwienie ich przećwiczenia;
3. nauczanie uczniów, w jaki sposób oceniać efektywność danej strategii oraz jak stosować ją w innych kontekstach (Drożdżiał-Szelest 1997:95).

Niezbędna jest zatem współpraca nauczyciela z uczniami i stopniowe uwrażliwianie ich na strategię oraz wykształcenie krytycznej postawy wobec nauczanych strategii.

Poniżej wymieniono przykładowe strategię, z których mogą korzystać ucący się języka obcego.

Strategie pomocne w uczeniu się **rozumienia tekstu słuchanego i czytanego**:

- pozytywne nastawienie do słuchania/ czytania tekstu autentycznego;
- akceptowanie braku zrozumienia wszystkich słów i zdań;
- słuchanie/ czytanie tekstów autentycznych (radio, telewizja; artykuły w czasopiśmie, broszury, reklamy, uproszczone wersje dzieł literackich – tzw. *readers*);
- słuchanie/ czytanie w celu wyszukania kluczowych myśli i słów;
- słuchanie/ czytanie w celu wyszukania określonych informacji i szczegółów;
- odgadywanie znaczeń nieznanymi słów z kontekstu;
- zwracanie uwagi na cechy stylistyczne tekstu.

Strategie pomocne w uczeniu się **komunikowania** w języku obcym:

- chętny udział w ćwiczeniach komunikacyjnych na lekcji;
- używanie języka obcego jako narzędzia otrzymywania i udzielania informacji w klasie;
- świadome stosowanie technik komunikacyjnych (negocjacja, inferencja, parafraza, prośba o powtórzenie itp.) podczas pracy w parach i grupach;
- nacisk na ustną, obok pisemnej, formę realizacji zadań (np. głośne czytanie ćwiczeń, opowiadanie tekstu);
- zachęcanie innych uczniów do używania języka obcego poza klasą;
- szukanie kontaktu z osobami posługującymi się językiem obcym poza szkołą (rodzimi i nierodzeni użytkownicy języka), np. na wycieczkach zagranicznych;
- mówienie do siebie (np. w domu w czasie wykonywania różnych czynności).

Strategie pomocne w uczeniu się **pisania**:

- korzystanie z tekstów modelowych (analiza treści i formy);
- streszczanie tekstów (nauka zbierania i porządkowania myśli);
- planowanie wypowiedzi pisemnej (gromadzenie myśli – *brainstorming*, pisanie planu);
- pisanie kilku wersji (*drafts*) jednego wypracowania i poprawianie ich;
- czytanie i poprawianie wypracowań kolegów;
- korespondencja z rodzimymi i nierodzimi użytkownikami języka;
- nauka ortografii – częste pisanie nowych słów;

- nauka interpunkcji – świadome zwracanie uwagi na interpunkcję w ćwiczeniach gramatycznych i tekstach modelowych.

Strategie pomocne w uczeniu się **słownictwa**:

- robienie notatek (słowniczkę, grupowanie tematyczne, alfabetyczne itp.);
- powtarzanie (ciche lub głośne), uczenie się na pamięć;
- odpytywanie się wzajemne;
- skojarzenia (ze słowami z języka ojczystego, z obrazkami, przedmiotami);
- używanie słów i całych wyrażen i zwrotów w kontekście (układanie zdań, historyjek, opisów, streszczeń);
- definiowanie, wyjaśnianie słów i zwrotów, podawanie synonimów i antonimów;
- odgadywanie znaczeń wyrazów z kontekstu;
- korzystanie ze słownika.

Strategie pomocne w uczeniu się **gramatyki**:

- notowanie (przykładów struktur, definicji);
- powtarzanie;
- dedukcja (układanie własnych przykładów na podstawie reguły);
- indukcja (odgadywanie reguł gramatycznych na podstawie przykładów zdań);
- „elaboracja” (powiązanie nowych reguł z już znanymi);
- rekombinacja (konstruowanie zdań przy pomocy znanych elementów w nowy, twórczy sposób);
- tłumaczenie zdań (z języka ojczystego na obcy i odwrotnie);
- używanie nowych struktur w kontekście (np. dialogi);
- korzystanie z dodatkowych materiałów do nauki gramatyki (samodzielne robienie ćwiczeń i sprawdzanie odpowiedzi z kluczem);
- prośba o pomoc kolegów w przypadku niezrozumienia reguły.

Strategie pomocne w uczeniu się **wymowy**:

- świadome zwracanie uwagi na wymowę swoją i innych;
- słuchanie płyt CD, audycji radiowych i telewizyjnych, piosenek;
- uczenie się na pamięć wierszy i słów piosenek;
- powtarzanie za modelem (nauczyciel, rodzimy użytkownik języka – nagranie na płycie CD);
- czytanie i powtarzanie par minimum;
- głośne czytanie;
- nagrywanie się na płytę CD i krytyczne odsłuchiwanie.

4.8. Materiały dydaktyczne i techniczne środki nauczania

W celu realizacji *Programu* niezbędne będą następujące pomoce naukowe:

- odpowiednio wyposażona sala lekcyjna (tablica, sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do internetu);
- pomoce wizualne (plansze, zdjęcia z czasopism, karty dydaktyczne, rekwizyty);
- filmy (odpowiednie dla poziomu i wieku uczniów);
- słowniki jedno- i dwujęzyczne, atlas, encyklopedia;
- uproszczone dzieła literatury anglojęzycznej (*readers*), czasopisma odpowiednie do wieku i rozwoju uczniów.

Program może być realizowany przy użyciu wielu dostępnych na rynku wydawniczym podręczników przeznaczonych dla uczniów w wieku gimnazjalnym. Przykładem doskonałego podręcznika kursowego w pełni pozwalającego na realizację założonych w *Programie* celów jest **Click On** wydany przez Express Publishing. Kurs składa się z czterech części, co pozwala nauczycielowi dokonać istotnego wyboru: jeśli klasa jest generalnie na dobrym poziomie, można zacząć naukę w gimnazjum od części drugiej; jeśli natomiast większość osób w danej klasie określilibyśmy jako słabe, należy rozważyć możliwość rozpoczęcia od części pierwszej.

Oprócz książki dla ucznia seria *Click On* zawiera także:

- zeszyt ćwiczeń z wydzieloną częścią gramatyczną w języku polskim;
- książkę dla nauczyciela ze szczegółowymi wskazówkami dotyczącymi planowania lekcji oraz rozwiązaniami zadań i zapisem nagrań z płyt CD;
- książkę testów;
- zestaw płyt audio CD do użycia na lekcji;
- zestaw płyt audio CD dla ucznia;
- *Companion Book* do każdego z poziomów zawierającą słowniczek nowych wyrazów wyjaśnionych w języku polskim oraz różnorodne ćwiczenia na słownictwo.

Niewątpliwą zaletą kursu *Click On* jest bogactwo ćwiczeń i aktywności o różnym poziomie trudności, co pozwala nauczycielowi na indywidualizację, zaś wiele zadań ukierunkowanych jest na nauczanie strategii (np. ćwiczenia na słownictwo uczą, w jaki sposób wyszukiwać, notować i zapamiętywać nowe wyrazy; ćwiczenia na sprawność pisania pokazują, jak planować, organizować prace pisemne oraz jak poprawnie i ciekawie budować zdania). Książka zawiera ponadto różnorodne ćwiczenia wspierające rozwój kompetencji komunikacyjnej (np. dialogi sytuacyjne). Jest więc *Click On* podręcznikiem rozwijającym

samodzielność i umiejętności komunikacyjne ucznia. W celu realizacji całej serii *Click On* niezbędne będzie minimum 5 godzin lekcyjnych języka angielskiego w tygodniu.

Innymi godnymi polecenia podręcznikami są czteroczęściowe *Smart Time*, *Blockbuster* i *Access* (wydane przez Express Publishing). Wszystkie trzy serie przeznaczone są dla uczniów rozpoczynających naukę języka angielskiego w gimnazjum, ale można z powodzeniem rozpocząć realizację podręczników od części drugiej. Podręczniki mają podobną strukturę: składają się z modułów podzielonych na stosunkowo krótkie działy (*units*), co ułatwia nauczycielowi zaplanowanie lekcji. Znaleźć w nich można sekcje poświęcone kulturze (*Culture Corner*), *Curricular Cut(s)* umożliwiające integrację międzyprzedmiotową oraz *Self-Check* dający możliwość sprawdzenia własnych postępów. Na uwagę zasługują również elementy nauczania strategii (słownictwa, pisania, czytania itp.), jak i *Portfolio językowe* rozwijające samodzielność ucznia. Wszystkie podręczniki charakteryzują się różnorodnością ćwiczeń pomocnych w rozwoju komunikacji. Ponadto *Smart Time* i *Access* zawierają specjalne sekcje poświęcone rozwojowi umiejętności niezbędnych na egzaminie gimnazjalnym.

Oprócz książki dla ucznia, seria *Smart Time* zawiera:

- * zeszyt ćwiczeń z wydzieloną częścią gramatyczną w języku polskim (*Workbook and Grammar Book*);
- * interaktywny eBook (*i-eBook*);
- * książkę dla nauczyciela ze szczegółowymi wskazówkami dotyczącymi planowania lekcji oraz rozwiązaniami zadań i zapisem nagrań z płyt CD;
- * *Teacher's Resource Pack & Tests/ Diagnostic Tests Multi-ROM*;
- * zestaw płyt CD do użycia na lekcji (*Class Audio CDs*);
- * płytę CD dla ucznia (*Student's Audio CD*);
- * oprogramowanie do tablicy interaktywnej (*Interactive Whiteboard Software*).

Kurs *Access* składa się z:

- * podręcznika dla ucznia (*Student's Book*);
- * interaktywnego eBooka (*i-eBook*);
- * zeszytu ćwiczeń (zawierającego *Access Magazine* z tekstami dotyczącymi informacji o Polsce);
- * *My Language Portfolio*;

- * książki dla nauczyciela (*Teacher's Book*);
- * *Teacher's Resource Pack & Tests* zawierającego dodatkowe zadania i testy;
- * książki do gramatyki (*Grammar Book*) do każdej części;
- * zestawu płyt CD do użycia na lekcji (*Class Audio CDs*);
- * płyty CD dla ucznia (*Student's Audio CD*);
- * oprogramowania do tablicy interaktywnej (*Interactive Whiteboard Software*).

Seria *Blockbuster*, oprócz książki dla ucznia, zawiera:

- * zeszyt ćwiczeń z wydzieloną częścią gramatyczną w języku polskim (*Workbook and Grammar Book*);
- * *My Language Portfolio*;
- * książkę dla nauczyciela ze szczegółowymi wskazówkami dotyczącymi planowania lekcji oraz rozwiązaniami zadań i zapisem nagrań z płyt CD;
- * książkę testów;
- * zestaw płyt CD do użycia na lekcji (*Class Audio CDs*);
- * zestaw płyt CD dla ucznia (*Student's Audio CDs*).

Wszystkie podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego przez MEN.

Ponadto wydawnictwo Express Publishing oferuje inne przydatne książki dla uczniów klas gimnazjalnych:

- * *Grammarway* – czteroczęściowy podręcznik do nauki gramatyki do wykorzystania jako uzupełnienie lekcji lub przez ucznia w samodzielnej nauce w domu;
- * uproszczone wersje dzieł literatury anglojęzycznej (*readers*) składające się z książki głównej, płyt(y) CD oraz książki ćwiczeń; do wykorzystania na lekcji jako praca projektowa lub do samodzielnego czytania w domu.

5. Osiągnięcia uczniów i techniki ich oceniania

5.1. Oczekiwane osiągnięcia uczniów

Program zakłada następujące osiągnięcia uczniów pod koniec nauczania języka angielskiego w gimnazjum:

Słuchanie

Uczeń potrafi:

- * zrozumieć polecenia nauczyciela;
- * zrozumieć ogólny sens oraz główne myśli tekstu;
- * wyszukać określone informacje w usłyszanych tekstach;
- * porównać usłyszane informacje z podanym tekstem, ilustracjami itp.;
- * określić kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestnicy);
- * określić rodzaj tekstu oraz intencję nadawcy/ autora tekstu;
- * rozróżnić styl formalny i nieformalny wypowiedzi;
- * stosować różne techniki słuchania w zależności od celu zadania.

Czytanie

Uczeń potrafi:

- * rozumieć ogólny sens oraz główne myśli tekstu i jego części;
- * zrozumieć ogólny sens obszerniejszego tekstu zawierającego fragmenty niezrozumiałe;
- * znaleźć określone informacje i szczegóły w tekście;
- * określić kontekst tekstu (np. nadawca, odbiorca, forma tekstu);
- * rozumieć intencję nadawcy/ autora tekstu;
- * rozpoznać związki pomiędzy częściami tekstu;
- * domyślić się znaczenia nieznanymi słów na podstawie kontekstu;
- * rozróżnić styl formalny i nieformalny tekstu;
- * stosować różne techniki czytania w zależności od celu zadania;
- * czytać samodzielnie (teksty dostosowane do jego poziomu) z użyciem słownika.

Mówienie

Uczeń potrafi:

- * odpowiednio wymawiać dźwięki i wyrazy w języku obcym, by być zrozumianym przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka;
- * tworzyć krótkie, proste wypowiedzi ustne, w których:
 - opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - relacjonuje wydarzenia;
 - wyraża i uzasadnia własne opinie, doświadczenia, intencje, marzenia, plany;
 - przedstawia opinie i doświadczenia innych;
- * prowadzić prostą rozmowę i odpowiednio reagować na wypowiedź rozmówcy:
 - nawiązywać kontakty towarzyskie i stosować zwroty grzecznościowe;
 - rozpoczynać i kończyć rozmowę;
 - uzyskiwać i przekazywać informacje;
 - wyrażać różne funkcje komunikacyjne (np. negocjowanie, proponowanie, prośba o pozwolenie/ radę, wyrażanie preferencji, życzeń, emocji, podziękowania, skargi);
- * używać strategii komunikacyjnych, takich jak prośba o powtórzenie i wyjaśnienie, parafraza, opis itp.;
- * stosować formalny lub nieformalny styl w zależności od sytuacji.

Pisanie

Uczeń potrafi:

- * stosować zasady ortografii i podstaw interpunkcji;
- * zaplanować swoją wypowiedź pisemną;
- * tworzyć krótkie, proste wypowiedzi pisemne na podstawie modelu i samodzielnie, w których:
 - opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - relacjonuje wydarzenia;
 - wyraża i uzasadnia własne opinie, doświadczenia, intencje, marzenia, plany;
 - przedstawia opinie i doświadczenia innych;
- * odpowiednio reagować w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, wiadomość, pocztówka, list prywatny:
 - nawiązywać kontakty towarzyskie i stosować zwroty grzecznościowe;
 - uzyskiwać i przekazywać informacje;

- wyrażać różne funkcje komunikacyjne (np. negocjowanie, proponowanie, prośba o pozwolenie/ radę, wyrażanie preferencji, życzeń, emocji, podziękowania, skargi);
- * sporządzić notatkę z czyjejś wypowiedzi ustnej;
- * stosować formalny lub nieformalny styl w zależności od sytuacji.

Inne umiejętności

Uczeń potrafi:

- * przetwarzać ustnie i pisemnie np. materiał wizualny na tekst w języku angielskim; przekazywać w języku polskim informacje z tekstu w języku angielskim; przekazywać w języku angielskim informacje sformułowane w języku polskim;
- * samodzielnie szukać informacji w różnych źródłach;
- * wybrać i uporządkować fakty i informacje;
- * samodzielnie korzystać ze słownika i z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- * współpracować w parach i grupach;
- * stosować pomocne mu strategie uczenia się słownictwa, gramatyki, wymowy i pozostałych sprawności językowych;
- * dostrzegać podobieństwa i różnice między językami;
- * ocenić swoje silne i słabe strony oraz poczynione postępy;
- * poprawić błędy swoje i innych w zakresie poznanego materiału językowego.

5.2. Ocena założonych osiągnięć

5.2.1. Rola oceniania

Jedną z ważnych ról nauczyciela w procesie nauczania jest systematyczne ocenianie postępów uczniów. Ma ono istotne znaczenie nie tylko dla samego nauczyciela, dostarczając mu informacji na temat efektów jego pracy, ale także dla uczniów. Dzięki testom uczący się mogą oszacować wyniki stosowanych strategii, jak również otrzymują informacje o swoich mocnych i słabych stronach. Postępami uczniów są także zainteresowani ich rodzice lub opiekunowie.

Oprócz oczywistej roli informacyjnej, nie można pominąć ważnej funkcji **motywującej** oceniania. Gimnazjaliści nadal często uczą się dla oceny, po to, by zadowolić swoich rodziców. Chociaż ta instrumentalna motywacja nie powinna być podstawą do zdobywania umiejętności językowych, jeśli przynosi dobre wyniki, należy mieć nadzieję, że dzięki nim

obudzi w uczniach prawdziwe zainteresowanie czy pasję. Można więc manipulować ocenianiem, aby zachęcać młodzież do większego zaangażowania i aktywności, oceniając właśnie ich inicjatywę, a nie jedynie końcowy produkt. Na przykład uczniowie często czują się zakłopotani, kiedy muszą wystąpić przed klasą, odgrywając role lub wyrażając swoje opinie w czasie dyskusji. Warto w instrukcji do takiego zadania uzgodnić, co będzie oceniane i jak, włączając młodzież tym samym w proces oceny wzajemnej. Dla przykładu, w trakcie odgrywania ról oceniać można zarówno przygotowanie treści dialogu z uwzględnieniem kontekstu socjokulturowego, poprawność językową, jak i sposób przedstawienia: wcielenie się w rolę, naturalność środków niewerbalnych itp. Pamiętać należy, iż w przypadku aktywności i zadań postrzeganych przez uczniów jako trudne, pozytywna informacja zwrotna i stosunkowo wysoki stopień znacznie bardziej motywują niż często obiektywna ocena niższa.

Ocenianie należy wykorzystać również, aby stymulować **rozwój samodzielności**. Zasadnym wydaje się nagradzanie uczniów za prace dodatkowe, które sami wybiorą i przygotowują, czyli różnego rodzaju obowiązkowe i nieobowiązkowe projekty. Mogą to być mniej złożone zadania, jak podzielenie się z innymi treścią właśnie przeczytanego tekstu literackiego w języku angielskim lub jego uproszczonej wersji, albo bardziej praco- i czasochłonne, na przykład przygotowanie prezentacji i kwizu na temat regionów USA.

Planując kontrolę wyników należy oczywiście brać pod uwagę maksymalny **udział uczniów** w tym procesie. I tak daty sprawdzianów, materiał oraz typy zadań można ustalać wspólnie z uczniami. Co więcej, uczniom starszym i bardziej doświadczonym można polecić opracowanie krótkiego sprawdzianu dla partnera lub grupy, a następnie pozwolić im sprawdzić wypełniony test. W toku nauczania młodzież uświadamiana jest o znaczeniu poszczególnych ćwiczeń i o tym, jakie umiejętności dane zadania rozwijają. Jest więc teoretycznie przygotowana do tego typu aktywności. Ponadto technika przygotowywania i sprawdzania testów przez uczniów jest pomocna w procesie wdrażania ich do **samooceny**.

Systematyczne ocenianie nie oznacza jednak **atmosfery oceniania**, charakterystycznej dla niektórych tradycyjnych metod (np. audioligwalizmu). Jak wiemy, współczesny nauczyciel odstępuje od władzy absolutnej w klasie, co powinno mieć również odzwierciedlenie w procesie kontroli wyników. Mając na uwadze osiągnięcie przez uczniów kompetencji komunikacyjnej, należy tak manipulować testowaniem, aby uczniowie nie czuli się

skrepowani nadzorem nauczyciela nad ich produkcją językową i mogli aktywnie angażować się w komunikację. Ważne jest, aby wiedzieli **kiedy** i **za co** są oceniani i jakie są kryteria oceny.

5.2.2. Ocenianie przez nauczyciela

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej funkcje oceny, podkreślić należy wagę systematycznego oceniania postępów uczniów przez nauczyciela. Nauczyciel ma do dyspozycji następujące **formy kontroli**: kontrola bieżąca i kontrola okresowa.

Kontrola bieżąca dostarcza informacji o tym, do jakiego stopnia uczniowie opanowali aktualnie przerobiony materiał. Może przybierać formę:

- * obserwacji uczniów w czasie lekcji;
- * odpytywania ustnego;
- * kartkówek lub sprawdzianów;
- * pisemnego zadania domowego.

Innym sposobem kontroli bieżącej może być ocena wykonania konkretnych zadań przez poszczególnych uczniów. Poniżej przedstawiono przykładową tabelę do takiej oceny, pochodzącej z podręcznika *Access 4*.

Formative Evaluation Chart

Name of game/activity:		
Aim of game/activity:		
Module:	Unit:	Course:

	Students' names:	Mark and comments
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

Evaluation criteria: c (green) w (yellow) n (red)

Symbole użyte jako kryteria ewaluacji oznaczają:

- c** – *competence* (uczeń w pełni rozumie zadanie i odpowiednio je wykonuje);
- w** – *working on* (uczeń rozumie zadanie, ale wykonanie nie jest całkowicie poprawne);
- n** – *non-competence* (uczeń nie rozumie zadania i nie potrafi go wykonać).

Bardzo istotną funkcję diagnostyczną i informującą spełnia **kontrola okresowa** (sumatywna), która wskazuje na osiągnięcia uczniów w dłuższym czasie (semestr, rok szkolny) lub po przerobieniu określonej partii materiału. Kontrola okresowa ma zazwyczaj postać testu.

Po sprawdzeniu takiego testu warto wypełnić kartę oceny okresowej, którą każdy uczeń umieści w Portfolio. Poniższa karta oceny okresowej pochodzi z podręcznika *Access 4*.

Progress Report Cards

Progress Report Card			
..... (name) can:	Module 1		
	very well	OK	not very well
talk about gestures and character			
talk about how to break the ice			
talk about how to socialise			
talk about how to avoid conflict			
give personal information			
write short messages			
write a poem			

Należy pamiętać, iż istotnym elementem kontroli okresowej jest **zgodność celów kontroli z zasadniczymi celami wyznaczonymi przez Program**. Ponieważ w naszym przypadku głównym celem językowym jest rozwój kompetencji komunikacyjnej, sprawdzenie poziomu opanowania tej umiejętności powinno być nadrzędnym elementem kontroli okresowej. Dlatego też oprócz znajomości słownictwa, gramatyki, sprawności pisania, czytania i rozumienia ze słuchu, należy przeprowadzać również wysoko punktowaną kontrolę ustną (np. dialogi sterowane). Choć w trakcie interakcji oceniać można wymowę, bogactwo słownictwa czy poprawność gramatyczną, należy skupić się na skuteczności przekazu informacji, czyli **efektywności komunikacyjnej**. Uczniowie powinni oczywiście wiedzieć, iż nie wymaga się od nich absolutnej poprawności i że jedynie błędy (fonetyczne, leksykalne, gramatyczne) w dużym stopniu zakłócające przekaz informacji będą brane pod uwagę. Poniżej przedstawiono przykładowe kryteria oceny wypowiedzi ustnych:

- 3 pkt. za wypowiedź komunikatywną,
- 2 pkt. za wypowiedź komunikatywną choć zawierającą błędy nieznacznie wpływające na zrozumiałość informacji,
- 1 pkt. za wypowiedź mało komunikatywną zawierającą błędy w dużym stopniu zakłócające komunikację,
- 0 pkt. za brak wypowiedzi lub wypowiedź niezrozumiałą (zob. Komorowska 1999:244).

Można jednakże zachęcać uczniów do zwracania większej uwagi na poprawność gramatyczną czy bardziej wyszukane słownictwo, przyznając dodatkowe punkty. Wtedy powyższą skalę powiększymy o dwa poziomy:

- 5 pkt. za wypowiedź komunikatywną, w miarę gramatycznie poprawną i zawierającą bogate i odpowiednie do kontekstu słownictwo,
- 4 pkt. za wypowiedź komunikatywną i stosunkowo poprawną gramatycznie.

Powyższe kryteria oceny traktować należy raczej jako wskazówkę do wypracowania własnych niż jako model do zaakceptowania. Ponieważ *Program* zakłada dużą różnorodność grup uczniowskich, wypracowanie właściwych kryteriów oceny poszczególnych sprawności będzie leżało w gestii nauczyciela, który każdorazowo będzie je opracowywał, biorąc pod uwagę konkretną grupę uczniów. Jednakże, jak już podkreślono, wdrażanie samodzielności pociąga za sobą stawianie realistycznych, ale nie za niskich wymagań, gdyż minimalne oczekiwania nie przyczynią się do rozwoju potencjału intelektualnego uczniów. Stąd *Program* proponuje następujące **przeliczenia procentów uzyskanych punktów na oceny**:

50%–59% – ocena dopuszczająca

60%–69% – ocena dostateczna

70%–79% – ocena dostateczna +

80%–89% – ocena dobra

90%–94% – ocena dobra +

95%–100% – ocena bardzo dobra

Poniżej 50%, to znaczy od 49% w dół, uczeń nie otrzymuje zaliczenia za dany sprawdzian. Ocenę celującą można przyznać za wykonanie zadań nadobowiązkowych lub za wykazywanie szczególnego zainteresowania przedmiotem.

5.2.3. Samoocena ucznia

Chcąc realizować kluczowy cel *Programu*, a więc rozwój samodzielności ucznia, należy systematycznie włączać młodzież w samoocenę. Może mieć ona charakter niesformalizowany, np. krótkiej rozmowy pod koniec lekcji lub tygodnia zajęć dotyczącej tego, czego uczniowie się nauczyli, czy czują się kompetentni w danym obszarze, co jeszcze powinni powtórzyć lub przećwiczyć. Obok nieformalnej oceny bieżącej, warto zachęcać gimnazjalistów do bardziej zorganizowanej samooceny okresowej (sumatywnej), np. po przerobieniu jakiejś partii materiału. Rekomendowane przez *Program* podręczniki ułatwiają samoocenę dzięki specjalnym sekcjom na końcu każdego modułu (*Self-Check* lub

Self Assessment), jak również kartom samooceny. Samodzielne przerabianie lekcji kończących moduł i sprawdzających wiedzę i umiejętności oraz wypełnianie kart samooceny skłania do refleksji nad własnym procesem uczenia się i pomaga oszacować swoje silne i słabe strony niezbędne na drodze do autonomii. Wypełnione karty samooceny uczniowie przechowują w portfolio. Poniżej przedstawiono przykładową kartę samooceny pochodzącą z podręcznika *Access 4*.

Cumulative Evaluation
Student's Self Assessment Forms

CODE	
**** Excellent	*** Very Good
** OK	* Not Very Good

Student's Self Assessment Form	Module 1
Go through Module 1 and find examples of the following. Use the code to evaluate yourself.	
• talk about body gestures and character	
• talk about how to break the ice	
• talk about how to socialise in the UK	
• talk about how to avoid conflict	
• give personal information	
• express feelings	
Go through the corrected writing tasks. Use the code to evaluate yourself.	
• write short messages	
• write a short article about social etiquette in my country	
• write a poem	

5.3. Techniki kontroli

W celu oceny wiedzy i poszczególnych umiejętności uczniów można zastosować następujące techniki kontroli:

Śluchanie

- * niewerbalna reakcja na polecenie (wybór obrazka, porządkowanie kolejności zdarzeń);
- * odpowiedź na pytanie do tekstu;
- * wybór właściwej odpowiedzi (technika wielokrotnego wyboru, prawda-falsz);
- * wypełnienie tabeli, formularza itp. odpowiednimi informacjami z tekstu;

- * rozróżnianie dźwięków (np. w parach minimum).

Mówienie

- * prawidłowe wymawianie dźwięków i wyrazów, tak by być zrozumiałym;
- * odpowiednie zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi;
- * zadania z luką informacyjną;
- * uzupełnianie dialogów odpowiednimi wypowiedziami;
- * dopasowywanie wypowiedzi do sytuacji;
- * opis siebie, ludzi, miejsc, zdarzeń, ilustracji.

Czytanie

- * odpowiedzi na pytania do tekstu;
- * wybór właściwej odpowiedzi (technika wielokrotnego wyboru, prawda-falsz);
- * porządkowanie kolejności akapitów;
- * dopasowanie informacji do obrazków, akapitów, osób;
- * przyporządkowywanie tytułów do akapitów;
- * wstawianie brakujących zdań;
- * poprawianie błędnych informacji.

Pisanie

- * dyktando;
- * pisanie tekstów na podstawie modelu;
- * pisanie tekstów z uwzględnieniem podanych informacji, notatek, na podstawie planu;
- * uzupełnianie zdań i większych fragmentów tekstu;
- * opis obrazka, historyjka na podstawie obrazków itp.

Słownictwo

- * podpisywanie obrazków;
- * wypełnianie luk;
- * rozróżnianie wyrazów często mylonych;
- * układanie wyrazów w grupy tematyczne;
- * wyszukiwanie wyrazów niepasujących do pozostałych;
- * podawanie synonimów i antonimów;
- * dopasowywanie wyrazów (kolokacje);
- * budowanie wyrazów od podanych (*word formation*) i wstawianie w zdaniach.

Gramatyka

- * znajdowanie i poprawianie błędów w zdaniach;
- * wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie, w odpowiednim miejscu;

- * technika wielokrotnego wyboru;
- * układanie zdań z rozsypanych wyrazów;
- * układanie zdań, pytań na podstawie rysunku, tabeli itp.;
- * przekształcanie zdań (np. z liczby pojedynczej na mnogą).

Ocenianie umiejętności zintegrowanych

- * praca projektowa – ocenie może podlegać:
 - sposób prezentacji ustnej/ pisemnej (treść i forma),
 - przygotowanie materiałów wizualnych (rysunki, plakaty, zdjęcia, plansze, mapy itp.),
 - zebrane informacje (umiejętność korzystania ze źródeł),
 - temat projektu, jego przydatność i atrakcyjność,
 - współpraca w zespole;
- * odgrywanie ról – ocenić można:
 - umiejętności komunikacyjne (wybór funkcji językowych, manipulowanie strategiami komunikacyjnymi, zrozumienie intencji rozmówcy i właściwa reakcja na nią, identyfikacja z rolą),
 - płynność i poprawność językowa,
 - współpraca w grupie.

5.4. Ocenianie pracy nauczyciela

Podjmując się nauczania skoncentrowanego na uczniu, nauczyciel nie tylko informuje uczniów o ich postępach, ale sam oczekuje od nich informacji zwrotnej na temat swojej pracy w celu lepszego dostosowywania zabiegów dydaktycznych do potrzeb i możliwości uczniów. Jak już wspomniano, nauczyciel powinien angażować się w refleksję nad przebiegiem lekcji i reakcją uczniów na nią, a godnymi polecenia sposobami otrzymywania informacji zwrotnej od uczniów mogą być:

- * obserwacja reakcji i pracy uczniów na lekcji;
- * luźne rozmowy z uczniami na temat technik i zadań stosowanych przez nauczyciela;
- * ankieta.

Wydaje się, iż najbardziej miarodajnym źródłem jest anonimowa ankieta zawierająca krótkie, rzeczowe pytania dotyczące np. wyboru tematów, rodzaju ćwiczeń, ilości zadań domowych i stopnia ich trudności, a także zachowania nauczyciela w stosunku do uczniów. Po analizie wypowiedzi, nauczyciel powinien krótko odpowiedzieć na ich komentarze i sugestie, tak aby czuli, że ich zdanie się liczy. Częstym błędem nauczycieli jest przeprowadzanie ankiet, a nie

omawianie ich wyników i nie branie wypowiedzi uczniów pod uwagę. Ankieta dostarcza nie tylko cennych informacji nauczycielowi, ale także poprzez angażowanie uczniów skłania ich do zastanowienia się nad przebiegiem lekcji i pracą nauczyciela oraz kształtuje w nich umiejętność krytycznej i samodzielnej refleksji nad różnorodnymi elementami nauczania i uczenia się języka.

Bibliografia

- Bandura, E. 2000. „Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego”. W Komorowska, H. (red.). 2000. 56-68.
- Bogdanowicz, M. 2002. *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. i Adryjanek, A. 2004. *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: OPERON.
- Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Davis, E.C., Nur, H. i Ruru, S.A.A. 1994. “Helping teachers and students understand learning styles”. *English Teaching Forum* 32/1. 12-15.
- Drożdżał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżał-Szelest, K. 1999. “Towards strategic teaching in the foreign language classroom”. *Network* 1/1. 17-22.
- Ehrman, M.E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red.). 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: IBE.
- Libuda, I. 2005. Teaching English to dyslexic students. [Nieopublikowana praca magisterska, Poznań: Uniwersytet A. Mickiewicza.].
- Nijkowska, J. 1999. “AIXELSYD – DYSLEXIA – should a foreign language teacher be interested in it?”. *Network* 2/1. 9-14
- Reforma systemu edukacji. Projekt*. 1998. Warszawa: WSiP.
- Rubin, J. 1987. “Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology”. W Wenden, A.L. i Rubin, J. (red). 1987. 15-30.
- Selikowitz, M. 1998. *Dyslexia and other learning difficulties: The facts*. New York: OUP.
- Tudor, J. 1993. “Teacher roles in the learner-centered classroom”. *ELT Journal* 47/1. 22-31.
- Wenden, A.L. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, A.L. i Rubin, J. (red). 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall