

Magdalena Kęłowska

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Kurs kontynuacyjny (IV.1 – zakres
podstawowy i zakres rozszerzony)
dla szkół ponadgimnazjalnych
zgodny z nową podstawą programową
obowiązującą od 2012 roku

IV etap edukacyjny

Lipiec 2015



Express Publishing

Spis treści

1. METRYCZKA PROGRAMU	3
1.1. O AUTORCE	3
1.2. ADRESACI PROGRAMU	3
1.3. WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU	3
KWALIFIKACJE NAUCZYCIELA	4
2. CELE NAUCZANIA.....	5
2.1. OGÓLNE CELE EDUKACYJNE KSZTAŁCENIA PONADGIMNAZJALNEGO I ZADANIA SZKOŁY .	5
2.2. OGÓLNE CELE PROGRAMU	5
2.3. CELE SZCZEGÓLWE	8
3. TREŚCI NAUCZANIA.....	12
3.1. TEMATY, SYTUACJE, LEKSYKA	12
3.2. FUNKCJE KOMUNIKACYJNE	12
3.3. KATEGORIE GRAMATYCZNE	14
4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW	21
4.1. OGÓLNE ZALECENIA METODYCZNE	21
4.2. NAUCZANIE KOMUNIKACJI W KLASIE	21
4.3. CHARAKTERYSTYKA UCZNIĄ.....	22
4.3.1. WSPÓLNE CECHY UCZNIÓW W WIEKU PONADGIMNAZJALNYM.....	22
4.3.2. WYBRANE CECHY INDYWIDUALNE	23
4.3.3. SPECYFICZNE PROBLEMY W UCZENIU SIĘ A INDYWIDUALIZACJA	24
4.4. FORMY PRACY NA LEKCJI	25
4.5. PRZYKŁADOWE TECHNIKI NAUCZANIA	26
4.6. ROLA NAUCZYCIELA.....	29
4.7. TRENING STRATEGII I PRZYKŁADY POMOCNYCH UCZNIOM STRATEGII UCZENIA SIĘ.....	31
4.8. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I TECHNICZNE ŚRODKI NAUCZANIA	33
5. OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW I TECHNIKI ICH OCENIANIA.....	36
5.1. OCZEKIWANE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW	36
5.2. OCENA ZAŁOŻONYCH OSIĄGNIĘĆ	39
5.2.1. ROLA OCENIANIA.....	39
5.2.2. OCENIANIE PRZEZ NAUCZYCIELA	40
5.2.3. SAMOOCENA UCZNIĄ.....	43
5.3. TECHNIKI KONTROLI.....	44
5.4. OCENIANIE PRACY NAUCZYCIELA.....	45
BIBLIOGRAFIA	47

1. Metryczka *Programu*

1.1. O autorce

Dr Magdalena Kęłowska 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 we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych, np. liceum ogólnokształcącym i technikum, dla uczniów, którzy rozpoczęli naukę tego języka w szkole podstawowej lub w gimnazjum. *Program* zakłada przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i na poziomie rozszerzonym;
- w celu realizacji *Programu* na zajęcia z języka angielskiego należy przeznaczyć minimum 3 godziny lekcyjne w tygodniu;
- optymalna liczebność grup – 16 osób.

Program adresowany jest do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, uczniów oraz ich rodziców. Nadrzędną rolą *Programu* jest pokazanie odbiorcom, czego oraz jak należy nauczać/ uczyć się w ramach zajęć języka angielskiego w celu właściwego przygotowania/ się do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i na poziomie rozszerzonym. *Program* pomaga nauczycielowi zaplanować poszczególne lekcje i cały kurs języka angielskiego, dobrać odpowiednie materiały i techniki pracy oraz przeprowadzać kontrolę wyników. Ponadto uświadamia nauczycielom i innym użytkownikom najistotniejszy cel nauczania języka angielskiego, a więc rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i pokazuje, w jaki sposób ten cel osiągnąć.

Dla uczniów i ich rodziców cenną informacją będzie również opis celów nauczania i osiągnięć na poziomie podstawowym i na poziomie rozszerzonym. Pomocne będą także przykładowe strategie uczenia się na lekcji i w domu pozwalające nie tylko dobrze przygotować się do egzaminu maturalnego, ale również umożliwiające kontynuację nauki języka angielskiego samodzielnie po zakończeniu edukacji szkolnej. 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 są niezbędne w celu pomyślnego zaliczenia egzaminu dojrzałości.

1.3. Warunki realizacji *Programu*

Program przeznaczony jest dla uczniów, którzy w szkole ponadgimnazjalnej kontynuują naukę języka angielskiego (poziom IV.1), a więc zgodnie z *Podstawą programową* reprezentują minimum poziom A2 (zdefiniowany przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*). Zakłada się, że nauczyciel będzie miał do czynienia z dwiema grupami zaawansowania:

- z uczniami, którzy dopiero w gimnazjum rozpoczęli kurs języka angielskiego (poziom III.0) i obecnie znajdują się na poziomie A2;
- z uczniami, którzy w gimnazjum kontynuowali naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej (poziom III.1), a więc teraz powinni być na poziomie A2+/B1.

Teoretycznie pierwsza grupa powinna przystąpić do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym, zaś druga na poziomie rozszerzonym. Jednakże należy wziąć pod uwagę również inne sytuacje.

Podstawa programowa podkreśla zasadę **kumulatywności**, a więc stopniowego rozwoju umiejętności ucznia wraz z przechodzeniem na kolejny etap edukacyjny. Na kolejnym etapie obowiązują wymagania z poprzednich, które są teraz pogłębiane i poszerzane. Zatem istotnym warunkiem realizacji *Podstawy programowej* jest przydzielenie uczniów do **grup o zbliżonym poziomie umiejętności językowych**. Proponuje się między innymi wyłączenie kursu języka obcego z systemu klasowo-lekcyjnego i przypisywanie uczestników do grup językowych niezależnie od przydziału do klasy. Bez względu na rozwiązania organizacyjne, szkoła ma obowiązek zapewnić młodzieży naukę w grupach reprezentujących zbliżony poziom zaawansowania. Przy czym przewiduje się możliwość zmiany grupy na poziom wyższy/ niższy w trakcie nauki, jeśli nauczyciel stwierdzi, że będzie to korzystne dla ucznia. Jednakże w celu właściwego przydziału do grup bierze się pod uwagę nie tyle fakt, czy dany uczeń rozpoczął naukę języka angielskiego w gimnazjum czy już w szkole podstawowej, ile aktualny i wymierny stopień opanowania języka. Dlatego zaleca się wykorzystanie wyników egzaminu gimnazjalnego oraz w razie potrzeby przeprowadzenie testu diagnostycznego na początku roku szkolnego w celu właściwego określenia poziomu uczestników. Ostatecznie nie można wykluczyć sytuacji, kiedy uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka angielskiego dopiero w gimnazjum będą przygotowywać się do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. I odwrotnie: ci, którzy w gimnazjum kontynuowali naukę mogą zdecydować się zdawać maturę na poziomie podstawowym.

Program bierze pod uwagę z jednej strony zasadę kumulatywności, a z drugiej opisane powyżej przypadki i różnicuje cele i treści nauczania oraz osiągnięcia uczniów w zależności od poziomu egzaminu maturalnego. Istotnym elementem realizacji *Programu* będzie wybór odpowiedniego podręcznika i technik nauczania pozwalających realizować cele *Programu* w sposób zindywidualizowany, tak aby sprostać potrzebom każdego ucznia.

Kwalifikacje nauczyciela

Program przeznaczony jest dla nauczyciela posiadającego pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Program nie rekomenduje jednej metody nauczania, a zaleca podejście eklektyczne, skoncentrowane na uczniu i jego potrzebach edukacyjnych. A zatem nauczyciel powinien dysponować szerokim wachlarzem technik nauczania pochodzących z różnych metod, zaś jego główną rolą powinno być kierowanie rozwojem kompetencji komunikacyjnej nastolatka oraz wspomaganie go na drodze do autonomii w uczeniu 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 na IV etapie edukacyjnym i zadania szkoły

Nowa podstawa programowa zakłada, że celem kształcenia ogólnego na IV 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 szkoły ponadgimnazjalnej 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 nowoczesnymi 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, jak już wspomniano, istotne jest dostosowywanie zajęć do aktualnego poziomu uczniów, a więc w przypadku poziomu IV.1 na podbudowie wymagań poziomu III.0 lub III.1 dla III 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 kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej) i kształcenia postawy uczenia się przez całe życie.

Nadrzędnym celem nauczania języka obcego na IV etapie edukacyjnym jest dalszy rozwój umiejętności **skutecznego porozumiewania się w mowie i piśmie**. 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

Niniejszy *Program* stawia przed nauczycielami i uczniami kilka istotnych celów, z których pierwszym i podstawowym jest zdobywanie przez uczniów sprawności językowych pozwalających na **doskonalenie kompetencji komunikacyjnej w języku angielskim**. Warto

w tym miejscu przypomnieć, że kompetencja komunikacyjna to umiejętność złożona, wielowymiarowa, której nie zdobywa się z dnia na dzień, ale w wyniku systematycznej pracy z wykorzystaniem odpowiednich technik i materiałów. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* definiuje kompetencję komunikacyjną jako umiejętności:

- rozumienia tekstów usłyszanych i przeczytanych;
- tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych;
- reagowania na wypowiedzi usłyszane (interakcja z rozmówcą) i przeczytane (interakcja z tekstem);
- przetwarzania wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej.

W celu osiągnięcia powyższych umiejętności niezbędna jest znajomość środków językowych, a więc słownictwa, struktur gramatycznych oraz dźwięków, intonacji i innych elementów wymowy języka obcego.

Takie rozumienie kompetencji komunikacyjnej nawiązuje do definicji jej twórcy, D. Hymesa, rozwiniętej później przez Canale i Swain (1980). Obok umiejętności skutecznego przekazu informacji za pomocą odpowiednich środków językowych, autorzy ci podkreślają znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w danym języku (kompetencja socjojęzykowa), a więc np. zasad grzecznego zwracania się do siebie w zależności od statusu rozmówców czy umiejętnego przejścia inicjatywy w interakcji (zabranie głosu, zmiana tematu) z zastosowaniem środków językowych odpowiednich dla danej sytuacji i ról uczestników. Inną istotną składową kompetencji komunikacyjnej jest wg Canale i Swain (1980) znajomość różnych strategii komunikacyjnych pozwalających na kontynuowanie dyskursu mimo braków w wiedzy językowej. A więc w przypadku, gdy rozmówca nie zna lub zapomni jakiegoś słowa, zastąpienie go innym lub objaśnienie jego znaczenia za pomocą opisu, definicji itp. Bezsprzecznie kompetencja strategiczna jest elementem niezbędnym w efektywnej interakcji.

Ponieważ kompetencja komunikacyjna jest tak złożoną umiejętnością, aby ją rozwijać uczniowie powinni mieć silną **motywację**. Można przyjąć, że młodzież ponadgimnazjalna jest na tyle dojrzała, iż uświadamia sobie korzyści płynące z nauki języka angielskiego i wie, że – będąc powszechnym narzędziem komunikacji w dzisiejszych czasach – jest on niejednokrotnie kluczem do kariery zawodowej nie tylko za granicą, ale również w kraju. Można zatem założyć, że uczniowie będą się charakteryzować przynajmniej motywacją instrumentalną. Jednakże w celu doskonalenia sprawności językowych i osiągnięcia większej poprawności zasadne wydaje się dążenie do **motywacji integracyjnej**. Osoba posiadająca ten typ motywacji uczy się języka obcego nie tyle dla celów instrumentalnych (jak zdanie egzaminu maturalnego czy zdobycie dobrej pracy), ile po to, by komunikować się z innymi użytkownikami danego języka i zdobywać wiedzę o kulturze danego obszaru językowego. Biorąc pod uwagę składowe kompetencji komunikacyjnej, a zwłaszcza kompetencję socjojęzykową, istotne będzie wspieranie rozwoju motywacji integracyjnej ucznia.

Co więcej, osiągnięcie tego rodzaju motywacji odegra kluczową rolę w procesie kształtowania u młodzieży postaw sprzyjających **rozwojowi społecznemu i indywidualnemu**. Chęć komunikowania się z obcokrajowcami i poznawania ich stylu życia i kultury idzie w parze z otwartością i tolerancją wobec nich. Dzięki temu promujemy postawę poszanowania tradycji i kultury zarówno własnego, jak i innych narodów, a więc kierujemy rozwojem **kompetencji interkulturowej** ucznia. Ponadto nacisk na komunikację i interakcję w klasie przyczynia się do rozwoju takich istotnych cech, jak umiejętność współpracy, podejmowanie inicjatyw, odpowiedzialność i kreatywność. W ten sposób lekcje języka angielskiego mogą również spełniać istotną **rolę wychowawczą**. Warto wykorzystać potencjał, jaki niesie ze sobą nauczanie przez komunikację i zaszczepiać u ucznia pozytywne postawy i wartości, np. 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

pominać 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).

Można powiedzieć, że motywacja integracyjna popycha ucznia do przodu i mobilizuje do pokonywania barier i przekraczania granic. Uczniowi posiadającemu motywację integracyjną nie wystarczy podstawowa znajomość języka. Będzie go raczej cechowała ciekawość poznawcza, co z kolei sprzyjać będzie dalszemu rozwojowi językowemu również po opuszczeniu szkoły. W ten sposób motywacja może wpłynąć na zaszczepienie **postawy uczenia się przez całe życie**, która jest kluczowym celem całego procesu edukacji szkolnej.

By umożliwić młodemu człowiekowi kontynuowanie nauki języka angielskiego samodzielnie po ukończeniu szkoły, ale również by efektywnie wykorzystać czas nauki w szkole, należy zaznajomić go z **technikami uczenia się różnych sprawności i komponentów języka** (czytanie, słuchanie, mówienie, pisanie, gramatyka, słownictwo, wymowa). Poza tym znajomość strategii uczenia się będzie sprzyjać tak potrzebnej w szkole ponadgimnazjalnej **indywidualizacji**. Zapewni to uczniowi możliwość wyboru odpowiednich dla siebie technik oraz pomoże ocenić swoje postępy i braki, co przyczyni się do bardziej świadomego i efektywnego przygotowania do matury na wybranym przez ucznia poziomie. Dlatego też *Program* proponuje, by taki systematyczny trening strategii stał się integralną składową kursu językowego.

Wreszcie podkreślić należy potrzebę **interdyscyplinarności** na lekcji języka angielskiego. Wykorzystywanie informacji, tematów, zagadnień i problemów z innych przedmiotów jest nie tylko naturalne, ale też niezwykle przydatne, jeśli nadrzędnym celem jest rozwój kompetencji komunikacyjnej. Wiedza z nauk ścisłych, z historii, literatury będzie niejednokrotnie podstawą **ćwiczeń komunikacyjnych**, gdzie dominuje dyskusja, wyrażanie opinii i rozwiązywanie problemów. Ponadto międzyprzedmiotowość przyczyni się do utrwalenia informacji z różnych dziedzin, poszerzy horyzonty, a przede wszystkim pokaże uczniom potencjał komunikacyjny języka angielskiego. Tak, jak ma to miejsce w rzeczywistości, język stanie się **narzędziem autentycznej komunikacji**, a nie jedynie celem samym w sobie. 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 przyczyni się może do wzrostu poziomu zarówno ich motywacji, jak i niezależności.

Reasumując, *Program* wytycza cele zgodne z założeniami *Podstawy programowej* dla szkół ponadgimnazjalnych, ze szczególnym naciskiem na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku angielskim i budowanie motywacji integracyjnej ucznia. Ponadto *Program* zachęca do realizacji istotnych celów wychowawczych takich, jak wpajanie społecznie pozytywnych postaw (współpraca, tolerancja) oraz postaw rozwijających jednostkę (autonomia, uczenie się przez całe życie). 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 na IV etapie edukacyjnym jest doskonalenie znajomości środków językowych po to, by rozwijać umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie. Wymienione poniżej szczegółowe sprawności zostały podzielone na cele dla zdających egzamin maturalny na poziomie podstawowym oraz cele dla zdających egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym:

SŁUCHANIE	
Zakres podstawowy:	Zakres rozszerzony:
rozumienie ze słuchu prostych, typowych wypowiedzi (np. instrukcji, komunikatów, ogłoszeń, rozmów) artykułowanych wyraźnie i w standardowej odmianie języka: <ul style="list-style-type: none">– rozumienie poleceń nauczyciela;– rozumienie ogólnego sensu oraz głównych myśli tekstu i jego części;– wyszukiwanie w tekście określonych informacji;– rozumienie intencji nadawcy/ autora tekstu;– określenie kontekstu wypowiedzi (np. czasu, miejsca, sytuacji, uczestników);– rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi.	rozumienie ze słuchu tekstów o różnorodnej formie i długości (np. rozmów, dyskusji, wywiadów, wykładów, komunikatów, instrukcji, wiadomości, audycji radiowych i telewizyjnych) w różnych warunkach odbioru. Umiejętności obejmują wymagania określone dla zakresu podstawowego oraz: <ul style="list-style-type: none">– oddzielanie faktów od opinii.

CZYTANIE	
Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
rozumienie prostych wypowiedzi pisemnych (np. napisów informacyjnych, listów, broszur, ulotek reklamowych, jadłospisów, ogłoszeń, rozkładów jazdy, instrukcji obsługi, prostych artykułów prasowych i tekstów narracyjnych): <ul style="list-style-type: none">– rozumienie ogólnego sensu oraz głównych myśli tekstu i jego części;– wyszukiwanie określonych informacji w tekście;– rozumienie intencji nadawcy/ autora tekstu;– określenie kontekstu wypowiedzi (np. nadawcy, odbiorcy, formy tekstu);– rozpoznanie związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu;– rozróżnianie stylu formalnego i nieformalnego tekstu.	rozumienie wypowiedzi pisemnych o różnorodnej formie i długości (np. artykułów prasowych, recenzji, wywiadów, tekstów literackich). Umiejętności obejmują wymagania określone dla poziomu podstawowego oraz: <ul style="list-style-type: none">– oddzielanie faktów od opinii.

MÓWIENIE	
Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
<p>tworzenie krótkich, prostych, zrozumiałych wypowiedzi ustnych oraz reagowanie ustne w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach komunikacyjnych:</p> <ul style="list-style-type: none"> – opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk i czynności; – opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego i komentowanie ich; – przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości; – relacjonowanie wydarzeń z przeszłości; – przedstawianie opinii i doświadczeń innych, wyrażanie i uzasadnianie własnych opinii, poglądów i uczuć, opisywanie własnych doświadczeń; – przedstawianie zalet i wad różnych rozwiązań i poglądów; – opisywanie intencji, marzeń, nadziei i planów na przyszłość; – wyrażanie pewności, przypuszczenia, wątpliwości dotyczących zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; – wyjaśnianie sposobu obsługi prostych urządzeń (np. bankomatu); – stosowanie formalnego lub nieformalnego stylu wypowiedzi w zależności od sytuacji; – nawiązywanie kontaktów towarzyskich (np. przedstawianie siebie i innych, pytanie o dane rozmówcy) i stosowanie zwrotów grzecznościowych; – rozpoczynanie, prowadzenie i kończenie rozmowy; – uzyskiwanie i przekazywanie informacji i wyjaśnień; – proste negocjowanie w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru); – proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji i sugestii; – wyrażanie prośby o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia; – wyrażanie opinii, intencji, preferencji, życzeń, emocji; pytanie o opinie, preferencje i życzenia innych; zgadzanie się, sprzeciwianie się; – wyrażanie prośby o radę, udzielanie rady; – wyrażanie prośby, podziękowania oraz zgody lub odmowy wykonania prośby; – wyrażanie skargi/ przeprosin; przyjmowanie przeprosin; – prośba o powtórzenie lub wyjaśnienie. 	<p>tworzenie płynnych i zrozumiałych, dłuższych wypowiedzi ustnych oraz reagowanie ustne w sposób płynny w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach komunikacyjnych.</p> <p>Umiejętności obejmują wymagania określone dla poziomu podstawowego oraz:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnianie sposobu obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach); – logiczne przedstawianie argumentów za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu; – prowadzenie negocjacji w trudnych sytuacjach życia codziennego (np. niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody); – aktywne uczestnictwo w rozmowie i dyskusji (przedstawianie i odpieranie argumentów); – komentowanie, zgadzanie się lub kwestionowanie zdania innych; – spekulowanie na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych; – wysuwanie i rozważanie hipotez.

PISANIE	
Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
<p>tworzenie krótkich, prostych, zrozumiałych wypowiedzi pisemnych oraz reagowanie w formie prostego tekstu pisanego (np. e-mail, opis, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, pocztówka, wiadomość, list prywatny, prosty list formalny):</p> <ul style="list-style-type: none"> – opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk i czynności; – opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego i komentowanie ich; – relacjonowanie wydarzeń, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości; – przedstawianie opinii i doświadczeń innych, wyrażanie i uzasadnianie własnych opinii, opisywanie własnych doświadczeń; – przedstawianie zalet i wad różnych rozwiązań i poglądów; – opisywanie intencji, marzeń, planów na przyszłość; – wyrażanie pewności, przypuszczenia, wątpliwości dotyczących zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; – wyjaśnianie sposobu obsługi prostych urządzeń (np. telefonu, bankomatu); – stosowanie zasad konstruowania tekstów o różnym charakterze; – stosowanie formalnego lub nieformalnego stylu wypowiedzi w zależności od sytuacji; – nawiązywanie kontaktów towarzyskich (np. przedstawianie siebie i innych, pytanie o dane rozmówcy); – uzyskiwanie i przekazywanie informacji i wyjaśnień (np. wypełnianie formularza); – proste negocjowanie (np. uzgadnianie formy spędzania czasu); – proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji i sugestii; – wyrażanie prośby o pozwolenie, udzielenie i odmawianie pozwolenia; – wyrażanie opinii, intencji, preferencji, życzeń, emocji; pytanie o opinie, preferencje i życzenia innych; zgadzanie się i sprzeciwianie się; – wyrażanie prośby o radę, udzielanie rady; – wyrażanie prośby i podziękowania oraz zgody lub odmowy wykonania prośby; – wyrażanie skargi/ przepraszin; przyjmowanie przepraszin. 	<p>tworzenie dłuższych wypowiedzi pisemnych, bogatych i spójnych pod względem treści oraz reagowanie w formie dłuższego, złożonego tekstu pisanego w sytuacjach formalnych i nieformalnych (np. list formalny, list prywatny, rozprawka, recenzja, opowiadanie, sprawozdanie).</p> <p>Umiejętności obejmują wymagania określone dla poziomu podstawowego oraz:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnianie sposobu obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach); – logiczne przedstawianie argumentów za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu; – prowadzenie negocjacji w trudnych sytuacjach życia codziennego (np. niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody); – ustosunkowanie się do opinii innych; – przedstawianie i odpięcie argumentów; – komentowanie, akceptowanie lub kwestionowanie zdania innych; – spekulowanie na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych; – wysuwanie i rozważanie hipotez.

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. Ponadto dla zakresu rozszerzonego – streszczanie usłyszanego lub przeczytanego tekstu; rozwijanie notatki, ogłoszenia czy nagłówków prasowych; stosowanie zmiany stylu lub formy tekstu;
- 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;
- rozwój umiejętności samooceny własnego postępu, dostrzeganie błędów swoich i innych osób oraz dokonywanie autokorekty i oceny wzajemnej;
- rozwój świadomości językowej (np. dostrzeganie podobieństw i różnic między językami);
- dalszy 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

Wymienione tematy dotyczą znajomości środków językowych umożliwiających realizację wcześniej opisanych celów. Są one wspólne dla poziomu podstawowego i rozszerzonego z tym, że

- na poziomie podstawowym uczeń posługuje się w **miarę rozwiniętym** zasobem środków językowych, a
- na poziomie rozszerzonym uczeń posługuje się **bogatym** zasobem środków językowych.

Zakres tematyczny:

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, części ciała, emocje i zainteresowania, problemy etyczne);
- 2) dom (np. miejsce zamieszkania, rodzaje domów, opis domu, pokoi, meble i sprzęty domowe, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania);
- 3) szkoła (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty);
- 4) praca (np. nazwy zawodów i zajęć oraz związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, problemy w pracy, miejsce pracy, praca dorywcza, rynek pracy, rozmowa w sprawie pracy);
- 5) życie rodzinne i towarzyskie (np. członkowie rodziny, okresy życia, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania wolnego czasu, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
- 6) żywienie (np. produkty żywnościowe, zdrowa żywność, diety, nazwy posiłków i dań, przepisy kulinarne, sposoby gotowania, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów i usług, towary, sprzedawanie, kupowanie, korzystanie z usług, reklamacje, reklamy, środki płatnicze, banki, ubezpieczenia);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, orientacja w terenie, hotel, biuro podróży, rezerwacja i kupowanie biletów, informacja turystyczna, baza noclegowa, wycieczki, wakacje, zwiedzanie, mapa, wypadki);
- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media);
- 10) sport (np. nazwy dyscyplin sportu, uprawianie sportów, sprzęt sportowy, imprezy sportowe, sport wyczynowy);
- 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, wypadki i okaleczenia, uzależnienia, higieniczny tryb życia, niepełnosprawni, ochrona zdrowia);
- 12) nauka i technika (np. odkrycia i wynalazki, obsługa urządzeń technicznych, awarie, technologie informacyjno-komunikacyjne);
- 13) świat przyrody (np. klimat, pogoda, rośliny, zwierzęta, krajobraz, klęski żywiołowe, katastrofy, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, przestrzeń kosmiczna);
- 14) państwo i społeczeństwo (np. struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, konflikty i problemy społeczne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, gospodarka);
- 15) elementy wiedzy o krajach obszaru języka angielskiego oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

3.2. Funkcje komunikacyjne

Wymienione poniżej funkcje komunikacyjne generalnie obowiązują dla obu poziomów maturalnych. Dodatkowe funkcje dla poziomu rozszerzonego wypisano dla kategorii „Wyrażanie postaw wobec rozmówcy i zdarzeń”.

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 doświadczeń (*I think they are wonderful!*);
- pytanie o i przedstawianie opinii i doświadczeń innych (*So what do you think of bungee jumping?*);
- 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 i podziękowań (*Can you give me an apple? I really appreciate your help.*);
- instruowanie (*Be careful with the eggs.*);
- doradzanie, nakaz (*You must go to the dentist.*);
- wyrażanie zakazu (*You mustn't eat ice cream.*);
- wyrażanie pewności (*He must be sick*) i przypuszczenia (*He may not be at home.*);
- wyrażanie wątpliwości (*I doubt his innocence.*);
- wyrażanie pozwolenia (*You are allowed to park here.*);
- prośba o radę, udzielanie rady (*I think you should give up smoking.*);
- wyrażanie skargi/ przeprosin; przyjmowanie przeprosin (*I'm sorry I didn't do my homework on time.*);
- negocjowanie.

Dodatkowo na poziomie rozszerzonym:

- przedstawianie argumentów za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu;
- aktywne uczestnictwo w rozmowie, dyskusji (przedstawianie i odpieranie argumentów);
- komentowanie, kwestionowanie zdania innych;
- spekulowanie na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń;
- wysuwanie i rozważanie hipotez.

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, zdarzeń, zjawisk i procesów;
- opowiadanie (filmu, zdarzenia);
- wyrażanie własnej opinii i relacjonowanie opinii innych;
- wyjaśnianie sposobu obsługi urządzeń;
- mówienie o czynnościach dnia codziennego (*I come home at 5 o'clock.*);

- mówienie o czynnościach mających miejsce w chwili mówienia (*They are playing outside.*);
- relacjonowanie wydarzeń;
- planowanie (*I'm going to have a barbecue on Sunday.*);
- umawianie się na spotkanie;
- 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

Poniższa tabela zawiera materiał gramatyczny obowiązujący na egzaminie maturalnym. W pierwszej kolumnie znajdują się struktury obowiązujące dla poziomu podstawowego, a w drugiej kolumnie – dla poziomu rozszerzonego.

POZIOM PODSTAWOWY	POZIOM ROZSZERZONY
CZASOWNIK	
1. Bezokolicznik i formy osobowe, np. <i>to sleep, sleeps.</i>	1. Bezokolicznik i formy osobowe, np. <i>to sleep, sleeps, to have slept.</i>
2. Czasowniki posiłkowe, np. <i>be, do, have.</i>	2. Czasowniki posiłkowe, np. <i>be, do, have.</i>
3. Czasowniki modalne i półmodalne: <ul style="list-style-type: none"> • can, np. <i>I can draw very well. You can go without me if you want. Can you help me with the luggage, please? I can't hear you.</i> • could, np. <i>I could read when I was six. I'm sorry but I couldn't help you yesterday. Could you sing this song for us, please?</i> • may, np. <i>May I sit here? My mother may still be at work. You may stay longer if you want.</i> • might, np. <i>They might be a little late. Don't touch it, you might break it.</i> • must; have to, np. <i>It must be cold outside. I must do this exercise for tomorrow. You mustn't smoke in here. We have to make the beds every morning. You didn't have to help them.</i> • will, np. <i>I will study harder this year. Will you do something for me, please? I promise I won't do that again.</i> • shall, np. <i>Shall we go to the seaside this weekend? Shall I help you? What shall we do?</i> 	3. Czasowniki modalne i półmodalne: <ul style="list-style-type: none"> • can, np. <i>I can draw very well. You can go without me if you want. Can you help me with the luggage, please? I can't hear you. Whoever you saw, it can't have been John.</i> • could, np. <i>I could read when I was six. I'm sorry but I couldn't help you yesterday. Could you sing this song for us, please? You could have taken a taxi from the air port.</i> • may, np. <i>May I sit here? My mother may still be at work. You may stay longer if you want. You may not have heard about this place but it's amazing.</i> • might, np. <i>They might be a little late. Don't touch it, you might break it. At 5 p.m. John might have been taking a driving test.</i> • must; have to, np. <i>It must be cold outside. I must do this exercise for tomorrow. You mustn't smoke in here. We have to make the beds every morning. You didn't have to help them. You must be kidding. He must have done it, there was nobody else there.</i> • will, np. <i>I will study harder this year. Will you do something for me, please? I promise I won't do that again.</i> • shall, np. <i>Shall we go to the seaside this weekend? Shall I help you? What shall we do? The management shall not be responsible for damage to personal property.</i>

<ul style="list-style-type: none"> would, np. <i>It would be a good idea. Would you like some tea? I wouldn't like to be in his place.</i> should; ought to, np. <i>We should finish the project this week. I ought to be home by 10 p.m. You shouldn't play with matches.</i> need; need to, np. <i>You needn't worry about it. You don't need to go there.</i> used to, np. <i>We used to go to the seaside every weekend when I was a child.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> would, np. <i>It would be a good idea. Would you like some tea? I wouldn't like to be in his place. When at my grandmother's, I would always have toast with peanut butter for breakfast.</i> should; ought to, np. <i>We should finish the project this week. I ought to be home by 10 p.m. You shouldn't play with matches. You ought to have washed the glasses before serving the drinks.</i> need; need to, np. <i>You needn't worry about it. You don't need to go there. You needn't have come, I'm going to deal with it myself.</i> used to, np. <i>We used to go to the seaside every weekend when I was a child.</i>
<p>4. Konstrukcje czasownikowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> going to, np. <i>It's going to rain. What are you going to do about it?</i> be able to, np. <i>Will you be able to do it tomorrow?</i> would like to, np. <i>What would you like to order?</i> 	<p>4. Konstrukcje czasownikowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> going to, np. <i>It's going to rain. What are you going to do about it?</i> be able to, np. <i>Will you be able to do it tomorrow? I regret not being able to help them.</i> would like to, np. <i>What would you like to order?</i>
<p>5. Czasowniki regularne i nieregularne, np. <i>listen-listened-listened; go-went-gone.</i></p>	<p>5. Czasowniki regularne i nieregularne, np. <i>listen-listened-listened; go-went-gone.</i></p>
<p>6. Imiesłów czynny i bierny, np. <i>writing, written.</i></p>	<p>6. Imiesłów czynny i bierny, np. <i>writing, written.</i></p>
<p>7. Czasowniki złożone (phrasal verbs), np. <i>What are you looking for? Turn the radio down, please. My friend came up with a great idea.</i></p>	<p>7. Czasowniki złożone (phrasal verbs), np. <i>What are you looking for? Turn the radio down, please. My friend came up with a great idea. It took me an hour to figure out how to do the task. My boss looks down on everybody.</i></p>
<p>8. Czasy gramatyczne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Present Simple, np. <i>I am from Sweden. The shop is closed on Sundays. I do the shopping here every morning. Their plane lands at 7 p.m. The sun sets in the west. I have a new car. I will call you when the meeting starts.</i> Present Continuous, np. <i>I'm writing an important email. We're staying in the Rocamar Hotel. I'm getting tired. My parents are leaving on holiday tomorrow. I'm having lunch at the moment.</i> Present Perfect, np. <i>We have just had dinner. I have been here since Monday. It's the first time I have tried a passion fruit. The show has already finished.</i> Present Perfect Continuous, np. <i>We have been waiting here for ages! How long have you been living in this area? Have you been crying?</i> Past Simple, np. <i>We were a little worried about you. I bought this car yesterday. When she was younger, she was really shy. We went for a walk and then we had dinner in a restaurant.</i> Past Continuous, np. <i>Yesterday at 5 p.m. I was</i> 	<p>8. Czasy gramatyczne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Present Simple, np. <i>I am from Sweden. The shop is closed on Sundays. I do the shopping here every morning. Their plane lands at 7 p.m. The sun sets in the west. I have a new car. I will call you when the meeting starts.</i> Present Continuous, np. <i>I'm writing an important email. We're staying in the Rocamar Hotel. I'm getting tired. My parents are leaving on holiday tomorrow. I'm having lunch at the moment. Why are you always packing at the last moment? While you're getting ready, I will look for an umbrella.</i> Present Perfect, np. <i>We have just had dinner. I have been here since Monday. It's the first time I have tried a passion fruit. The show has already finished. I will serve dinner as soon as you have set the table.</i> Present Perfect Continuous, np. <i>We have been waiting here for ages! How long have you been living in this area? Have you been crying? I've been attending these classes every Tuesday since May.</i> Past Simple, np. <i>We were a little worried about you. I bought this car yesterday. When she was younger, she was really shy. We went for a walk and then we had dinner in a restaurant.</i> Past Continuous, np. <i>Yesterday at 5 p.m. I was</i>

<p><i>swimming in the ocean. When we arrived, most of the guests were dancing.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Past Perfect, np. <i>The train had left before we reached the station. I felt I had been there before.</i> • Future Simple, np. <i>We will go on a trip next weekend. I hope it won't rain tomorrow. I will take this bag, it's great! When will I see you again? Will you help me? We will get up when we want.</i> • Future Continuous, np. <i>I'll be working at five.</i> 	<p><i>swimming in the ocean. When we arrived, most of the guests were dancing. I wasn't expecting you today! I was wondering if you could help me with this suitcase.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Past Perfect, np. <i>The train had left before we reached the station. I felt I had been there before. By 1492 Columbus had made many sea voyages. It was the first time the neighbours had seen my new flat.</i> • Past Perfect Continuous, np. <i>I couldn't believe they had been living here for so many years.</i> • Future Simple, np. <i>We will go on a trip next weekend. I hope it won't rain tomorrow. I will take this bag, it's great! When will I see you again? Will you help me? We will get up when we want.</i> • Future Continuous, np. <i>I'll be working at five.</i> • Future Perfect, np. <i>I hope they will have arrived by the evening. By the time I retire, I hope I will have done many exciting things.</i> • Future Perfect Continuous, np. <i>In September I will have been working here for 20 years.</i>
	<p>9. Tryb łączący, np. <i>I suggest that you bring your own towel. I insist that you help me with this project.</i></p>
RZECZOWNIK	
1. Nazwy rzeczy policzalnych, np. <i>a car, an answer</i> i niepoliczalnych, np. <i>money, flour.</i>	1. Nazwy rzeczy policzalnych, np. <i>a car, an answer</i> i niepoliczalnych, np. <i>money, flour.</i>
2. Liczba mnoga rzeczowników, np. <i>a skirt – skirts, a child – children, a wife – wives, a baby – babies, a box – boxes, a sheep – sheep, a foot – feet.</i>	2. Liczba mnoga rzeczowników, np. <i>a skirt – skirts, a child – children, a wife – wives, a baby – babies, a box – boxes, a sheep – sheep, a foot – feet, a passer-by – passersby, an add-on – add-ons.</i>
3. Rzeczowniki występujące tylko w formie pojedynczej, np. <i>news, advice</i> lub mnogiej, np. <i>trousers, glasses.</i>	3. Rzeczowniki występujące tylko w formie pojedynczej, np. <i>news, advice</i> lub mnogiej, np. <i>trousers, glasses.</i>
4. Sposoby wyrażania posiadania i przynależności, np. <i>the daughter's wedding, the size of the room.</i>	4. Sposoby wyrażania posiadania i przynależności, np. <i>the daughter's wedding, the size of the room.</i>
5. Rodzaj, np. <i>an actor – an actress; a nephew – a niece.</i>	5. Rodzaj, np. <i>an actor – an actress; a nephew – a niece; a fox – a vixen.</i>
6. Rzeczowniki złożone, np. <i>toothpaste, a mother-in-law, a dance school.</i>	6. Rzeczowniki złożone, np. <i>toothpaste, a mother-in-law, a dance school.</i>
PRZEDIMEK	
1. Przedimek nieokreślony, np. <i>a house / an umbrella, a yellow box, a bar of chocolate; I have a small garden.</i>	1. Przedimek nieokreślony, np. <i>a house / an umbrella, a yellow box, a bar of chocolate; I have a small garden.</i>
2. Przedimek określony, np. <i>the house of my dreams, the United States, the Himalayas, the table on the right, the most beautiful girl, play the guitar; I have a small garden. In the garden there are different flowers.</i>	2. Przedimek określony, np. <i>the house of my dreams, the United States, the Himalayas, the table on the right, the most beautiful girl, play the guitar; I have a small garden. In the garden there are different flowers.</i>
3. Przedimek zerowy, np. <i>lunch, furniture, Mount Everest; Dogs and cats are our favourite pets.</i>	3. Przedimek zerowy, np. <i>lunch, furniture, Mount Everest; Dogs and cats are our favourite pets.</i>

PRZYMIOTNIK	
1. Stopniowanie regularne i nieregularne, np. <i>tall – taller – the tallest, elegant – more elegant – the most elegant, good – better – the best, little – less – the least.</i>	1. Stopniowanie regularne i nieregularne, np. <i>tall – taller – the tallest, elegant – more elegant – the most elegant, good – better – the best, little – less – the least.</i>
2. Użycie przymiotników z <i>so</i> i <i>such</i> np. <i>She's so beautiful. They are such nice people.</i>	2. Użycie przymiotników z <i>so</i> i <i>such</i> np. <i>She's so beautiful. They are such nice people.</i>
3. Przymiotniki dzierżawcze, np. <i>my, your.</i>	3. Przymiotniki dzierżawcze, np. <i>my, your.</i>
4. Przymiotniki po czasownikach postrzegania, np. <i>It smells great.</i>	4. Przymiotniki po czasownikach postrzegania, np. <i>It smells great.</i>
	5. Przymiotniki używane w funkcji rzeczownika, np. <i>the rich.</i>
PRZYSŁÓWEK	
1. Stopniowanie regularne i nieregularne, np. <i>early – earlier – the earliest, much – more – the most.</i>	1. Stopniowanie regularne i nieregularne, np. <i>early – earlier – the earliest, much – more – the most.</i>
2. Użycie przysłówków: <ul style="list-style-type: none"> • o dwóch znaczeniowo różnych formach, np. <i>He works too hard. He hardly sleeps. We arrived too late. She has put on weight lately.</i> • <i>too</i>, np. <i>You're driving too fast.</i> • <i>enough</i>, np. <i>He's not old enough to go abroad alone.</i> 	2. Użycie przysłówków: <ul style="list-style-type: none"> • o dwóch znaczeniowo różnych formach, np. <i>He works too hard. He hardly sleeps. We arrived too late. She has put on weight lately.</i> • <i>too</i>, np. <i>You're driving too fast.</i> • <i>enough</i>, np. <i>He's not old enough to go abroad alone.</i>
3. Miejsce przysłówka w zdaniu, np. <i>You are always hungry! She never does the shopping on Sunday. I have never seen the Himalayas. Do it very carefully. My father works very hard.</i>	3. Miejsce przysłówka w zdaniu, np. <i>You are always hungry! She never does the shopping on Sunday. I have never seen the Himalayas. Do it very carefully. My father works very hard. Little did he know what was going to happen.</i>
ZAIMEK	
1. Zaimki osobowe, np. <i>I, you.</i>	1. Zaimki osobowe, np. <i>I, you.</i>
2. Zaimki dzierżawcze, np. <i>mine, yours.</i>	2. Zaimki dzierżawcze, np. <i>mine, yours.</i>
3. Zaimki zwrotne i emfatyczne, np. <i>yourself, themselves.</i>	3. Zaimki zwrotne i emfatyczne, np. <i>yourself, themselves.</i>
4. Zaimki wskazujące, np. <i>this, these.</i>	4. Zaimki wskazujące, np. <i>this, these.</i>
5. Zaimki pytające, np. <i>what, how, why.</i>	5. Zaimki pytające, np. <i>what, how, why.</i>
6. Zaimek względne, np. <i>who, which, that.</i>	6. Zaimek względne, np. <i>who, which, that.</i>
7. Zaimki wzajemne, np. <i>each other, one another.</i>	7. Zaimki wzajemne, np. <i>each other, one another.</i>
8. Zaimki nieokreślone, np. <ul style="list-style-type: none"> • <i>some, any, no, every</i> i złożenia z nimi • <i>none, either, neither</i> • <i>many, much, few, a few, little, a little</i> • <i>another, other, others, the other, the others</i> • <i>every, each</i> • <i>enough</i> • <i>both, all</i> • <i>either – or, neither – nor</i> 	8. Zaimki nieokreślone, np. <ul style="list-style-type: none"> • <i>some, any, no, every</i> i złożenia z nimi • <i>none, either, neither</i> • <i>many, much, few, a few, little, a little</i> • <i>another, other, others, the other, the others</i> • <i>every, each</i> • <i>enough</i> • <i>both, all</i> • <i>either – or, neither – nor</i>
9. Zaimki bezosobowe: <i>you, one.</i>	9. Zaimki bezosobowe: <i>you, one.</i>
LICZEBNIK	
Liczebniki główne i porządkowe.	Liczebniki główne, porządkowe, ułamkowe i dziesiętne.
PRZYIMEK	
1. Przyimki z określeniami miejsca, czasu, kierunku, odległości, przyczyny, sposobu, np.	1. Przyimki z określeniami miejsca, czasu, kierunku, odległości, przyczyny, sposobu, np.

<i>in London, at 7 p.m., on Sunday, in July, on Saturday evening, by bus, with a pen, to get a reward.</i>	<i>in London, at 7 p.m., on Sunday, in July, on Saturday evening, by bus, with a pen, to get a reward.</i>
2. Przyimki po rzeczownikach, czasownikach i przymiotnikach, np. <i>interest in, famous for, think of.</i>	2. Przyimki po rzeczownikach, czasownikach i przymiotnikach, np. <i>interest in, famous for, think of, objection to, compatible with, refer to.</i>
SPÓJNIKI	
Spójniki, np. <i>and, or, but, if, unless, that, till, until, when, where, while, after, before, as soon as, because, although, however, so, in spite of, despite.</i>	Spójniki, np. <i>and, or, but, if, unless, that, till, until, when, where, while, after, before, as soon as, because, although, however, so, in spite of, despite, yet, on condition that, supposing, providing/provided that, so as, even though, whereas, as if, as though, in case.</i>
SKŁADNIA	
1. Zdania oznajmujące: – twierdzące, np. <i>I'm seventeen years old. There's too little time. I have been here before. I'm going to learn Japanese.</i> – przeczące, np. <i>I don't know the answer to this question. I haven't seen you for ages. There is no food in the fridge. I can't do anything about it.</i>	1. Zdania oznajmujące: – twierdzące, np. <i>I'm seventeen years old. There's too little time. I have been here before. I'm going to learn Japanese.</i> – przeczące, np. <i>I don't know the answer to this question. I haven't seen you for ages. There is no food in the fridge. I can't do anything about it. Neither/ None of my friends can drive a car.</i>
2. Zdania pytające, np. <i>How old are you? Where are you going? Who is this cake for? How long does it take to get to the airport? When did the match start? Do you have to do any housework today? What is your room like? What happened?</i>	2. Zdania pytające, np. <i>How old are you? Where are you going? Who is this cake for? How long does it take to get to the airport? When did the match start? Do you have to do any housework today? What is your room like? What happened? Who made you go there?</i>
3. Zdania rozkazujące, np. <i>Put the kettle on. Don't tell me what to do. Let's go there together.</i>	3. Zdania rozkazujące, np. <i>Put the kettle on. Don't tell me what to do. Let's go there together.</i>
4. Zdania wykrzyknikowe, np. <i>How nice of you! What wonderful scenery!</i>	4. Zdania wykrzyknikowe, np. <i>How nice of you! What wonderful scenery!</i>
5. Zdania z podmiotem it, np. <i>It's half past two. It's getting cloudy. It's really great here. It makes me happy.</i>	5. Zdania z podmiotem it, np. <i>It's half past two. It's getting cloudy. It's really great here. It makes me happy. It was only last week that he was awarded that prize. It's worth having a look inside the building. It's no use trying to convince him.</i>
6. Zdania z podmiotem there, np. <i>There are too many people in this room. There weren't any clouds in the sky when we left. There will be over a thousand people at the concert.</i>	6. Zdania z podmiotem there, np. <i>There are too many people in this room. There weren't any clouds in the sky when we left. There will be over a thousand people at the concert. There are bound to be problems.</i>
7. Zdania z dwoma dopełnieniami, np. <i>My boyfriend brought me wonderful flowers.</i>	7. Zdania z dwoma dopełnieniami, np. <i>My boyfriend brought me wonderful flowers.</i>
8. Strona bierna, np. <i>It is made of wood. The building was destroyed by the storm. The parcel has just been delivered. The meal will be served in a moment. It must be finished today.</i>	8. Strona bierna, np. <i>It is made of wood. The building was destroyed by the storm. The parcel has just been delivered. The meal will be served in a moment. It must be finished today. His every step is being watched. He is/was believed to have robbed a bank. I was made to give a speech. The curtains must have been made of special fabric. She likes being admired. The meeting had to be cancelled.</i>
9. Pytania typu question tags, np. <i>He's English,</i>	9. Pytania typu question tags, np. <i>He's English,</i>

<i>isn't he? Give me the book, will you? i</i> <i>dopowiedzenia, np. So do I. Nor/Neither do I.</i>	<i>isn't he? Give me the book, will you? i</i> <i>dopowiedzenia, np. So do I. Nor/Neither do I.</i>
10. Pytania pośrednie, np. <i>Can you tell me what time it is? Could you tell me where I should turn? I don't know where everybody is.</i>	10. Pytania pośrednie, np. <i>Can you tell me what time it is? Could you tell me where I should turn? I don't know where everybody is.</i>
11. Mowa zależna, np. <i>My mum said she was tired. The teacher told me to answer the question. The neighbour asked me not to play music too loudly. A doctor wanted to know what was wrong. I wanted to know when the bus would come. I asked mum how many cakes she had bought for the party.</i>	11. Mowa zależna, np. <i>My mum said she was tired. The teacher told me to answer the question. The neighbour asked me not to play music too loudly. A doctor wanted to know what was wrong. I wanted to know when the bus would come. I asked mum how many cakes she had bought for the party. The policeman denied having heard about the burglary. The security guard accused me of shoplifting. The man objected to having the meeting interrupted.</i>
12. Zdania współrzędnie złożone, np. <i>I called my friend and asked him to help me. He came to the meeting but refused to accept our offer.</i>	12. Zdania współrzędnie złożone, np. <i>I called my friend and asked him to help me. He came to the meeting but refused to accept our offer.</i>
13. Zdania podrzędnie złożone: <ul style="list-style-type: none"> • podmiotowe, np. <i>What I know about it is confidential.</i> • orzecznikowe, np. <i>The problem is that we need help.</i> • dopełnieniowe, np. <i>He promised that he would come soon. He'd like everyone to enjoy the party.</i> • przydawkowe, np. <i>The train that we wanted to take was delayed. My aunt, who has been helping our family for years, is a rich duchess.</i> <ul style="list-style-type: none"> • okolicznikowe: <ul style="list-style-type: none"> – celu, np. <i>I phoned him (in order) to tell him the news.</i> – czasu, np. <i>Say your name when they ask you.</i> – miejsca, np. <i>They found themselves where they had never been before.</i> – porównawcze, np. <i>Sylvia's garden isn't so big as Margaret's (is). I respect him more than words can say. Jake has as much courage as his older brother (has).</i> – przyczyny, np. <i>I lent him the book because he asked me to. As it was quite late, we went straight home.</i> – przyzwolenia, np. <i>Although he was big and strong, he didn't want to fight.</i> – skutku, np. <i>I worked till late so I was tired.</i> – sposobu, np. <i>Do as I tell you.</i> 	13. Zdania podrzędnie złożone: <ul style="list-style-type: none"> • podmiotowe, np. <i>What I know about it is confidential.</i> • orzecznikowe, np. <i>The problem is that we need help.</i> • dopełnieniowe, np. <i>He promised that he would come soon. He'd like everyone to enjoy the party. All I did was (to) send him an apology.</i> • przydawkowe, np. <i>The train that we wanted to take was delayed. My aunt, who has been helping our family for years, is a rich duchess. He came late, which surprised all of us.</i> <ul style="list-style-type: none"> • okolicznikowe: <ul style="list-style-type: none"> – celu, np. <i>I phoned him (in order) to tell him the news. I did it so as to save him time. The Government passed that law in order that / so (that) this kind of antisocial behaviour could be punished.</i> – czasu, np. <i>Say your name when they ask you.</i> – miejsca, np. <i>They found themselves where they had never been before.</i> – porównawcze, np. <i>Sylvia's garden isn't so big as Margaret's (is). I respect him more than words can say. Jake has as much courage as his older brother (has). The older I get, the happier I am. She speaks several languages, as do her parents.</i> – przyczyny, np. <i>I lent him the book because he asked me to. As it was quite late, we went straight home.</i> – przyzwolenia, np. <i>Although he was big and strong, he didn't want to fight.</i> – skutku, np. <i>I worked till late so I was tired.</i> – sposobu, np. <i>Do as I tell you.</i> – stopnia, np. <i>So much was he engaged in his work that he didn't hear anyone.</i>
14. Zdania warunkowe (typu 0, I, II), np. <i>If you enter the room, an alarm goes off. If it rains</i>	14. Zdania warunkowe (typu 0, I, II, III oraz mieszane), np. <i>If you enter the room, an alarm</i>

<p><i>tomorrow, we will stay at home. If he changed his ways, he'd have more friends.</i></p>	<p><i>goes off. If it rains tomorrow, we will stay at home. If he changed his ways, he'd have more friends. If I had known about your victory, I would have called to congratulate you. If he knew English, he'd have represented Poland at last month's conference in Great Britain. If he had gone to bed earlier yesterday, he wouldn't be so tired now.</i></p>
<p>15. Zdania wyrażające życzenie, preferencje lub przypuszczenie, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> • wish, np. <i>I wish you were here.</i> • it's time, np. <i>It's (high) time he found a job.</i> • had better, np. <i>You'd better (not) come tomorrow.</i> • would rather, np. <i>I would rather (not) go there.</i> 	<p>15. Zdania wyrażające życzenie, preferencje lub przypuszczenie, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> • wish, np. <i>I wish you were here. I wish they would cancel the meeting. I wish we had left earlier.</i> • it's time, np. <i>It's (high) time he found a job.</i> • had better, np. <i>You'd better (not) come tomorrow.</i> • would rather, np. <i>I would rather (not) go there. They would rather you didn't smoke here.</i> • if only, np. <i>If only we could drive faster! If only I had listened to you.</i> • as if / as though, np. <i>She felt as if / as though all of her worries had gone.</i> • suppose/supposing, np. <i>Suppose you had a choice, what option would you go for?</i>
<p>16. Konstrukcje bezokolicznikowe, np. <i>I promise to write every day. It's difficult for me to decide. I want you to do it. I'm glad to see you. I have many letters to write. I'd prefer to fly rather than travel by bus. Will you let me go there? Don't make me laugh.</i></p> <p>oraz gerundialne, np. <i>I enjoy swimming and sunbathing. I couldn't help reading your message. I was excited about getting birthday presents. I prefer skiing to snowboarding. I couldn't remember writing the letter. I heard him singing.</i></p>	<p>16. Konstrukcje bezokolicznikowe, np. <i>I promise to write every day. It's difficult for me to decide. I want you to do it. I'm glad to see you. I have many letters to write. I'd prefer to fly rather than travel by bus. Will you let me go there? Don't make me laugh. When am I supposed to return the books? It was surprising to hear his name mentioned. They were about to leave when I arrived. I saw him do a trick.</i></p> <p>oraz gerundialne, np. <i>I enjoy swimming and sunbathing. I couldn't help reading your message. I was excited about getting birthday presents. I prefer skiing to snowboarding. I couldn't remember writing the letter. I heard him singing. I'm not used to getting up so early. There's no hope of their winning the match.</i></p>
<p>17. Konstrukcja have/get something done, np. <i>He had his room painted yesterday. I must get it done tomorrow.</i></p>	<p>17. Konstrukcje: have/get something done, have sb do sth, get sb to do sth., np. <i>He had his room painted yesterday. I must get it done tomorrow. I will have Mike cook dinner next time we meet.</i></p>
	<p>18. Inwersja stylistyczna i inne formy emfatyczne, np. <i>Rarely do I see so much enthusiasm in her eyes. It was John who told me about it. Had I known about your accident, I wouldn't have bothered you. You do look nice today. I did tell you.</i></p>

4. Procedury osiągnięcia celów

4.1. Ogólne zalecenia metodyczne

Jak już wspomniano, w związku z wytyczonymi celami *Program* nie rekomenduje jednej słusznej metody nauczania, a raczej proponuje podejście **eklektyczne**. A więc zaleca, aby nauczyciel wybierał z różnych metod takie techniki, które będą odpowiadały potrzebom, możliwościom, zainteresowaniom itp. danej grupy uczniów. Ponadto *Program* zaleca systematyczny trening strategii. Dzięki eklektyzmowi i treningowi strategii nauczanie staje się bardziej skoncentrowane na uczniu i bardziej zindywidualizowane. 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** (zob. 4.6. na temat roli materiałów autentycznych) 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 damy uczniom możliwość poznania oraz 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 rezygnację z autorytarnej władzy nauczyciela nad uczniami i tym, co robią oraz umożliwienie uczniom inicjowania 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

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

1. uczniowie są coraz bardziej niezależni od nauczyciela i gotowi do samodzielnej pracy oraz zadań, 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, mają dobrze opanowaną sprawność czytania i pisanie, co sprzyja zapamiętywaniu oraz rozwojowi samodzielności;
4. pamięć logiczna dominuje 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 zazwyczaj mają w dobrym stopniu wykształconą motywację instrumentalną dzięki świadomości celów i korzyści płynących z nauki języka obcego; należy pracować nad motywacją integracyjną (zob. 4.6);
7. uczniowie mogą doświadczać 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 kontrowersyjnej 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 problemów z dyscypliną; warto młodemu człowiekowi 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 dokształcania 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 szkoły ponadgimnazjalnej 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**. Choć młodzież ponadgimnazjalna ma już spore doświadczenie w czytaniu i pisaniu, nadal znajdziemy wśród niej uczniów z dysleksją. 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*, *bicycle* 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.

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.”

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.

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, miesiący 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 podczas słuchania 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 z jednej strony na 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 słyszonym, a potem czytany;
- 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, podkreśleniem 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;
- uzupełnianie zdań odpowiednimi formami podanych wyrazów;
- układanie dialogów, historyjek z zastosowaniem danej struktury gramatycznej;
- analizowanie zagadnień gramatycznych i formułowanie reguł;
- porównywanie struktur gramatycznych języka angielskiego ze strukturami w języku polskim.

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 centre*);
- nauka korzystania ze słownika;
- nauka samodzielnego wyszukiwania i korzystania z materiałów dodatkowych.

4.6. Rola nauczyciela

Jak już wcześniej wspomniano, obok rozwoju kompetencji komunikacyjnej *Program* kładzie nacisk na rozwój motywacji integracyjnej i autonomii ucznia. Realizacja tych celów 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 wypowiadania 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, a zarazem motywowania do pracy 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.

Wykształcenie w uczniach **pozytywnego obrazu siebie** i wiary we własne możliwości stanowią podstawowy warunek do rozwoju autonomii. 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 oficjalnej 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 proponuje 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 wykonywanie przez nich 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, 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.

Innym ważnym zadaniem nauczyciela będzie **budowanie motywacji uczniów** ze szczególnym ukierunkowaniem na **motywację integracyjną**. Należy przyjąć, że nauczyciel zachęca do nauki odpowiednio pełniąc inne swoje role, a więc poprzez dobór ciekawych i różnorodnych materiałów, poprzez pozytywną informację zwrotną i okazywanie uczniom szacunku, 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. Jednakże w celu rozwinięcia konkretnie motywacji integracyjnej należy przede wszystkim ukazywać **potencjał komunikacyjny języka angielskiego**. Nauczyciel powinien zatem zapewnić szeroki dostęp do materiałów autentycznych, a więc artykułów prasowych, filmów lub raczej ich fragmentów, ale także broszur turystycznych, biletów do kina/ na pociąg, instrukcji obsługi urządzeń itp. Rolą nauczyciela będzie nie tylko wybór interesujących materiałów, ale również ich odpowiednie przygotowanie. Pamiętajmy, że materiały autentyczne są z natury trudniejsze niż treści w podręczniku, dlatego ćwiczenia im towarzyszące powinny być wyzwaniem, któremu młodzież będzie w stanie sprostać. Należy wykorzystywać filmy, broszury, artykuły itp. nie tylko do rozwoju umiejętności receptywnych (czytanie, słuchanie), ale również, a nawet przede wszystkim, do budowania kompetencji komunikacyjnej. W reakcji na przeczytany artykuł prasowy można napisać list do redakcji, po obejrzeniu filmu lub jego fragmentów można odegrać role głównych bohaterów w jakiejś scenie, a broszurę turystyczną wykorzystać w zadaniu grupowym, w którym należy wspólnie ustalić cel podróży. Mówiąc o motywacji integracyjnej i materiałach autentycznych nie można pominąć najpopularniejszego obecnie medium komunikacji, czyli **Internetu**. W ramach lekcji języka angielskiego można nie tylko przeglądać anglojęzyczne strony (sprawdzone i rekomendowane przez nauczyciela), ale również wykorzystywać Internet jako medium kontaktu z i między uczniami. Na przykład, dzięki serwisom Wiki uczestnicy rozwijają umiejętność komunikacji pisemnej poprzez angażowanie się w pisanie kolaboratywne.

Właściwie przygotowane lekcje z materiałami autentycznymi powinny zaowocować wykształceniem odpowiednich strategii samodzielnej pracy z nimi. Bezczenny dla doskonalenia kompetencji komunikacyjnej i rozwoju motywacji integracyjnej będzie tzw. **kącik pracy własnej ucznia** (*self-access centre*), w którym obok książek, płyt itp. do nauki języka czy uproszczonych wersji literatury (*readers*) znajdziemy właśnie różnorodne materiały autentyczne: opowiadania, poezję, płyty z filmami, encyklopedie, atlasy, plany miast, broszury, ulotki informacyjne itp. Należy zachęcać uczniów do czytania/ słuchania wyżej wymienionych pozycji dla przyjemności, w wolnym czasie (czytanie/ słuchanie ekstensywne), tak jak robią to rodzimi użytkownicy języka. Będzie to znakomitym przygotowaniem do korzystania ze źródeł anglojęzycznych i dalszego rozwoju umiejętności językowych po zakończeniu edukacji szkolnej.

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 z innymi 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 pozytywnego stosunku do nauki języka angielskiego poprzez wybór ciekawych dla ucznia tematów i materiałów, odpowiednich form i technik pracy, miłą atmosferę na lekcji;
- budowanie motywacji integracyjnej dzięki wykorzystaniu materiałów autentycznych;
- 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. nauczenie 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 strategie, z których mogą korzystać uczący 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 słowami 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 nierodzimi 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 (słowniczki, grupowanie tematyczne, alfabetyczne itp.);
- powtarzanie (ciche lub głośne), uczenie się na pamięć;
- odpytywanie się wzajemnie;

- 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;
- materiały autentyczne: czasopisma, opowiadania, poezja, filmy itp. anglojęzyczne.

Program może być realizowany przy użyciu wielu dostępnych na rynku wydawniczym podręczników przeznaczonych dla uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych. Przykładem doskonałego podręcznika kursowego w pełni pozwalającego na realizację założonych w *Programie* celów jest ***Matura Prime Time*** wydany przez Express Publishing. Kurs składa się z czterech części, przez co może być wykorzystywany przez uczniów przygotowujących się do matury na poziomie podstawowym (części *Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate*) i na poziomie rozszerzonym (części *Pre-Intermediate*, *Intermediate*, *Upper-Intermediate*). W celu realizacji materiału zawartego w trzech częściach podręcznika

konieczne będzie przeprowadzenie minimum 3 lekcji języka angielskiego w tygodniu. Oprócz książki dla ucznia do komponentów serii *Matura Prime Time* należą:

- zeszyt ćwiczeń;
- książka dla nauczyciela;
- płyty audio CD;
- oprogramowanie do tablic interaktywnych;
- interaktywny eBook.

Niewątpliwą zaletą kursu jest zintegrowane podejście do nauczania wszystkich sprawności i komponentów języka z naciskiem na rozwój kompetencji komunikacyjnej. Na przykład, w podręczniku *Matura Prime Time Elementary* na lekcji 2e uczniowie najpierw poznają słownictwo związane z elementami krajobrazu (*desert, island, waterfall*), a następnie czytają/słuchają tekstu o pływających wyspach na jeziorze Titicaca w Peru w celu ogólnego zrozumienia, a później w celu znalezienia szczegółowych informacji i określenia intencji autora. W ćwiczeniach następujących po czytaniu/słuchaniu mają możliwość wyrażenia swojej opinii na temat stylu życia na pływających wyspach w komunikacji ustnej i pisemnej. Ponadto podręcznik wspiera rozwój autonomii poprzez trening strategii zawarty m.in. w sekcjach *Study Skills* czy *Writing Bank*, oraz możliwość regularnych powtórek i samooceny własnego postępu w sekcjach *Grammar Bank* (w zeszyt ćwiczeń), *Vocabulary Bank*, *Language Review*, *Revision* i *Check your Progress*. Rozwojowi samodzielności i motywacji niewątpliwie sprzyja także interaktywny eBook, który jest elektroniczną wersją podręcznika. Narzędzie to pozwala korzystać ze ścieżek dźwiękowych i filmów, sprawdzać znaczenie i testować znajomość słownictwa, uczyć się gramatyki. W ten sposób interaktywny eBook jest atrakcyjną alternatywą dla tradycyjnego zadania domowego. Na uwagę zasługuje ciekawa, bliska nastolatkom tematyka tekstów i dialogów w podręczniku, jak również specjalne sekcje *Curricular* umożliwiające integrację międzyprzedmiotową i *Culture Corner* rozwijające kompetencję interkulturową. Wreszcie każdy z sześciu modułów podręcznika zawiera rozbudowaną sekcję *Matura Skills*, która jest doskonałym przewodnikiem po zadaniach maturalnych.

Innym godnym polecenia kursem przygotowującym do matury jest seria ***On Screen*** (wydawnictwo Express Publishing) zakładająca rozpoczęcie nauki na poziomie *Pre-Intermediate* (B1) i jej kontynuację na poziomach: *Intermediate* (B1+/B2), *Upper-Intermediate* (B2+) i *Advanced* (C1). Podobnie jak podręcznik *Matura Prime Time*, *On Screen* systematycznie rozwija wszystkie sprawności językowe, koncentrując się na komunikacji oraz uczy samodzielności dzięki sekcjom *Study Skills* czy *Writing Bank* i *Progress Check* oraz interaktywnemu eBookowi. Każda część serii podzielona jest na osiem modułów, z których każdy składa się z jednostek od (a) do (f), jednostki przeznaczonej na ćwiczenie struktur leksykalno-gramatycznych (*Language Knowledge*), dwóch jednostek powtórzeniowych (*Language Focus* i *Progress Check*) oraz jednostki prezentującej zagadnienia z różnych dziedzin wiedzy, a powiązaną tematycznie z modułem (*CLIL* wraz z *Culture Spot*, str. 133-140).

Oprócz książki dla ucznia, seria *On Screen* obejmuje:

- zeszyt ćwiczeń (dostępny w dwóch wersjach: *Matura Workbook & Grammar Book* oraz *Workbook & Grammar Book*);
- książkę dla nauczyciela;
- płyty audio CD;
- płyty CD do zeszytu ćwiczeń;
- oprogramowanie do tablic interaktywnych;
- interaktywny eBook;
- interaktywny Matura eWorkbook;
- *Writing Book*;
- *Presentation Skills*.

Zeszyt ćwiczeń (*Matura Workbook & Grammar Book*) umożliwia prowadzenie przygotowań do matury na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Zawarty w nim materiał jest skorelowany z zawartością podręcznika, a systematyczną praktykę w wykonywaniu zadań typu maturalnego zapewniają: ćwiczenia wprowadzające do wykonywania zadań maturalnych (*Matura Practice*), liczne zadania nawiązujące do typowych zadań maturalnych (*Matura Task*), obszernie sekcje z zadaniami opracowanymi ściśle wg Informatora o egzaminie maturalnym od 2015 r. (*Matura Exam. Poziom podstawowy* i *Matura Exam. Poziom rozszerzony*), działy poświęcone rozwijaniu umiejętności wymaganych na egzaminie maturalnym (*Matura Skills*), wskazówki dotyczące technik rozwiązywania zadań egzaminacyjnych (*Exam Tip*). Na szczególną uwagę zasługuje cyfrowy odpowiednik pełnej drukowanej wersji maturalnego zeszytu ćwiczeń (*Interactive Matura eWorkbook*).

Znakomitym uzupełnieniem podręczników kursowych mogą być: ***Express Publishing Matura 2015 Repetytorium. Poziom podstawowy*** oraz ***Express Publishing Matura 2015 Repetytorium. Poziom rozszerzony***. Publikacje te zawierają wszystkie zagadnienia tematyczne i gramatyczne oraz kształtują różnorodne umiejętności i strategie wymagane na egzaminie maturalnym. Dzięki sekcjom *Study Skills*, *Matura Exam*, *Speaking Bank*, *Writing Bank* i *Grammar Bank* wszechstronnie przygotowują do egzaminu, ale również uczą samodzielności. *Repetytoria* można wykorzystać na lekcji jako uzupełnienie treści i ćwiczeń egzaminacyjnych lub zadać uczniom do domu do samodzielnej pracy. Każde *Repetytorium* składa się z:

- książki dla ucznia;
- klucza z odpowiedziami;
- 2 płyt audio CD.

Wszystkie publikacje zostały dopuszczone do użytku szkolnego przez MEN.

5. Osiągnięcia uczniów i techniki ich oceniania

5.1. Oczekiwane osiągnięcia uczniów

Przedstawione poniżej oczekiwane osiągnięcia uczniów na koniec kursu języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej zostały podzielone na poziom podstawowy i poziom rozszerzony.

SŁUCHANIE	
Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
<p>uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zrozumieć polecenia nauczyciela; – zrozumieć ogólny sens oraz główne myśli tekstu i jego części; – wyszukać określone informacje w usłyszanych tekstach; – porównać usłyszane informacje z podanym tekstem, ilustracjami itp.; – określić rodzaj tekstu oraz intencję nadawcy/ autora tekstu; – określić kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestnicy); – rozróżnić styl formalny i nieformalny wypowiedzi; – stosować różne techniki słuchania w zależności od rodzaju tekstu i celu zadania. 	<p>uczeń posiada umiejętności określone dla poziomu podstawowego oraz potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oddzielić fakty od opinii.

CZYTANIE	
Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
<p>uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zrozumieć ogólny sens oraz główne myśli tekstu i jego części; – zrozumieć ogólny sens obszerniejszego tekstu zawierającego fragmenty niezrozumiałe; – znaleźć określone informacje i szczegóły w tekście; – zrozumieć intencję nadawcy/ autora tekstu; – określić kontekst wypowiedzi (np. nadawca, odbiorca, forma tekstu); – rozpoznać związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu; – domyślić się znaczenia nieznanymi słów na podstawie kontekstu; – rozróżnić styl formalny i nieformalny tekstu; – stosować różne techniki czytania w zależności od rodzaju tekstu i celu zadania; – czytać samodzielnie (teksty dostosowane do jego poziomu) z użyciem słownika. 	<p>uczeń posiada umiejętności określone dla poziomu podstawowego oraz potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oddzielić fakty od opinii.

MÓWIENIE

Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
<p>uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – odpowiednio wymawiać dźwięki i wyrazy w języku obcym, by być zrozumianym przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka; – tworzyć krótkie, proste wypowiedzi ustne, w których: <ul style="list-style-type: none"> • opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; • opowiada o wydarzeniach życia codziennego i komentuje je; • relacjonuje wydarzenia, przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości; • wyraża i uzasadnia własne opinie, doświadczenia, intencje, marzenia, plany; • przedstawia opinie i doświadczenia innych; • przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów; • wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; • wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np. bankomatu); – prowadzić prostą rozmowę i reagować w sposób zrozumiały na wypowiedź rozmówcy: <ul style="list-style-type: none"> • nawiązywać kontakty towarzyskie i stosować zwroty grzecznościowe; • rozpoczynać, prowadzić i kończyć rozmowę; • uzyskiwać i przekazywać informacje i wyjaśnienia; • 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. 	<p>uczeń posiada umiejętności określone dla poziomu podstawowego oraz potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnić sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach); – logicznie przedstawić argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu; – prowadzić negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego (np. niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody); – aktywnie uczestniczyć w rozmowie i dyskusji (przedstawiać i odpiierać argumenty); – komentować, zgadzać się lub kwestionować zdanie innych; – spekulować na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych; – wysuwać i rozważać hipotezy.

PISANIE	
Poziom podstawowy:	Poziom rozszerzony:
<p>uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – stosować zasady ortografii i podstaw interpunkcji; – zaplanować swoją wypowiedź pisemną; – stosować zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze; – tworzyć krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi pisemne, w których: <ul style="list-style-type: none"> • opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; • opisuje wydarzenia z życia codziennego i komentuje je; • relacjonuje wydarzenia, przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości; • wyraża i uzasadnia własne opinie, doświadczenia, intencje, marzenia, plany; • przedstawia opinie i doświadczenia innych; • przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów; • wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; • wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np. bankomatu); – odpowiednio reagować w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, wiadomość, pocztówka, list prywatny: <ul style="list-style-type: none"> • nawiązywać kontakty towarzyskie i stosować zwroty grzecznościowe; • uzyskiwać i przekazywać informacje i wyjaśnienia (np. wypełnianie formularza); • wyrażać różne funkcje komunikacyjne (np. negocjowanie, proponowanie, zgadzanie się, sprzeciwianie się, prośba o pozwolenie/radę, wyrażanie preferencji, życzeń, emocji, podziękowania, skargi, przeprosin); – sporządzić notatkę z czyjejś wypowiedzi ustnej; – stosować formalny lub nieformalny styl w zależności od sytuacji. 	<p>uczeń posiada umiejętności określone dla poziomu podstawowego oraz potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnić sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach); – logicznie przedstawić argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu; – prowadzić negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego (np. niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody); – ustosunkować się do opinii innych; – komentować, kwestionować zdanie innych; – przedstawiać i odpierać argumenty; – spekulować na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń; – wysuwać i rozważać hipotezy.

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, zwłaszcza kiedy mają w perspektywie przystąpienie do egzaminu kończącego edukację szkolną. Dzięki testom uczący się mogą oszacować wyniki stosowanych strategii, jak również otrzymują informacje o swoich mocnych i słabych stronach, co mogą wykorzystać pracując samodzielnie nad językiem. Postępami uczniów są także zainteresowani ich rodzice lub opiekunowie.

Oprócz oczywistej roli informacyjnej, nie można pominąć ważnej funkcji **motywującej** oceniania. Nie można wykluczyć, że młodzież w szkołach ponadgimnazjalnych nie uczy się już dla oceny. Należy raczej założyć, że dla wielu, a nawet większości z nich, silną motywacją będzie wysoka ocena z egzaminu maturalnego, co niejednokrotnie jest jednym z warunków przyjęcia na studia wyższe. Chociaż *Program* podkreśla promowanie motywacji integracyjnej, a nie instrumentalnej i choć motywacja instrumentalna nie powinna być podstawą do zdobywania umiejętności językowych, jeśli przynosi dobre wyniki, należy mieć nadzieję, że z czasem uczniowie rozwiną motywację integracyjną. 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. Ponadto oceniając należy odwoływać się do standardów wymagań maturalnych (zob. 5.2.2.).

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 uświadamia się młodzieży znaczenie poszczególnych ćwiczeń oraz to, 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, pochodzącą z książki nauczyciela do podręcznika *On Screen*.

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 została opracowana do Modułu 1 podręcznika *On Screen Intermediate* (B1+/B2).

Progress Report Cards

Progress Report Card			
..... (name) can:	Module 1		
	very well	OK	not very well
talk about appearance, character			
describe what someone is wearing			
talk about jobs			
describe a person			
compare themselves with another person			
introduce themselves/others			
ask for/give personal information			
express likes/dislikes			
describe a picture			
do a multiple choice reading task			
listen for specific information			
predict content of a recording			
identify stressed syllables			
talk about daily routines & free-time activities			
form adjectives from verbs & nouns			
write a summary of a text			
use informal style			
form grammatically correct sentences			
punctuate sentences			
use linkers to join sentences			
write an informal email describing a person			

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). Przy okazji takiej kontroli z korzyścią dla ucznia zwłaszcza w klasie trzeciej będzie wykorzystanie **kryteriów oceniania obowiązujących na egzaminie maturalnym** i przyznawanie punktów za następujące elementy:

- sprawność komunikacyjną (odniesienie się do każdego punktu w instrukcji do zadania, zgodność z tematem, interakcja);
- zakres struktur leksykalno-gramatycznych (zróżnicowanie, bogactwo użytych struktur);
- poprawność językowa (użytych struktur leksykalno-gramatycznych oraz wymowy, wpływ błędów na efektywność komunikacyjną);
- płynność wypowiedzi.

W klasach pierwszej i drugiej możemy wypracować prostszy sposób oceny, który będzie bardziej eksponował ważność sprawności komunikacyjnej i płynności, a więc zachęcał do wypowiadania się. Poniżej przedstawiono przykładowe kryteria:

- 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).

Powyższą skalę możemy rozbudować przyznając dodatkowe punkty za leksykę i gramatykę:

- 5 pkt. za wypowiedź komunikatywną, w miarę poprawną i zawierającą zróżnicowane i odpowiednie do kontekstu struktury leksykalno-gramatyczne,
- 4 pkt. za wypowiedź komunikatywną i stosunkowo poprawną.

Przedstawione kryteria oceny traktować należy raczej jako wskazówkę do wypracowania własnych niż jako model do zaakceptowania. Ponieważ *Program* zakłada 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 procentowego ujęciu 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 istotny cel *Programu*, a więc rozwój autonomii 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 młodzież 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*, *Revision* lub *Check your Progress*). 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 przygotowaną dla Modułu 1 podręcznika *Matura Prime Time Elementary*.

Student's Self-Assessment Form

Evaluate your skills from Module 1 using the following code:

****Excellent ***Very good **OK *Not so good

Module 1	
<i>I can</i>	Grade
talk about hobbies and sports	
talk about abilities	
talk about people's professions	
describe people's appearance	
compare people and things	
introduce myself and others	
greet people	
give personal information	
write an informal email with personal information	

5.3. Techniki kontroli

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

Słuchanie

- niewerbalna reakcja na polecenie (wybór obrazka, porządkowanie kolejności zdarzeń);
- odpowiedź na pytanie do tekstu;
- wybór właściwej odpowiedzi (technika wielokrotnego wyboru, prawda-fałsz);
- 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-fałsz);
- 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 językową,
 - współpracę w grupie.

5.4. Ocenianie pracy nauczyciela

Podejmując 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 nieomawianie ich wyników i niebranie 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.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1/1.
- 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.].
- Nijakowska, J. 1999. “AIXELSYD – DYSLEXIA – should a foreign language teacher be interested in it?” *Network* 2/1. 9-14.
- 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.