

Halina Tyliba

Program nauczania języka angielskiego

Poziom IV.I:
dla kontynuujących naukę
języka angielskiego w szkole
ponadgimnazjalnej

Autor
Halina Tyliba

Redaktor merytoryczny
Małgorzata Sulima

Współpraca redakcyjna
Agata Wojtko

Opracowanie merytoryczne
Maria Rola

Korekta
Maria Rola

Projekt typograficzny i skład
Maciej Matejewski · zecerstwo.pl

© Copyright by NOWA ERA Warszawa 2010

Nowa Era Sp. z o.o.
Aleje Jerozolimskie 146 D, 02-305 Warszawa
tel. 22 570 25 80, faks 22 570 25 81

infolinia
801 88 10 10 (z telefonów stacjonarnych)
58 721 48 00 (z telefonów komórkowych)

www.nowaera.pl
e-mail: nowaera@nowaera.pl

Spis treści

- 1** Metryczka programu • 4
- 2** O autorce • 4
- 3** Warunki realizacji programu • 4
 - Adresaci Programu • 4
 - Rodzaje i liczebność grup językowych według Rozporządzenia • 5
 - Zmiany organizacyjne w nauczaniu języków obcych według nowej Podstawy programowej • 5
 - Podział na grupy • 6
- 4** Wstęp – Koncepcje pedagogiczne Programu • 8
- 5** Ogólne cele edukacyjne i zadania szkoły • 10
- 6** Cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe dotyczące języka angielskiego • 11
 - Wymagania ogólne • 11
- 7** Lista struktur gramatycznych • 22
- 8** Łączenie sytuacji i funkcji, leksyki oraz struktur gramatycznych z zakresami tematycznymi – przykład • 33
- 9** Lista funkcji, sytuacji i leksyki • 34
- 10** Procedury osiągania celów – metody i techniki nauczania • 50
 - Charakterystyka uczniów • 50
 - Indywidualne cechy uczniów • 50
 - Metody • 53
 - Prace projektowe • 56
 - Formy pracy • 57
 - Podręcznik • 58
 - Przykładowe techniki nauczania • 59
- 11** Oczekiwane osiągnięcia uczniów według założeń Podstawy programowej • 61
 - Słuchanie • 61
 - Mówienie • 62
 - Czytanie • 62
 - Pisanie • 62
 - Inne umiejętności • 63
- 12** Sposoby oceniania i kontroli • 63
 - Kontrola bieżąca • 63
 - Kontrola okresowa • 63
 - Przykładowe techniki kontroli • 64
 - Ocenianie alternatywne (Komorowska, 2002) • 65
 - Typowe formy nietestowego oceniania alternatywnego: • 66
 - Prace projektowe • 66
 - Ocenianie kompetencji interkulturowej • 66
- 13** Wykorzystanie technik multimedialnych • 66
 - Wideo/DVD • 66
 - Komputery i internet • 67
- 14** Struktura lekcji • 70
- 15** Wprowadzanie autonomii • 72
- 16** Praca z uczniami dyslektycznymi • 75
- 17** Praca z uczniami zdolnymi • 76
- 18** Współpraca między szkołami • 77
- 19** Przygotowanie do egzaminu maturalnego • 78
- 20** Rozwijanie kompetencji interkulturowej • 81
- 21** Ocenianie pracy nauczyciela • 82
- 22** Bibliografia • 83

1 Metryczka programu

Typ szkoły: liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum

Poziom IV.I – dla uczniów kontynuujących naukę:

1) w zakresie **podstawowym** – na podbudowie wymagań poziomu **III.0** dla **III** etapu edukacyjnego, wymiar godzin: minimum 2 godziny w tygodniu,

2) w zakresie **rozszerzonym** – na podbudowie wymagań poziomu **III.1** dla **III** etapu edukacyjnego, wymiar godzin: minimum 3 godziny w tygodniu.

Program zgodny z Podstawą programową zapisaną w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r.

2 O autorce

Mgr Halina Tyliba – nauczycielka języka angielskiego w różnych typach szkół. Ukończyła studia podyplomowe dla nauczycieli języka angielskiego przy Uniwersytecie Łódzkim. Posiada kwalifikacje do pracy edukatorskiej w zakresie metodyki nauczania języka angielskiego. Jest egzaminatorem maturalnym z języka angielskiego oraz ekspertem wchodzącym w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy. Prowadzi kursy i warsztaty metodyczne dla nauczycieli.

3 Warunki realizacji programu

Niniejszy program odpowiada wymaganiom Podstawy programowej dla IV etapu edukacyjnego, poziom IV.1, zapisanej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977).

Program przeznaczony jest do realizacji w liceum i technikum publicznym w klasach, w których uczniowie kontynuują naukę języka angielskiego na poziomie IV.1 i przygotowują się do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

Adresaci Programu

Program jest adresowany do nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz dyrektorów szkół.

Program jest przeznaczony dla nauczyciela posiadającego pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego, określone stosownym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakła-

du kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 50 z 2009 r., poz. 400).

Rodzice i uczniowie mogą korzystać z programu, aby zapoznać się z celami kształcenia i wymaganiami edukacyjnymi.

Dyrektorom zapoznanie się z programem umożliwi zapewnienie warunków jego realizacji.

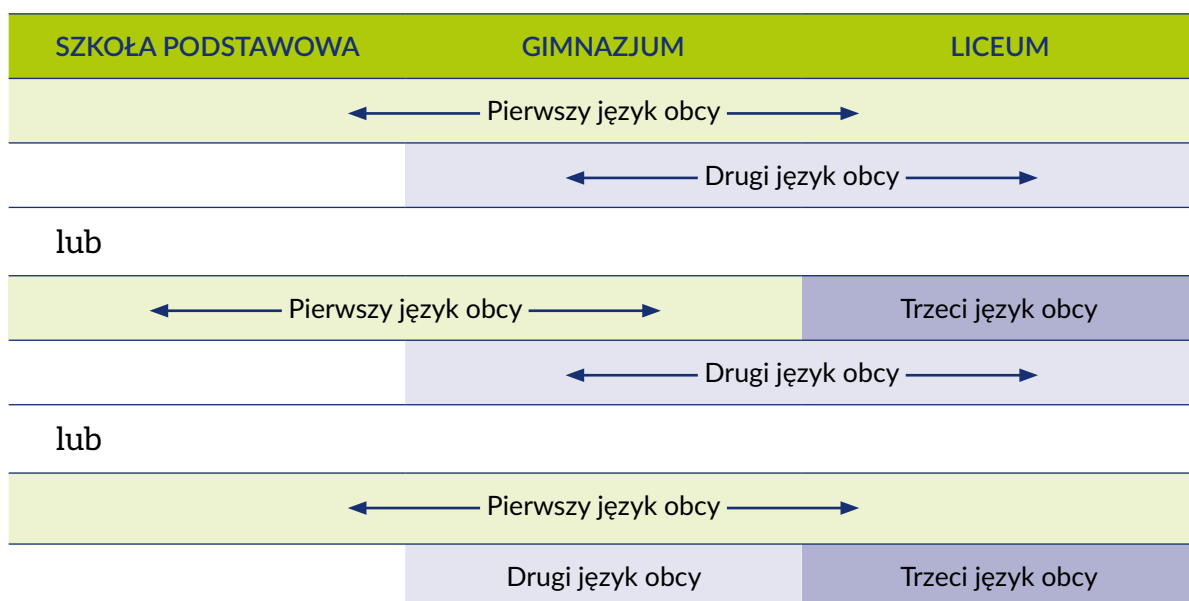
Rodzaje i liczebność grup językowych według Rozporządzenia

Szczegółowe wytyczne co do sposobu i warunków podziału uczniów na grupy na zajęciach z języków obcych są zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniającym Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 54 z 2009 r., poz. 442). Zgodnie z zapisami Rozporządzenia obowiązkowe zajęcia edukacyjne z języków obcych powinny być prowadzone w grupach oddziałowych, międzyoddziałowych lub międzyklasowych liczących od 10 do 24 uczniów. Przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka obcego. W liceum ogólnokształcącym liczącym nie więcej niż dwa oddziały każdej klasy zajęcia z języków obcych mogą być

prowadzone w grupach, w tym w grupach międzyoddziałowych, liczących nie mniej niż 7 uczniów. W wypadku oddziałów liczących nie więcej niż 24 uczniów można dokonać podziału na grupy za zgodą organu prowadzącego szkołę.

Zmiany organizacyjne w nauczaniu języków obcych według nowej Podstawy programowej

Zgodnie z założeniami Podstawy programowej obowiązkowe nauczanie pierwszego języka obcego jest prowadzone od początku szkoły podstawowej. W gimnazjum uczeń kontynuuje naukę tego języka oraz rozpoczyna naukę drugiego. Przyjmuje się, że jednym z tych dwóch języków powinien być angielski. Uczeń powinien rozpocząć naukę języka angielskiego w gimnazjum, jeśli nie uczył się go w szkole podstawowej. Następnie w liceum ma do wyboru następujące rozwiązania: pierwsze przewiduje kontynuację i doskonalenie znajomości obu języków, których uczył się w gimnazjum. Natomiast drugie łączy się z kontynuacją jednego języka z gimnazjum oraz rozpoczęciem nauki kolejnego języka obcego od podstaw. To rozwiązanie ma dwa warianty, które ilustruje tabela na następnej stronie.



Tak więc, uczeń może się uczyć w szkole dwóch lub trzech języków obcych, ale ważne jest, by nauka pierwszego języka była kontynuowana od szkoły podstawowej przynajmniej do końca gimnazjum.

Podział na grupy

Kolejny istotny warunek rozwijania umiejętności językowych ucznia sprawdza się do zapewnienia mu kontynuacji na IV etapie edukacyjnym nauki języka obcego nauczanego w gimnazjum, najlepiej w zespole o podobnym poziomie zaawansowania językowego. Taką możliwość daje wyłączenie zajęć językowych z typowego systemu klasowo-lekcyjnego i tworzenie międzyoddziałowych grup językowych, złożonych z uczniów o podobnych umiejętnościach językowych.

Rzetelna diagnoza znajomości języka ucznia pozwala przypisać go do właści-

wej grupy. Utworzenie w miarę jednorodnych językowo grup umożliwia skuteczne nauczanie języka, a tym samym realizację wymagań Podstawy programowej. Trzeba pamiętać, że zbyt duże różnice między umiejętnościami uczniów negatywnie wpływają na tempo i efektywność pracy całej grupy, a zatem wymagają dodatkowych działań organizacyjnych ze strony nauczyciela oraz prowadzenia indywidualnej pracy na lekcji. Z tego względu dobrze skonstruowany test plasujący (*placement test*), zawierający zróżnicowane zadania, jest niezbędną pomocą w zakwalifikowaniu uczniów do właściwych grup językowych. Oprócz części pisemnej powinna też się odbyć krótka część ustna sprawdzająca umiejętność słuchania, mówienia i sprawności interakcyjne. Wyniki testu gimnazjalnego również stanowią źródło informacji o umiejętnościach ucznia

i dlatego mogą być wykorzystane przy podziale uczniów na grupy.

Osiąganie postępów przez uczniów zależy również od liczebności danej grupy. W zespole liczącym 14–16 uczniów nauczyciel może w miarę szybko rozpoznać mocne i słabsze strony uczniów, style uczenia się, poznać bliżej ich doświadczenia związane z nauką języka, dostrzec potrzeby i możliwości, a tym samym dobrać metody i techniki pracy gwarantujące najlepszą efektywność pracy. W realizacji tego zadania, jak i planowaniu przebiegu całego procesu dydaktycznego, pomoże nauczycielowi znajomość wymagań ogólnych i szczegółowych celów kształcenia z wcześniejszych etapów nauki.

Ponadto, zgodnie z zapisami wymagań szczegółowych Podstawy programowej dla II i III etapu edukacyjnego uczeń rozpoczynający naukę w liceum:

- zna i stosuje podstawowe techniki pracy z komunikatem słyszonym i czytany,
- zna i stosuje strategie komunikacyjne,
- umie korzystać z różnych źródeł informacji, również za pomocą technologii informacyjnych,
- umie przetwarzać informacje,
- umie korzystać ze słowników.

Te umiejętności stanowią znakomitą podbudowę do odpowiedniego kształtowania procesu dydaktycznego, umożliwiającego uczniom w pełni autonomicz-

ne dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów.

W celu realizacji założeń programowych niezbędne są następujące pomoce dydaktyczne:

- podręcznik (zatwierdzony przez MEN, odpowiedni do wieku i poziomu językowego uczniów) i zeszyt ćwiczeń, stanowiące komplet ucznia,
- podręcznik, zeszyt ćwiczeń, przewodnik metodyczny (książka nauczyciela) z tekstami nagrań oraz zestawy testów, stanowiące komplet nauczyciela,
- zestaw płyt CD i DVD do wykorzystania na lekcji (w tym płyty prezentujące zagadnienia kulturowe),
- zestaw płyt CD dla ucznia do wykorzystania w domu,
- słowniki jedno- i dwujęzyczne,
- podręczniki pomocnicze: gramatyki, zestawy ćwiczeń leksykalnych,
- zestaw wybranych utworów literatury anglojęzycznej w wersji uproszczonej,
- czasopisma anglojęzyczne odpowiednie do wieku i rozwoju uczniów,
- pomoce wizualne (plansze, plakaty, karty obrazkowe, zdjęcia, mapy),
- różnego rodzaju materiały autentyczne (ulotki, broszury, bilety itp.),
- odtwarzacz CD i DVD.

Rozmieszczenie stolików w pracowni językowej powinno umożliwiać uczniom pracę w parach lub grupach oraz swobodne i bezpieczne przemieszczanie się podczas wykonywania poszczególnych

zadań. W sali powinno być też miejsce na ekspozycję prac uczniów. Wskazane jest także umieszczenie w niej rzutników multimedialnych, tablicy interaktywnej z odpowiednim oprogramowaniem oraz zapewnienie dostępu do komputerów z podłączeniem do internetu.

4 Wstęp – Koncepcje pedagogiczne Programu

W ostatnich latach daje się zauważyć narastające tempo przemian, które dotykają coraz większej liczby obszarów naszego życia, wpływając zarówno na ich wzajemne powiązania jak i stopień złożoności. Postępuje globalizacja gospodarki i pojawiają się nowe dziedziny nauki wymagające odpowiednio wyższego zasobu wiedzy i intelektu. Niemały w tym udział mają nowoczesne technologie, zwłaszcza dynamiczny rozwój internetu, dzięki któremu można się komunikować bez ograniczeń w czasie i przestrzeni. Poszerzenie granic Unii Europejskiej i włączenie Polski w jej struktury, znacząco wpłynęło na mobilność i aspiracje młodszych pokoleń, co wyraża się w zwiększającej się liczbie osób wyjeżdżających na studia zagraniczne oraz poszukujących za granicą tymczasowej lub stałej pracy. Również polskie uczelnie coraz częściej poszerzają swą ofertę edukacyjną o kierunki studiów, gdzie podstawowym językiem jest angielski,

a dzięki programowi Erasmus dają studentom możliwość wyjazdu na stypendia zagraniczne.

Studiowanie na zagranicznym uniwersytecie wymaga zarówno dobrej znajomości języka, jak i umiejętności funkcjonowania w nowym środowisku. Istotne znaczenie ma też umiejętność współpracy w zespole (często międzynarodowym), negocjowania, podejmowania decyzji i znajomość kontekstu kulturowego. Te i podobne cechy odgrywają również znaczącą rolę w poszukiwaniu pracy zgodnej ze zdobytymi kwalifikacjami. W rezultacie, oprócz kompetencji lingwistycznej, potrzebna jest znajomość socjokulturowych uwarunkowań komunikacji językowej, np. reguł grzecznościowych, stylu i rejestru języka czy zwyczajów jego użytkowników.

Okazuje się zatem, iż edukacja oparta na zdobywaniu i przyswajaniu faktów nie gwarantuje **odniesienia sukcesu** w tak zmieniającej się rzeczywistości. Dynamika zmian powoduje, że pewne elementy wiedzy, zdobyte przez ucznia szybko się dezaktualizują, a jego umiejętności pozostają niewystarczające. Stąd istotnym zadaniem szkoły staje się **ukierunkowanie na sprawności i umiejętności** pomagające uczniowi funkcjonować w nowoczesnym społeczeństwie i przygotowanie go do życia pozaszkolnego. Będą to zarówno wiadomości i umiejętności przedmiotowe, jak i uniwersalne. Ponadto wyjściem naprzeciw wyzwania

niom przyszłości, która wydaje się bardzo złożona i trudno przewidywalna, jest budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy i promowanie idei ustawicznego kształcenia się.

Technologie informacyjne i komunikacyjne powodują też, że szkoła przestaje być jedynym źródłem informacji dla ucznia. Internet pozwala mu na samodzielne poszukiwanie i zdobywanie informacji z interesujących go dziedzin w dowolnie wybranym czasie i zakresie. Zatem istotą pracy nauczyciela staje się stwarzanie uczniom warunków do samokształcenia, prezentowania inicjatywy i aktywnego podejścia do zadań. Następuje silne **ukierunkowanie działań dydaktycznych na osobę ucznia**, co łączy się ze zmianą postrzegania ról ucznia i nauczyciela oraz doбором specyficznych metod i technik pracy.

W kształceniu językowym zwraca się uwagę na taki proces opanowywania języka, który wymaga stwarzania sytuacji dydaktycznych jak najbardziej przypominających autentyczną komunikację z uczniem jako równorzędnym partnerem. To uczeń jest **podmiotem** procesu nauczania, nauczyciel zaś jest odpowiedzialny za organizowanie tego procesu zgodnie z potrzebami i możliwościami ucznia. Konieczna jest **indywidualizacja** sposobów nauczania, gdyż uczniowie różnią się preferowanym przez siebie stylem przyswajania wiedzy i umiejętności, doświadczeniem w uczeniu się, mo-

tywacją czy cechami osobowymi. Tak ogromne różnice indywidualne między uczniami wymagają też wdrażania ich do **samodzielności**, dzięki której będą mogli korzystać z najbardziej im odpowiadających i efektywnych form pracy. Jest to realizacja celu sformułowanego przez Radę Europy, określanego jako *learning to learn*, czyli **nauczenie ucznia jak się uczyć**. Rolą nauczyciela jest stwarzanie uczniom bezpiecznego środowiska edukacyjnego, ale również stawianie uczniom **wyzwań**, zaspokajanie ich ciekawości poznawczej, wdrażanie do autonomii i brania odpowiedzialności za swoją naukę. Można tego dokonać umożliwiając uczniom **dokonywanie wyborów**, np. rodzaju zadania domowego, pracy projektowej, lecz pod warunkiem rozliczenia się z wykonania zadania. Uczeń powinien też wiedzieć, że efektywność komunikacji zależy również od umiejętności pozajęzykowych, np. aktywnego słuchania, rozumienia znaczenia komunikatów niewerbalnych i właściwego ich stosowania, radzenia sobie ze stresem itp. Ważne jest także utwierdzanie ucznia w wierze we **własne możliwości** i **przyzwyczajanie do refleksji** oraz **samooceny**. Tym samym uczeń mocno zaangażowany w proces uczenia się języka, systematyczny w nauce, znający i stosujący odpowiednie dla niego strategie uczenia się, niezrażający się trudnościami, ma szansę na odniesienie sukcesu.

5 Ogólne cele edukacyjne i zadania szkoły

Zgodnie z założeniami Podstawy programowej kształcenie ogólne tworzy fundament wykształcenia. Na poziomie szkoły podstawowej łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, uwzględniając ich rozwój intelektualny, emocjonalny, fizyczny, społeczny i etyczny. Z kolei na III i IV etapie edukacyjnym, w trakcie dalszej nauki, umożliwia uczniom zdobycie nowych umiejętności, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie w dorosłym życiu. Kształcenie ogólne stanowi pierwszy etap w indywidualnej strategii kształcenia się przez całe życie.

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 praktyki,
- 2) **zdobycie** przez uczniów **umiejętności** wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
- 3) **kształtowanie postaw** warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Do najważniejszych **umiejętności** jakie, według założeń Podstawy programowej, uczeń szkoły ponadgimnazjalnej powinien zdobyć w **procesie kształcenia ogólnego** należą:

- rozumienie, wykorzystywanie i refleksyjne przetwarzanie przeczytanych tekstów,
- wykorzystywanie myślenia matematycznego dla potrzeb życia codziennego i do formułowania własnych opinii,
- zastosowanie wiedzy naukowej do formułowania wniosków i rozwiązywania problemów,
- wykorzystanie umiejętności komunikowania się zarówno w mowie jak i piśmie w języku ojczystym i w językach obcych,
- sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi,
- wyszukiwanie, selekcjonowanie i krytyczna analiza informacji,
- rozpoznawanie własnych potrzeb edukacyjnych oraz doskonalenie strategii uczenia się.

Z kolei do najważniejszych **zadań szkoły** należą:

- kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim i wzbogacanie zakresu słownictwa,
- wychowanie do właściwego odbioru i wykorzystania środków masowego przekazu,
- kształtowanie postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu (m.in. uczciwości, odpowiedzialności, poczucia własnej wartości, ciekawości poznawczej, przedsiębiorczości, gotowości do podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej),

- kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu oraz innych.

Poprzez realizację powyższych zadań i stworzenie odpowiednich warunków rozwoju szkoła pomaga uczniowi przygotować się do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, prezentowania postawy otwartości i tolerancji, planowania swojego rozwoju i kierowania nim oraz dokonywania odpowiedzialnych wyborów.

6 Cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe dotyczące języka angielskiego

Wymagania ogólne

W ramach celów kształcenia w Podstawie programowej zostało ujętych pięć obszarów rozwijania kompetencji językowej. Jest to nawiązanie do definicji językowej kompetencji komunikacyjnej

określonej w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) opracowanej w Radzie Europy.

Według tej definicji na językową kompetencję komunikacyjną składają się następujące kompetencje:

- lingwistyczne (obejmujące znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku),
- socjolingwistyczne (odnoszące się do socjokulturowych uwarunkowań komunikacji językowej),
- pragmatyczne (obejmujące umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych).

Stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w **działaniach językowych**, czyli w **rozumieniu i tworzeniu tekstów** (działania receptywne i produktywne) i w działaniach **interakcyjnych** i **mediacyjnych**. Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub obydwu.

CELE KSZTAŁCENIA – WYMAGANIA OGÓLNE
(określone w Podstawie programowej)

IV etap edukacyjny
Poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę

ZAKRES PODSTAWOWY	ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
I. Znajomość środków językowych	
Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
II. Rozumienie wypowiedzi	
Uczeń rozumie proste , typowe wypowiedzi ustne , artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne , w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń rozumie wypowiedzi ustne i pisemne o różnorodnej tematyce, formie i długości, w różnych warunkach odbioru, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
III. Tworzenie wypowiedzi	
Uczeń samodzielnie formułuje krótkie, zrozumiałe wypowiedzi ustne i pisemne , w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń tworzy płynne i zrozumiałe, dłuższe wypowiedzi ustne oraz dłuższe wypowiedzi pisemne, bogate i spójne pod względem treści, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
IV. Reagowanie na wypowiedzi	
Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach, reagując w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń reaguje płynnie , w formie ustnej i pisemnej , w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
V. Przetwarzanie wypowiedzi	
Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Wymagania szczegółowe – treści nauczania i umiejętności

Wymagania szczegółowe są rozwinięciem celów ogólnych, odnoszą się zatem do tych samych obszarów działań językowych:

WIEDZA	RECEPCJA	PRODUKCJA	INTERAKCJA	MEDIACJA
Znajomość środków językowych: <ul style="list-style-type: none">• słownictwo,• gramatyka,• funkcje.	Rozumienie wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none">• ustnych (słuchanie),• pisemnych (czytanie).	Tworzenie wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none">• ustnych (mówienie),• pisemnych (pisanie).	Reagowanie na wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none">• ustnie,• pisemnie.	Przetwarzanie wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none">• ustnie,• pisemnie.
				Integrowanie czterech sprawności językowych.

Zgodnie z założeniami Podstawy programowej podstawowym celem kształcenia językowego jest umiejętność **skutecznego porozumiewania się** w języku obcym w mowie i piśmie. Do jej osiągnięcia jest potrzebna pewna znajomość środków językowych, czyli słownictwa, struktur gramatycznych oraz funkcji językowych. Dla ucznia najważniejsze jest osiągnięcie celów komunikacyjnych, czyli uzyskanie lub przekazanie informacji. Natomiast poprawność językowa nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym, choć odgrywa istotną rolę w formułowaniu przekazu. O tym, jaki zasób słów i konstrukcji gramatycznych oraz styl wypowiedzi są niezbędne do skutecznego przekazania informacji, decyduje kontekst sytuacyjny i odbiorca. W pewnych sytuacjach przekaz informacji może być wyrażony za pomocą mało urozmaiconego słownictwa i niezróżnicowanych struktur, w innych zaś potrzebne jest zastosowanie urozmaico-

nego słownictwa i struktur na poziomie zaawansowanym. O skuteczności przekazu decyduje też poprawność wypowiedzi, wymowy i intonacji. Gdy błędy językowe zakłócają lub uniemożliwiają komunikację, nie da się skutecznie porozumieć.

Na wszystkich etapach i poziomach edukacyjnych (z wyjątkiem edukacji wczesnoszkolnej) uczeń posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), w zakresie określonej listy tematów. Na poziomie szkoły podstawowej jest ich 12, dla rozpoczynających naukę w gimnazjum – 14, zaś dla kontynuujących naukę w gimnazjum i na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej – 15. Na wyższych poziomach zakresy tematyczne są bardziej rozbudowane, a podane przykłady odnoszą do mniej typowych sytuacji użycia języka. Istotny jest **zakres języka**, którego oczekuje się od ucznia w ramach danego tematu.

Na IV etapie edukacyjnym przedstawia się to następująco:

- uczeń, który rozpoczął naukę języka w liceum (poziom IV.0), po jej zakończeniu będzie się posługiwać **podstawowym** zasobem środków leksykalnych, co zapewni mu osiągnięcie **minimum** komunikacji językowej,
- uczeń kontynuujący naukę języka w zakresie podstawowym na podbudowie wymagań poziomu III.0, powinien posługiwać się **w miarę rozwiniętym** zasobem środków językowych, a tym samym **w miarę sprawnie** komunikować się w sytuacjach życiowych,
- uczeń kontynuujący naukę języka w zakresie rozszerzonym na podbudo-

wie wymagań poziomu III.1, docelowo powinien posługiwać się **bogatym** zasobem środków językowych i w rezultacie **swobodnie** porozumiewać się na poziomie zaawansowanym.

Według założeń podstawy programowej wymagania w wersji IV.0 odpowiadają poziomowi A2+ według ESJOK (zakres środków językowych typowy dla poziomu A2, umiejętności częściowo nawiązują do poziomu B1).

Wersja IV.1 (poziom podstawowy) odpowiada wymaganiom dla poziomu oscylującego między B1, a B1+, zaś wersja IV.1 (poziom rozszerzony) zakłada, że uczeń opanuje zasób środków językowych oraz umiejętności między poziomem B2 a B2+.

TREŚCI NAUCZANIA I UMIEJĘTNOŚCI – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE (określone w Podstawie programowej)

IV etap edukacyjny Poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę

ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
I. Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych	I. Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych
w zakresie następujących tematów:	
1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania, problemy etyczne),	
2) dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania),	

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- 3) **szkoła** (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty),
- 4) **praca** (np. zawody i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, rynek pracy),
- 5) **życie rodzinne i towarzyskie** (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy),
- 6) **żywienie** (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne, diety),
- 7) **zakupy i usługi** (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklamacja, reklama, korzystanie z usług, środki płatnicze, banki, ubezpieczenia),
- 8) **podróżowanie i turystyka** (np. środki transportu, informacja turystyczna, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, wypadki),
- 9) **kultura** (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media),
- 10) **sport** (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe, sport wyczynowy),
- 11) **zdrowie** (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, higieniczny tryb życia, niepełnosprawni, uzależnienia, ochrona zdrowia),
- 12) **nauka i technika** (np. odkrycia naukowe, wynalazki, obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, awarie, technologie informacyjno-komunikacyjne),
- 13) **świat przyrody** (np. klimat, świat roślin i zwierząt, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe, katastrofy, przestrzeń kosmiczna),
- 14) **państwo i społeczeństwo** (np. struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne, międzynarodowe, konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, gospodarka),
- 15) **elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym**, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
<p>II. Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi (np. instrukcje obsługi, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) określa główną myśl tekstu, 2) określa główną myśl poszczególnych części tekstu, 3) znajduje w tekście określone informacje, 4) określa intencje nadawcy/autora tekstu, 5) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników), 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi. 	<p>II. Uczeń rozumie ze słuchu teksty o różnorodnej tematyce, formie i długości (np. rozmowy, dyskusje, wywiady, wykłady, komunikaty, instrukcje obsługi, wiadomości, audycje radiowe i telewizyjne) w różnych warunkach odbioru.</p> <p>Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto oddziela fakty od opinii.</p>
<p>III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. napisy informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe i teksty narracyjne):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) określa główną myśl tekstu, 2) określa główną myśl poszczególnych części tekstu, 3) znajduje w tekście określone informacje, 4) określa intencje nadawcy/autora tekstu, 5) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu), 6) rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu, 7) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi. 	<p>III. Uczeń rozumie wypowiedzi pisemne o różnorodnej tematyce, formie i długości (np. artykuły prasowe, recenzje, wywiady, teksty literackie).</p> <p>Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto oddziela fakty od opinii.</p>

ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
<p>IV. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe, wypowiedzi ustne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności, 2) opowiada o wydarzeniach życia codziennego i komentuje je, 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości, 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości, 5) wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia, 6) przedstawia opinie innych osób, 7) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów, 8) opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość, 9) opisuje doświadczenia swoje i innych osób, 10) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, 11) wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np. automatu do napojów, bankomatu), 12) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji. 	<p>IV. Uczeń tworzy płynne i zrozumiałe dłuższe wypowiedzi ustne.</p> <p>Uczeń spełnia wymagania sformułowane dla poziomu podstawowego oraz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wyjaśnia sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach), 2) przedstawia w logicznym porządku argumenty za daną tezę lub rozwiązaniem oraz przeciw nim.

ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
<p>V. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne (np. notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, pocztówka, email, list prywatny, prosty list formalny):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności, 2) opisuje wydarzenia życia codziennego i komentuje je, 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości, 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości, 5) wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia, 6) przedstawia opinie innych osób, 7) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów, 8) opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość, 9) opisuje doświadczenia swoje i innych, 10) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, 11) wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np. automatu do napojów, automatu telefonicznego), 12) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze, 13) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji. 	<p>V. Uczeń tworzy dłuższe wypowiedzi pisemne (np. list formalny, rozprawka, opis, opowiadanie, sprawozdanie, recenzja), bogate i spójne pod względem treści.</p> <p>Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wyjaśnia sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach), 2) przedstawia w logicznym porządku argumenty za daną tezę lub rozwiązaniem oraz przeciw nim.

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

VI. Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały, w typowych sytuacjach:

- 1) nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób),
- 2) rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę,
- 3) stosuje formy grzecznościowe,
- 4) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia,
- 5) prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru),
- 6) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie,
- 7) prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia,
- 8) wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych,
- 9) wyraża emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie),
- 10) prosi o radę i udziela rady,
- 11) wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę,
- 12) wyraża skargę, przeprosza, przyjmuje przeprosiny,
- 13) prosi o powtórzenie bądź wyjaśnienie tego, co powiedział rozmówca.

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

VI. Uczeń reaguje ustnie w sposób płynny w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach.

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- 1) prowadzi negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego (np. niezastużone oskarżenie, spowodowanie szkody),
- 2) aktywnie uczestniczy w rozmowie i dyskusji (przedstawia opinie i argumenty, odpira argumenty przeciwne),
- 3) komentuje, zgadza się lub kwestionuje zdanie innych uczestników dyskusji,
- 4) spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych,
- 5) wysuwa i rozważa hipotezy.

ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
<p>VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. email, wiadomość, zaproszenie, list prywatny i formalny) w typowych sytuacjach:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób), 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia, 3) prowadzi proste negocjacje (np. uzgadnianie formy spędzania czasu, wymiana zakupionego towaru), 4) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje oraz sugestie, 5) prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia, 6) wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się i sprzeciwia, 7) wyraża emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie), 8) prosi o radę i udziela rady, 9) wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę, 10) wyraża skargę, przeprasza, przyjmuje przeprosiny. 	<p>VII. Uczeń reaguje w formie dłuższego, złożonego tekstu pisanego (np. list prywatny lub formalny, sprawozdanie) w sytuacjach formalnych i nieformalnych.</p> <p>Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) prowadzi negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego (np. niezastużone oskarżenie, spowodowanie szkody), 2) ustosunkowuje się do opinii innych osób, 3) przedstawia i uzasadnia opinie oraz argumenty, odpiera argumenty przeciwne, 4) komentuje, akceptuje lub kwestionuje zdanie innych, 5) spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych, 6) wysuwa i rozważa hipotezy.

ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
<p>VIII. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. na wykresach, mapach, w symbolach, piktogramach), audiowizualnych (np. w filmach, reklamach) oraz tekstach obcojęzycznych, 2) przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z tekstu w języku obcym, 3) przekazuje w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim. 	<p>VIII. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie.</p> <p>Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) streszcza usłyszany lub przeczytany tekst, 2) rozwija notatkę, ogłoszenie, nagłówek prasowe, 3) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.
<p>IX. Uczeń dokonuje samooceny</p> <p>(np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, techniki zapamiętywania nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym).</p>	
<p>X. Uczeń współdziała w grupie</p> <p>(np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).</p>	
<p>XI. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym</p> <p>(np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.</p>	
<p>XII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne</p> <p>(np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty) oraz strategie kompensacyjne (np. parafraza, definicja) w wypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.</p>	
<p>XIII. Uczeń posiada świadomość językową</p> <p>(np. podobieństw i różnic między językami).</p>	

Lista struktur gramatycznych

Poniższy wykaz zawiera struktury gramatyczne przeznaczone do wprowadzenia i utrwalenia w trzyletnim cyklu nauczania, bez podziału na poszczególne lata. Jest to celowe zamierzenie

wynikające z tego, że wiele z wymienionych struktur można wprowadzać w różnej kolejności, w zależności od potrzeb danej grupy uczniów i decyzji nauczyciela. Ponadto, również podręczniki zachowują pewną dowolność co do kolejności i etapu wprowadzania danej konstrukcji.

IV etap edukacyjny Poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę	
ZAKRES PODSTAWOWY na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego	ZAKRES ROZSZERZONY na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego
Rzeczownik i fraza rzeczownikowa	
<ul style="list-style-type: none">• Rzeczowniki określające nazwy rzeczy i pojęć, tzw. policzalne i niepoliczalne.• Liczba pojedyncza i mnoga (regularna i nieregularna).• Budowa słowotwórcza rzeczownika, rzeczowniki złożone (np. <i>bookcase, shopping centre</i>), przyrostki służące do tworzenia rzeczowników (np. <i>-er, -ship, -ion</i>).• Forma dzierżawcza rzeczownika (<i>Saxon genitive</i> – <i>Martha's diary, of genitive</i> – <i>the title of the book</i>).• Rodzaj.• Rzeczowniki w funkcji przymiotnika (np. <i>tennis ball, language problems</i>).	<ul style="list-style-type: none">• Rzeczowniki występujące tylko w liczbie pojedynczej (np. <i>advice, physics, information</i>) lub tylko mnogiej (np. <i>clothes, earnings, goods</i>).• Rzeczowniki mające dwie formy liczby mnogiej (np. <i>scarfs / scarves</i>).• Liczba mnoga rzeczowników złożonych (np. <i>mothers-in-law, men teachers, passers-by</i>).• Forma dzierżawcza rzeczownika (<i>double genitive</i> – <i>my father's secretary's office</i>).
Przedimki	
<ul style="list-style-type: none">• Przedimek nieokreślony, określony, zerowy.• Przypadki opuszczenia przedimka (np. <i>on foot, at school, for breakfast</i>).	<ul style="list-style-type: none">• Przedimek nieokreślony, określony, zerowy.• Przypadki opuszczenia przedimka (np. <i>on holiday, from work, after lunch</i>).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

Zaimki

- Zaimek osobowy (np. *I, you, he, we, they*).
- Zaimek wskazujący (*this, that, these, those*).
- Zaimek dzierżawczy występujący samodzielnie (np. *mine, yours, ours, theirs*).
- Zaimek zwrotny i emfatyczny (np. *myself, himself, ourselves, yourselves*).
- Zaimek pytający (np. *who, what, when, how, where*).
- Zaimek względny (np. *who, that, whose*).
- Zaimek wzajemny *one another / each other*.
- Zaimek nieokreślony / określnik w funkcji zaimka (np. *some(one), any(thing), no(where), every(body), nothing, none, either, neither, many, much, few, a few, little, a little, enough, another, others, the other, the others, both, all, each*).
- Zaimek bezosobowy *you*.

- Zaimek zwrotny i emfatyczny (*oneself*).
- *Either-or, neither-nor*.
- Zaimek bezosobowy *one*.

Przymiotniki

- Regularne i nieregularne stopniowanie przymiotników (np. *friendly-friendlier-the friendliest, interesting-more interesting-the most interesting, good-better-the best, bad-worse-the worst, far-farther-the farthest, little-less-the least*), wykorzystywane do porównań w stopniu równym, wyższym i najwyższym.
- Przymiotniki dzierżawcze (np. *my, your, her, their*).
- Użycie przymiotnika w wyrażeniach z: *too ... (too long), ... enough (old enough to vote), as ... as (as happy as you), so ... (She is so nice), such ... (She is such a nice person), ... than ... (He is older than me), How ... (How old is he?), What ... (What a brave dog!)*.
- Budowa słowotwórcza przymiotnika (np. przyrostki *-able, -al, -ic*).
- Użycie przymiotnika jako przydawki (np. *a famous film*) i jako orzecznika (*It's famous*).
- Kolejność przymiotników przed rzeczownikiem (*elegant black Italian shoes*).

- Regularne i nieregularne stopniowanie przymiotników (*old-elder-the eldest*), wykorzystywane do porównań w stopniu równym, niższym, wyższym i najwyższym.
- Konstrukcje z przymiotnikami: *the ... the ...* (np. *the warmer, the better, more and more ... (It's becoming more and more difficult to find a job)*).
- Przymiotniki złożone (np. *left-handed, well-off*).
- Użycie przymiotnika z określnikiem *the* jako rzeczownika (*the young, the rich, the poor*).
- Przymiotniki po czasownikach postrzegania (*I feel fine. She seems nice*).
- Kolejność przymiotników przed rzeczownikiem (*elegant new black Italian leather shoes*).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

Przysłówki

- Regularne i nieregularne stopniowanie przysłówek (np. *early-earlier-the earliest, quietly-more quietly-the most quietly, badly-worse-the worst*).
- Przysłówki częstotliwości (np. *never, often, always*) i ich pozycja w zdaniu (np. *He never works on Sundays. She is always happy*).
- Przysłówki używane z określonymi czasami gramatycznymi (np. *already, lately, yet, yesterday, now*) i ich pozycja w zdaniu (np. *Have you seen 'Avatar' yet?*).
- Przysłówki w wyrażeniach z *enough* (*You are not strong enough to carry this suitcase*) oraz *too* (*This tea is too cold to drink*).

- Przysłówki o dwóch formach różniących się znaczeniowo (np. *hard-hardly, late-lately; He works very hard. They hardly know each other*).
- Konstrukcja *the ... the* z przysłówkiem (*The more carefully you work, the better results you get*).

Liczebniki

- Liczebniki główne i porządkowe.

Przymyki

- Przymyki określające miejsce i kierunek (*at the station, in the cinema, towards the city centre*).
- Przymyki określające czas (*on 21 January, at 2 pm, in spring*).
- Przymyki przyczyny (np. *from, because of, for, due to*).
- Przymyki sposobu (*by, with*).
- Czasowniki używane z przymykami (*look for, talk about*).
- Przymiotniki używane z przymykami (*good at, interested in*).
- Pozycja przymyka w zdaniu pytającym (*Who did you go to the cinema with?*) i w zdaniu przydawkowym (*the project I am working on*).

Spójniki

And, but, if, or, unless, when, where, while, after, before, that, till, until, because, (al)though, so.

Despite, in spite of, as if, as long as, as though, even though, even if, however, nevertheless, on condition that, so as (not) to, supposing, providing / provided that, whereas.

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

Czasownik i fraza czasownikowa

- Bezokolicznik i formy osobowe.
- Czasownik *to be*.
- Czasownik *to have / have got*.
- Czasowniki posiłkowe (np. *do, have*).
- Czasowniki regularne i nieregularne.
- Imięstów czynny i bierny.
- Tryb rozkazujący (*Be quiet! Let's do it again*).
- Czasowniki wyrażające stany (tzw. *state verbs*: *know, believe, want*) i czynności (tzw. *active verbs*: *go, take, send*) oraz ich właściwości gramatyczne.
 - Czasowniki modalne z bezokolicznikiem zwykłym (np. *I must go now*).
 - *Can*
 - do mówienia o umiejętnościach (*I can play the guitar. She is able to speak Chinese*)
 - do wyrażenia prośby (*Can I have one more biscuit?*)
 - w pytaniu o pozwolenie (*Can I use your mobile?*) i udzielaniu pozwolenia (*You can take my umbrella*)
 - w połączeniu z czasownikami postrzegania (*I can see a car outside the house*).
 - *Can't*
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do teraźniejszości (*They can't be on holiday*)
 - do wyrażenia zakazu (*You can't take photographs here*).
 - *Could*
 - do mówienia o umiejętnościach w przeszłości (*I could count when I was five*)
 - do wyrażenia prośby (*Could you take this book to the library?*)
 - w pytaniu o pozwolenie (*Could I borrow your dictionary, please?*)
 - do przedstawienia możliwości (*When we finish this work, we could go to the cinema. You could go on holiday in June*)
 - do wyrażenia przypuszczenia (*He could be working in his office. There could be life on other planets*).
- Bezokoliczniki typu *passive, progressive, perfect* i ich zastosowanie.
 - Czasowniki, które mogą wyrażać zarówno stany jak i czynności (*I think that such severe weather is not for me. I'm thinking of buying a new computer*).
 - Czasowniki modalne z *progressive infinitive* (*They can't be watching TV*), *perfect infinitive* (*He should have taken the car*) oraz *progressive perfect infinitive* (*The children must have been using the computer*).
 - *Can't*
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do przeszłości (*You can't have been reading these letters*).
 - *Could*
 - do wyrażenia żalu / irytacji związanej z niewykonaniem przez kogoś jakiejś czynności (*Why didn't you tell me about your problems? I could have helped you*)
 - w zdaniach warunkowych (*If I spoke Chinese, I could get a job in China. If the weather hadn't been so bad, I could have gone out*).
 - *May*
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do przeszłości (*They may have left early*)
 - wyrażenie *may as well* (*You may as well stay at home and watch a film*).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- **May**
 - do pytania o pozwolenie (*May I come in?*)
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do teraźniejszości i przyszłości (*He may be watching TV now. It may snow again*).
- **Might**
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do teraźniejszości i przyszłości (*You might be right. They might come soon*).
- **Must / have (got) to**
 - do wyrażenia konieczności / przymusu (*I must take up a sport. You have to do it again*).
- **Must**
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do teraźniejszości (*Look at his bike! It must be expensive*).
- **Mustn't / can't**
 - do wyrażenia zakazu (*You mustn't talk loudly in the library. You can't take pictures here*).
- **Needn't / not have to**
 - do wyrażenia braku konieczności w odniesieniu do teraźniejszości (*You needn't wait for me*).
- **Will**
 - do wyrażenia decyzji podjętej w chwili mówienia (*I'll buy the tickets*)
 - do wyrażenia prośby (*Will you help me with this exercise?*)
 - do wyrażenia obietnicy / propozycji (*I will tell you the truth. I will hold the door for you*)
 - do przewidywania przyszłości (*She will win the competition. She is really good*).
- **Shall**
 - do proponowania pomocy (*Shall I help you cook dinner?*)
 - do wyrażenia sugestii (*Shall we go clubbing on Saturday?*).
- **Might**
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do przeszłości (*They might have lost the way*)
 - do wyrażenia żalu / irytacji związanej z niewykonaniem przez kogoś jakiejś czynności (*You might have taken a taxi*).
- **Must**
 - do wyrażenia przypuszczenia odnoszącego się do przeszłości (*She must have taken your book by mistake*).
- **Needn't / not have to**
 - do wyrażenia braku konieczności w odniesieniu do przeszłości (*You needn't have gone to the shop. I didn't need / have to pay for the ticket*).
- **Will**
 - do wyrażenia przypuszczenia na temat teraźniejszości (*That will be Martha. She promised to come at 2 pm*) lub przeszłości (*She will have done the shopping by now*)
 - do wyrażenia niechęci do wykonania czegoś lub odmowy (*I won't sell this car*)
 - do opisywania powtarzającego się, charakterystycznego zachowania (*He will talk on the phone for hours*).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

- **Should / ought to**
 - do udzielania rad / wyrażania powinności lub krytyki w odniesieniu do teraźniejszości lub przyszłości (*You should change your hairstyle. They should work harder. He shouldn't eat so much chocolate*)
 - do wyrażania oczekiwań (*We should receive their reply soon*).
- **Would**
 - do wyrażenia ofert z *like* (*Would you like to go to Tom's party with me? I'd like a cup of tea*)
 - do wyrażenia przypuszczenia odnośnie do teraźniejszości lub przyszłości w zdaniach warunkowych (*You'd get this job if you applied. If he bought a new car, he would tell us about it*).

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- **Would**
 - do wyrażenia przypuszczenia odnośnie do przyszłości (*If I had had my camera, I would have taken some pictures*)
 - do opisywania powtarzającego się, charakterystycznego zachowania w przeszłości (*They would sing till morning*).
- **Shall**
 - do formułowania zasad i reguł w stylu formalnym (*No one shall be allowed to take any book out of the reading room*).
- **Should / ought to**
 - do udzielania rad / wyrażania powinności lub krytyki w odniesieniu do przeszłości (*You shouldn't have forgotten about the meeting*).

Czasy gramatyczne (zdania twierdzące, pytające i przeczące)

- **Present Simple** używany do wyrażenia:
 - czynności rutynowych (*I get up early every day*)
 - stanów trwających nieprzerwanie (*My brother lives in Warsaw*)
 - w zdaniach warunkowych oraz zdaniach czasowych odnoszących się do przyszłości po spójnikach: *if, when, as soon as, before, after, unless, until* (*If the weather is nice, they will go on a trip. When I go to the bookshop, I will buy a book for my little cousin*)
 - instrukcji (*Click on the icon that says 'new message'*).
- **Present Simple** używany do wyrażenia:
 - czynności przyszłych, niezależnych od nas, wynikających z ustalonego planu (*The concert begins at 7 pm. The first train to Warsaw leaves at 6 am*)
 - komentarzy sportowych na żywo (*Henry passes the ball to Messi*)
 - w celu ożywienia opowiadania (*He leans his head against the wall and all of a sudden, a bell begins to ring*).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

- **Present Continuous** używany do wyrażenia:
 - czynności trwającej w chwili mówienia (*She's playing the piano now*)
 - czynności trwającej w bieżącym okresie czasu (*People are saving electricity these days*)
 - czynności zaplanowanej na niedaleką przyszłość (*He's having a birthday party on Friday*).
- **Present Perfect** używany do wyrażenia:
 - czynności lub stanów, które miały miejsce niedawno, gdy nie ma znaczenia, kiedy dokładnie się odbyły (*He's been to Russia*)
 - zdarzeń z przeszłości, które mają wpływ na chwilę obecną (*I've lost my gloves*)
 - czynności lub stanów, które rozpoczęły się w przeszłości i trwają do chwili obecnej (*They've been friends since primary school. I've lived here all my life*).
- **Present Perfect Continuous** używany do wyrażenia czynności, która rozpoczęła się w przeszłości i trwa nadal lub właśnie się zakończyła, gdy bardziej interesuje nas sama czynność, niż jej rezultaty (*We've been painting the room. I've been practising the piano*).
- **Past Simple** używany do wyrażenia:
 - zdarzeń i stanów przeszłych (*They bought a new car last month. She liked Science*)
 - czynności powtarzających się w przeszłości (*They went to the beach every day on their holiday in Greece*)
 - sytuacji mało prawdopodobnych lub wręcz niemożliwych do spełnienia dotyczących teraźniejszości i przyszłości w zdaniach warunkowych II typu (*If there were more places to go here, teenagers wouldn't get bored. If I were taller, I'd play basketball*)
 - w mowie zależnej (*He said that he was exhausted*).

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- **Present Continuous** używany do wyrażenia czynności powtarzających się, które nas denerwują (*He is always using my mobile without asking*).
- **Present Perfect** używany:
 - w zdaniach czasowych dotyczących przyszłości (*They'll join us when they've finished watching the match*)
 - po wyrażeniu *it's the first time* (*It's the first time I've done a parachute jump*).
- **Present Perfect Continuous** używany do wyrażenia czynności, która powtarza się od pewnego czasu (*He's been going to the gym for some time. They've been learning Spanish for four months*).
- **Past Simple** używany po wyrażeniach: *I wish, it's time, I'd rather, as if, if only, suppose, supposing* (*I wish I knew the answer. It's time he changed his job*).
- **Past Continuous** używany w wyrażeniach grzecznościowych: *I was thinking, I was wondering, I was hoping*.
- **Past Perfect** używany:
 - w zdaniach warunkowych III typu, odnoszących się do przeszłości. Warunek wyrażony w zdaniu warunkowym nie może być już spełniony. (*If he had worked harder, he would have passed the exam*)
 - po wyrażeniach: *I wish, I'd rather, as if, if only* (*I wish they hadn't left so early. I'd rather he had listened to me*).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

- **Past Continuous** używany do wyrażenia:
 - czynności, które trwały w określonym momencie w przeszłości (*I was working on the computer at 8 pm. He was watching the match when I called him yesterday*)
 - w mowie zależnej (*She said she was helping her mother*).
- **Past Perfect** używany do:
 - wyrażenia czynności / stanów przeszłych poprzedzających inne czynności lub stany przeszłe (*I was sure that he had taken my book by mistake*)
 - w mowie zależnej (*They said that they had already seen that film*).
- **Wyrażenie used to** używane do mówienia o nawykach z przeszłości (*I used to eat a lot of chocolate*).
- **Will + infinitive (Future Simple)** używany do wyrażenia:
 - decyzji powziętej podczas mówienia (*There's nothing to eat at home. I'll go to the shop*)
 - stanu / czynności przyszłej niezależnej od woli człowieka, lecz wynikającej z okoliczności zewnętrznych (*There will be snow tomorrow*)
 - obietnicy / propozycji (*I'll send you this book*)
 - zdań warunkowych I typu (*He will be disappointed if you don't come to his party*).
- **Will + progressive infinitive (Future Continuous)** używany do:
 - wyrażenia czynności, które będą się odbywały w pewnym momencie w przyszłości (*This time next week I'll be dancing at the party*)
 - mówienia o planach (*I'll be going to the supermarket so I can do some shopping for you*).
- **Would + infinitive (Future in the Past)** używany:
 - do wyrażenia sytuacji mało prawdopodobnych lub wręcz niemożliwych do spełnienia dotyczących teraźniejszości i przyszłości w zdaniach warunkowych II typu (*I would buy a yacht if I were rich. If you didn't play so badly, they would offer you a contract*)
 - w mowie zależnej (*They said they would help me*).

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- **Past Perfect Continuous** używany do:
 - wyrażenia czynności, które były wykonywane przez pewien czas i poprzedzały inne czynności / stany (*I had been waiting for half an hour before the bus came*)
 - w mowie zależnej (*She said she had been working hard all day*)
 - po wyrażeniach: *I wish, I'd rather, as if, if only* (*I wish I hadn't been shouting at him*).
- **Will + perfect infinitive (Future Perfect)** używany do wyrażenia czynności / stanów, które zakończą się przed określonym momentem w przyszłości (*They will have painted their house by Saturday*).
- **Will + progressive perfect infinitive (Future Perfect Continuous)** używany do wyrażenia czynności, które będą trwały przez jakiś czas do określonego momentu w przyszłości (*By 2020 our family will have been living in this house for 50 years*).
- **Would + progressive infinitive (Future Continuous in the Past)** używany w mowie zależnej (*He said he would be working on the project*).
- **Would + perfect infinitive (Future Perfect in the Past)** używany:
 - w mowie zależnej (*They said they would have come by that time*)
 - w zdaniach warunkowych III typu (*She would have visited you if she had known about your accident*).

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- **Wyrażenie to be going to** używane:
 - do wyrażenia własnych zamiarów (*I'm going to find a new job*)
 - do przewidywania przyszłości na podstawie zaistniałej sytuacji lub okoliczności (*Look! The cat is going to catch the bird.*)

Składnia czasownika

- Konstrukcje bezokolicznikowe i gerundialne:
 - czasownik + bezokolicznik (*They agreed to lend us their car*)
 - czasownik + gerund (rzeczownik odczasownikowy) (*He enjoys getting up early in the morning*)
 - czasownik + dopełnienie + bezokolicznik (z to lub bez) (*She encouraged me to take up snowboarding. They allowed me to leave the office earlier. / They let me leave the office earlier.*)
- Konstrukcje zdaniowe
 - Tryb rozkazujący (*Do it once more! Let's do it once more*)
 - zdania z podmiotem *there* (*There was a crowd of angry people in the street. There will be an opportunity to talk after the session*)
 - zdania z podmiotem *it* (*It's windy outside. It's time to get up*)
 - pytania pośrednie (*Do you know where I can change the money? Could you tell me how much a walking tour costs?*)
 - *question tags* (*It's cold, isn't it? He doesn't know that, does he?*)
 - konstrukcja *have something done* (*I had the grass cut*)
 - zdania przydawkowe ograniczające (np. *The woman who moved next door is a famous writer*) oraz zdania przydawkowe nieograniczające (*My brother, who is good at computers, often takes part in different competitions*)
 - czasownik + przymiotnik (*She looks tired. This chocolate tastes a bit strange*)
 - czasownik + dopełnienie + bezokolicznik bez *to* / imiesłów czynny (*He noticed two men leave the building. He saw them running towards the car*)
 - subjunctive (tryb łączący) po czasownikach: *suggest, insist, demand* (*I suggest that she change the project. I insist that the park be available to all local residents. I demand the hostages be released immediately*) oraz po zwrotach: *it's essential, it's crucial* (*It's essential that he understand how the whole system works*)
 - konstrukcje bezokolicznikowe i gerundialne z czasownikami typu: *admit, accuse, suggest, deny* itp.
 - czasownik *make* w stronie czynnej i biernej.

ZAKRES PODSTAWOWY

na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

- zdania w stronie biernej w czasach Present Simple, Past Simple, Present Perfect, Past Perfect, Future Simple (*The building was painted last year. I've been told about the meeting. Some paintings will be shown*)
- zdania warunkowe 0, I i II typu odnoszące się do teraźniejszości i przyszłości (*If you don't water the plants, they die very quickly. If she passes her exams, she will go on holiday. If I knew her new address, I would send her a holiday postcard*)
- zdania w mowie zależnej z czasownikami typu *say, tell, ask*
- następstwo czasów (*He asked if I had seen his pictures from holidays in China*).

ZAKRES ROZSZERZONY

na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- Konstrukcje zdaniowe
 - *question tags* po trybie rozkazującym (*Wait for me, will you?*) tzw. *reply questions* (*We had a fantastic time in Egypt, did you?*), rzadziej używane, typu: *I must, mustn't I? I am, aren't I? He'd better, hadn't he?*
 - konstrukcje: *have / get sth done, have sb do sth, get sb to do sth* (*He had his hair cut. I'll have my brother paint the room. I got him to help me in the kitchen*)
 - strona bierna w czasach Present Continuous, Past Continuous (*The office is being painted at the moment. The furniture was being moved when we arrived*)
 - strona bierna z czasownikami: *see, hear, make, help* (*She was heard to sing her favourite song. They were seen to take some photos. He will be made to wait*)
 - strona bierna rzeczownika odstożonego (*passive gerund*) i bezokolicznika (*passive infinitive*) (*The children enjoyed being taken to the fun fair. He wanted to be promoted*)
 - zdania typu *It is/was said/thought/known/ believed that ... It is/was said/known/ believed to ... + infinitive* oraz *He is/was thought to be/ have been ...* (*It was said that the Prime Minister would give a speech later. It was agreed to move the company to China. He is believed to have invented a new machine*)
 - zdania warunkowe III typu odnoszące się do przeszłości (*If I had been late, I would have taken a taxi*)
 - zdania warunkowe mieszane (*If he was careful, he wouldn't have broken his arm. If he hadn't broken his arm, he wouldn't be in hospital*)
 - zdania w mowie zależnej z różnymi czasownikami wprowadzającymi (np. *admit, deny, explain, inquire* itp.) oraz odpowiednią składnią (*He denied that he had cheated in the exam*)

ZAKRES PODSTAWOWY
na podbudowie wymagań poziomu III.0
dla III etapu edukacyjnego

ZAKRES ROZSZERZONY
na podbudowie wymagań poziomu III.1
dla III etapu edukacyjnego

- przypadki kiedy zmiana czasów w mowie zależnej nie jest konieczna (*She said that if you drop a porcelain cup, it usually breaks into pieces*)
- zdania wyrażające życzenie / przypuszczenie z wyrażeniami: *I'd rather* + dopełnienie + Past Simple (*I'd rather we went on a backpacking holiday*). *I'd prefer* + dopełnienie + bezokolicznik; *I wish* + Past Perfect / Past Simple / *would*; *I'd sooner* + dopełnienie + Past Simple; *you'd better* + bezokolicznik; *it's time* + dopełnienie + Past Simple (*It's time you booked the plane tickets*)
- zdania z *it's no use, it's worth, there's no point in* + forma gerund
- inwersja stylistyczna i inne formy emfaticzne: inwersja po wyrażeniach przeczących i ograniczających na początku zdania (*Little did he realize how serious the situation was. Hardly had he begun his speech when the lights went out*); po przysłówkowych okolicznikach miejsca (*That night down came a heavy avalanche. Here comes the president's car*)
- zdania typu *cleft sentences* zaczynające się od *It ..., All ..., What ...* (*It was Martin that/who won the competition. All I wanted to buy was a pair of shoes. What worried me most was his absence*)
- emfaticzne użycie czasownika posiłkowego *do* (*Do come with us to the party. They did invite all of us*), dopowiedzenia z inwersją typu *So do I, Nor (neither) do I*.

8 Łączenie sytuacji i funkcji, leksyki oraz struktur gramatycznych z zakresami tematycznymi – przykład

Jak wcześniej zostało wspomniane, w podstawie programowej dla szkół ponadgimnazjalnych na poziomie IV.1, jest prawie tyle samo (15 a 14) zakresów tematycznych co w gimnazjum. Na tempo i sposób ich realizacji ma wpływ stopień zaawansowania językowego uczniów oraz to, czy przygotowują się do egzaminu maturalnego i w jakim zakresie – czy na poziomie podstawowym, czy rozszerzonym.

Lista tematów obejmuje zagadnienia od stosunkowo najbliższych uczniowi, jak szkoła, czy sport do bardziej powiązanych ze sprawami społecznymi kraju i całego świata, jak nauka i technika, czy państwo i społeczeństwo. Zarówno w szkole podstawowej jak i w gimnazjum uczniowie mieli możliwość zetknięcia się z wieloma z nich, choć w prostszej postaci, zarówno pod względem doboru słownictwa jak i struktur. Zastosowanie **spiralnego** układu materiału nauczania daje im sposobność powrotu do wcześniej opracowywanych zagadnień, ale na wyższym poziomie językowym. Dla uczniów ważne będzie ich utrwalenie i poszerzenie. Im wyższy poziom, tym większe wymagania

stawiane uczniom zarówno w doborze sytuacji komunikacyjnych, rodzajach tekstów do słuchania, czytania i pisanie, jak i wymaganym zakresie środków językowych. Na przykład, przy realizacji tematu „sport” na poziomie szkoły podstawowej, uczniowie poznawali rodzaje typowych sportów, opisywali swe umiejętności, posługując się zwrotem *I can*. Natomiast na poziomie rozszerzonym w liceum, przedstawiając to samo zagadnienie, powinni wykazać się znacznie bogatszą znajomością struktur leksykalno-gramatycznych i umiejętności. Dzięki temu są w stanie poszerzyć wspomniany zakres tematyczny o wypowiedzi dotyczące zawodowego uprawiania sportu, sportów ekstremalnych czy korupcji w sporcie itp. Na tym też poziomie uczniowie posiadają umiejętność prezentowania swego stanowiska, dobierania argumentów, uzasadniania wyrażanych opinii itp.

Należy pamiętać, że w Podstawie programowej obowiązuje zasada **kumulatywności**, wyrażająca się tym, że na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z poprzednich etapów. Wymagania te nie są powtórzone, jeśli powtórzenie nie wiąże się z rozszerzeniem lub pogłębieniem danego zagadnienia. Natomiast poprzez rozszerzanie zasobu środków językowych z kolejnego etapu edukacyjnego na następny i realizowanie wymagań w sposób złożony, uczeń stopniowo zbliża się do kompetencji ko-

munikacyjnej rodzimych użytkowników języka.

Poniżej zaprezentowany jest przykład rozłożenia treści nauczania. Jest to propozycja powiązania materiału językowego, czyli leksyki i struktur gramatycznych z funkcjami i sytuacjami oraz zakresami tematycznymi. W żadnym wypadku nie jest to lista zamknięta, ale rodzaj sugestii, wynikającej z tego, że choć spora liczba sytuacji wiąże się z konkretnymi zakre-

sami tematycznymi, to niektóre można traktować bardziej swobodnie. Podobnie jest ze słownictwem, np. o częściach ciała można rozmawiać, omawiając tematy „zdrowie”, „człowiek”, czy też „sport”. Pewna elastyczność w podejściu do proponowanej leksyki i struktur jest też wskazana ze względu na potrzeby uczniów, ich możliwości i zainteresowania, a także układ i zawartość podręcznika, z którego będą korzystali.

9 Lista funkcji, sytuacji i leksyki

Zakres tematyczny – IV. CZŁOWIEK		
Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Zwroty grzecznościowe: witanie i żeganie się	<ul style="list-style-type: none"> dane personalne (imię, nazwisko, wiek, data i miejsce urodzenia, 	<p><i>Hello! How's it going? See you (tomorrow).</i> <i>I'm Tom Smith. Pleased to meet you.</i> <i>*Goodbye. I've enjoyed meeting you.</i></p>
Podawanie danych osobowych	<ul style="list-style-type: none"> urodzenia, narodowość, wykształcenie itp.) 	<p><i>I was born on 2 May 1992 in Warsaw. I'm Polish.</i> <i>*I was born into a Polish-German family.</i></p>
Przedstawianie siebie i osób trzecich	<ul style="list-style-type: none"> wygląd zewnętrzny cechy charakteru i osobowości 	<p><i>I'm Tom. This is my brother, Mark.</i> <i>Kate, I'd like you to meet Mark.</i> <i>*I don't think we've met. May I introduce myself?</i></p>
Opisywanie postaci (wygląd, charakter)	<ul style="list-style-type: none"> uczucia i emocje zainteresowania przekonania problemy etyczne 	<p><i>She is a tall, slim girl. She has wavy black hair. She is really friendly and sociable.</i> <i>*He is quite muscular with broad shoulders. He has a square jaw, a large nose and thin lips.</i> <i>Although he is good-natured, he can, on occasion, be short-tempered.</i></p>

Opisywanie ubioru

He likes casual clothes. Today he's wearing a pair of jeans and a T-shirt.

**The elegant clothes she wears always complement her perfect figure. Now she's dressed in a stunning long black dress and high-heeled shoes.*

Wyrażanie uczuć i emocji

I like him. He is very friendly and helpful.

**She is having a rough time because of her father's illness.*

Don't take to heart her mood swings.

Opisywanie zainteresowań i upodobań

His hobby is swimming. He also loves water sports and football.

**She has what many people would consider rather serious interests, like theatre and opera. I think she doesn't seek out other people's company.*

Porównywanie wieku, wyglądu, cech osób

My sister is younger than me.

He is as hard-working as his older brother.

**He is on the tall side and quite strongly built like his father.*

Opisywanie problemów etycznych

It is important to look young and perfect nowadays. Is it because we are afraid of getting older?

**There is a great deal of controversy regarding genetic engineering. Scientists are working on using new technologies to modify crops, change some of the natural features of farm animals, even clone humans.*

Zakres tematyczny – V. DOM

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie miejsca zamieszkania	<ul style="list-style-type: none"> • rodzaje domów i mieszkań • miejsce zamieszkania 	<p><i>We live in a large block of flats near the park.</i> <i>He lives in a self-contained flat in a noisy street.</i> <i>*Our detached house is located in the residential area.</i></p>
Opisywanie domu, pomieszczeń i ich wyposażenia	<ul style="list-style-type: none"> • opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia (meble, sprzęt gospodarstwa domowego) 	<p><i>Their house is very old. It's quite small and nicely decorated.</i> <i>Her flat is spacious and fully-furnished.</i> <i>*The study has large, full-length windows. There is not too much furniture in it. Only a wooden desk with a luxurious black leather chair and a stylish bookcase.</i></p>
Opisywanie przedmiotów	<ul style="list-style-type: none"> • prace domowe • wynajmowanie, kupno i sprzedaż 	<p><i>It's round. It's made of glass.</i> <i>It's a thing made of metal. It's for opening tins.</i> <i>*It's a kind of pen. It's a thing you use to mark important words in a book.</i></p>
Wyrażanie preferencji i życzeń lub żalu	<ul style="list-style-type: none"> • mieszkania • okolice miejsca zamieszkania 	<p><i>They would like to rent a cheaper flat.</i> <i>I'd prefer to live in a peaceful area.</i> <i>*I wish I had a house with a balcony and a well-kept garden.</i></p>
Wynajmowanie mieszkań	<ul style="list-style-type: none"> • mieszkanie w domu lub mieszkaniu • życie na wsi i w mieście • interesujące budowle na świecie 	<p><i>I'm looking for a small flat near the underground.</i> <i>A lovely room to let in a 2-bedroom flat close to the city centre.</i> <i>*A spacious newly refurbished 3-bedroom apartment for rent. Close to amenities.</i></p>
Opisywanie atrakcji turystycznych		<p><i>It's a popular tourist attraction in London.</i> <i>I have never seen such wooden huts before.</i> <i>*The medieval castle, dating back to the eleventh century, was surrounded by magnificent oak trees.</i></p>
Opisywanie życia na wsi i w mieście		<p><i>They live in a small village close to a forest. There are a lot of wild animals around.</i> <i>It takes them 30 minutes to get to the bus stop.</i> <i>*The bustling city centre is famous for a variety of places for evening entertainment. The crowded streets are full of passers-by.</i></p>

Zakres tematyczny – VI. SZKOŁA

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie miejsc (typ szkoły i pomieszczenia w niej)	<ul style="list-style-type: none"> • typy szkół • osoby związane ze szkołą • życie szkoły (przedmioty szkolne, rozkład zajęć, regulamin, oceny, wymagania itp.) • zajęcia pozaszkolne • przemoc w szkole • e-learning • strategie uczenia się • system oświaty 	<p><i>My brother goes to primary school.</i></p> <p><i>*Our computer laboratory has been redecorated lately.</i></p>
Identyfikacja i lokalizacja osób		<p><i>This is our Computer Science teacher.</i></p> <p><i>If he is at school, he spends all the time in the computer lab.</i></p>
Opisywanie życia szkoły		<p><i>Lessons start at 8 am and finish at 2 pm.</i></p> <p><i>We usually have 6 lessons a day.</i></p> <p><i>*In our school students obtain marks for their class participation, homework assignments and test performance.</i></p>
Wyrażenie polecenia / konieczności lub braku konieczności		<p><i>All students must be in the classrooms when the bell goes.</i></p> <p><i>I had to wear a uniform when I was a junior high school student.</i></p> <p><i>You don't need to do all the exercises for tomorrow.</i></p> <p><i>*You needn't have bought this book. There are plenty of them in the school library.</i></p>
Opisywanie stanów i czynności przeszłych		<p><i>My Chemistry teacher used to be very strict but fair. He would stay after classes to help us solve a difficult problem.</i></p>
Wyrażanie opinii i przekonań		<p><i>I think that e-learning is changing the world.</i></p> <p><i>I will definitely do my best in my A-levels.</i></p> <p><i>*If it wasn't for my teacher I wouldn't know how to use my skills effectively.</i></p>
Wyrażanie radości i zaskoczenia		<p><i>I got the highest mark in the exam! I can't believe it!</i></p> <p><i>I don't know what to say!</i></p>
Wyrażanie krytyki	<p><i>You shouldn't take your friend's calculator without asking.</i></p> <p><i>*You should have worked harder before the exam.</i></p>	

Zakres tematyczny – VII. PRACA

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie planów i zamiarów	<ul style="list-style-type: none"> • zawody i związane z nimi czynności 	<p><i>I'm going to find a job when I leave school.</i> <i>I'm planning to start my own business.</i> <i>*I'd work as a diplomat if I had the chance.</i></p>
Telefonowanie	<ul style="list-style-type: none"> • wymagania i potrzebne umiejętności 	<p><i>Is that Tom? This is Martin here.</i> <i>I wonder if I could speak to Ms Dowson, please?</i></p>
Definiowanie zawodów	<ul style="list-style-type: none"> • cechy charakteru przydatne w różnych zawodach 	<p><i>A shop assistant helps customers in a shop.</i> <i>*A dentist is a person who is qualified to examine and treat people's teeth.</i></p>
Wyrażanie zainteresowania	<ul style="list-style-type: none"> • warunki pracy i zatrudnienia 	<p><i>I work in a circus. – Really? / Wow! / Do you? / That sounds interesting!</i></p>
Opisywanie swoich obowiązków i warunków pracy	<ul style="list-style-type: none"> • problemy w pracy • rynek pracy i poszukiwanie pracy 	<p><i>I have a nine-to-five job. I run the office and answer phone calls.</i> <i>*It's a very high-pressured job, 12-hour shifts and analysing data to predict future trends.</i></p>
Wyrażanie próśb o pozwolenie		<p><i>Can I borrow your calculator?</i> <i>Do you mind if I take a day off tomorrow?</i></p>
Udzielanie lub odmawianie pozwolenia		<p><i>Sure, no problem. / I'm afraid you can't. I'm using it.</i> <i>No, please do. / I'm afraid I do. You have to finish writing the report. / I'd rather you didn't.</i></p>

Zakres tematyczny – VIII. ŻYCIE RODZINNE I TOWARZYSKIE

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie swojej rodziny	<ul style="list-style-type: none"> okresy życia członkowie rodziny 	<p><i>There are four people in my family: my mother, father, sister and me.</i></p>
Opisywanie codziennych czynności	<ul style="list-style-type: none"> koledzy, przyjaciele 	<p><i>I get up at 7.00 every day. After breakfast I go to school.</i></p>
Składanie życzeń i gratulowanie	<ul style="list-style-type: none"> czynności życia codziennego formy spędzania czasu wolnego 	<p><i>Happy Birthday!</i> <i>*Congratulations on your impressive results.</i></p>
Wyrażenie prośby	<ul style="list-style-type: none"> prawa i obowiązki w rodzinie 	<p><i>Could you help me with the washing up?</i> <i>*Would you be so kind as to look at this letter?</i></p>
Odpowiadanie na prośbę	<ul style="list-style-type: none"> święta i uroczystości 	<p><i>Ok. / All right.</i> <i>Certainly.</i></p>
Oferowanie pomocy	<ul style="list-style-type: none"> styl życia konflikty i problemy 	<p><i>Let me do it (for you).</i> <i>I can walk the dog (for you) if you like.</i> <i>Do you want me to go to the post office?</i></p>
Przyjęcie oferty pomocy		<p><i>Oh, thanks.</i> <i>Thank you very much.</i> <i>That would be so nice of you. Thank you.</i></p>
Odrzucenie oferty pomocy		<p><i>No, it's all right. Thanks. No, it's OK. I will manage.</i> <i>That's very kind of you, but I think I'll be all right.</i></p>
Rozpoczynanie i kończenie rozmowy		<p><i>Mary, is that you? What are you doing here?</i> <i>Excuse me, haven't we met before?</i> <i>Excuse me, am I not interrupting?</i> <i>OK, see you soon.</i> <i>I'm sorry, I must be going.</i> <i>Well, it's been nice talking to you.</i></p>
Uczestniczenie w rozmowie. Wyrażanie opinii		<p><i>I think teenagers spend too much time playing computer games.</i> <i>In my opinion parents should engage their children in different activities.</i> <i>As far as I'm concerned, watching TV is a waste of time.</i></p>
Uzasadnianie opinii		<p><i>I mean they should meet friends and go out.</i> <i>Everybody knows that young people join gangs if they have nothing to do.</i></p>

Zgadzenie / niezgadzenie się z opinią

That's true. / That's exactly what I think. / I couldn't agree more.

Oh, come off it! / I totally disagree with you. / I'm afraid I can't agree with you.

Wyrażanie irytacji spowodowanej nawykami innej osoby / niezadowolonia z powodu określonej sytuacji

He's always using my mobile without asking.

**I wish my parents wouldn't criticise my hairstyle.*

Zakres tematyczny – IX. ŻYWIENIE

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie zdrowej diety	<ul style="list-style-type: none">• artykuły spożywcze• zdrowa żywność• żywność modyfikowana genetycznie• rodzaje opakowań• dania i posiłki	<p><i>Eating dairy products, which are rich in calcium, is good for our bones.</i></p> <p><i>Fruit and vegetables should be an important part of our diet as they contain a lot of vitamins.</i></p> <p><i>Avoid eating high-calorie snacks and sweets if you do not want to gain weight.</i></p>
Uzyskiwanie informacji	<ul style="list-style-type: none">• tradycyjne potrawy• sposoby przygotowania potraw	<p><i>Which is your favourite dish: bigos or lasagne?</i></p>
Opisywanie ulubionej potrawy	<ul style="list-style-type: none">• przepisy kulinarne• wyposażenie kuchni (sztućce, zastawa, przybory kuchenne)	<p><i>My favourite Polish dish is called 'gołąbki'. It's made of cabbage, rice, minced meat and spices.</i></p> <p><i>The stuffing is made of rice and meat and wrapped in blanched cabbage leaves.</i></p>
Oferowanie, proponowanie	<ul style="list-style-type: none">• lokale gastronomiczne• tradycyjne potrawy	<p><i>Would you like something to drink?</i></p> <p><i>I recommend pork chop with mashed potatoes and vegetables for the main course.</i></p>
Wyrażanie ilości	<ul style="list-style-type: none">• potrawy z różnych stron świata• diety i nawyki żywieniowe	<p><i>There are some bananas in the fridge.</i></p> <p><i>We've got a little bread and a few eggs.</i></p> <p><i>*They've thrown out a great amount of spoiled food.</i></p>
Zamawianie posiłku w restauracji	<ul style="list-style-type: none">• zdrowe żywienie	<p><i>I'd like a cup of tea and a ham sandwich.</i></p> <p><i>I'll have tomato soup for starter and grilled salmon to follow.</i></p>

Zakres tematyczny – X. ZAKUPY I USŁUGI

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Prowadzenie rozmowy w sklepie (pytanie o cenę, rozmiar, kolor itp.)	<ul style="list-style-type: none"> • rodzaje sklepów • urzędy i punkty usługowe (bank, poczta, stacja benzynowa itp.) 	<p><i>How much does it cost?</i></p> <p><i>Have you got it in a different colour?</i></p>
Wnoszenie skarg i zażaleń	<ul style="list-style-type: none"> • towary i ich cechy (rozmiar, kolor, wzór itp.) 	<p><i>It's not working.</i></p> <p><i>The dye has run.</i></p> <p><i>I'm not satisfied with the service.</i></p>
Odpowiadanie na skargi i zażalenia	<ul style="list-style-type: none"> • lista zakupów • sprzedawanie i kupowanie • jednostki miary i wagi 	<p><i>I'm (really) sorry about that.</i></p> <p><i>*It's entirely our fault.</i></p> <p><i>I'm so sorry – there must have been a mistake.</i></p>
Składanie propozycji i obietnic	<ul style="list-style-type: none"> • ceny i środki płatnicze (waluty, karty kredytowe itp.) 	<p><i>Would you like a refund?</i></p> <p><i>We'll replace it straight away.</i></p> <p><i>It won't happen again.</i></p>
Opisywanie czynności wykonywanej przez inną osobę (specjalistę)	<ul style="list-style-type: none"> • banki • ubezpieczenia • reklamacja • reklama • korzystanie z usług • moda • zakupy online • konsumpcyjny styl życia 	<p><i>I must have my computer repaired.</i></p> <p><i>I will have my eyes tested this week.</i></p> <p><i>*This antivirus software is really good. I wish I had had it installed before the Trojan Horse attack.</i></p>

Zakres tematyczny – XI. PODRÓŻOWANIE I TURYSTYKA

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Pytanie o drogę	<ul style="list-style-type: none"> • orientacja w terenie • środki transportu i sposoby podróżowania 	<p><i>Excuse me, how can I get to the Sheraton Hotel?</i></p> <p><i>Could you tell me where the nearest bank is?</i></p> <p><i>I'm wondering how to get to the railway station.</i></p>
Wskazywanie drogi	<ul style="list-style-type: none"> • informacja turystyczna • rezerwacja i kupowanie biletów • baza noclegowa 	<p><i>Take a number 344 bus and get off at the third bus stop.</i></p> <p><i>It's just round the corner. Opposite the post office.</i></p> <p><i>Go along this street and turn left at the traffic lights.</i></p>
Wyrażanie prośby o powtórzenie	<ul style="list-style-type: none"> • turystyka i wycieczki • spędzanie wakacji • sprzęt turystyczny 	<p><i>Could you repeat that, please?</i></p> <p><i>I'm sorry, I didn't get that. Could you say it again?</i></p>
Rezerwowanie i kupowanie biletów	<ul style="list-style-type: none"> • zwiedzanie • problemy w czasie podróży (wypadki, awarie) 	<p><i>I'd like a return ticket to Warsaw.</i></p>
Opisywanie ulubionych form podróżowania i spędzania wakacji	<ul style="list-style-type: none"> • zachowanie bezpieczeństwa (na ulicy, w podróży, na lotnisku, dworcu) • atrakcje turystyczne 	<p><i>I really like sailing around the lake district.</i></p> <p><i>What I like most is climbing mountains in the summer.</i></p>
Opisywanie miejsc wartych zwiedzenia		<p><i>Cracow is a beautiful historic city in the south of Poland. It's famous for its architecture and the amazing Wawel Castle.</i></p>
Porównywanie		<p><i>Cracow is not as big as Madrid.</i></p> <p><i>The more you travel, the smaller the world becomes.</i></p>
Relacjonowanie wydarzeń		<p><i>When I was looking at the map, somebody shouted my name.</i></p> <p><i>As soon as I left the restaurant, I realised that I had left my camera there.</i></p> <p><i>*The last thing I did was pack a pair of hiking boots.</i></p>
Okazywanie zainteresowania		<p><i>That's interesting!</i></p> <p><i>And what did you do then?</i></p>

Zakres tematyczny – XII. KULTURA

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Składanie propozycji	<ul style="list-style-type: none"> dziedziny kultury i sztuki (film, teatr, literatura, malarstwo, muzyka, taniec, architektura, muzea) 	<p><i>Would you like to go to the cinema?</i> <i>Let's go to the cinema on Friday.</i> <i>Wouldn't it be a good idea to go to the opera on Saturday?</i></p>
Akceptowanie propozycji	<ul style="list-style-type: none"> twórcy i ich dzieła (pisarze, kompozytorzy, malarze) 	<p><i>(That's) a good idea.</i> <i>Sure. Why not?</i> <i>I'd love to. Thank you very much for asking me.</i></p>
Odrzucanie propozycji	<ul style="list-style-type: none"> uczestnictwo w kulturze kultura masowa międzykulturowość 	<p><i>Thanks, but I'm afraid I can't.</i> <i>Why don't we go bowling instead?</i> <i>I'm sorry but I'd prefer not to.</i></p>
Pytanie o opinię i wyrażanie opinii		<p><i>Did you like the film?</i> <i>What's your opinion of the concert?</i> <i>It's all right.</i> <i>It could be better, I think.</i></p>
Przytaczanie wypowiedzi innych osób		<p><i>She says she is interested in music and literature.</i> <i>*He said he had never seen a better concert.</i></p>
Wyrażanie zakazu lub braku pozwolenia		<p><i>You mustn't touch the paintings.</i> <i>You can't take photos inside the museum.</i> <i>You're not allowed to talk on the phone in the cinema.</i></p>
Precyzowanie lub uzupełnianie informacji o osobie, rzeczy lub miejscu		<p><i>Czesław Miłosz, who received the Nobel Prize for literature, died in 2004.</i> <i>There is a gallery in our city where only contemporary art is exhibited.</i></p>
Pytanie o preferencje i zainteresowania		<p><i>Do you like detective stories?</i> <i>What kind of films are you keen on?</i> <i>*Would you rather read a book or go to see a film?</i></p>

Zakres tematyczny – XIII. SPORT

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Definiowanie sportów	<ul style="list-style-type: none"> • dyscypliny sportu • sprzęt sportowy • znani sportowcy • imprezy sportowe • sport wyczynowy 	<p><i>To play this game you need a court with a net in the centre, a racket and a ball.</i></p> <p><i>Football is a game played between two teams of eleven players who try to kick a ball into the other team's goal.</i></p>
Opisywanie swoich umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> • sporty ekstremalne • doping i korupcja w sporcie • igrzyska olimpijskie i paraolimpijskie 	<p><i>I can dive and I'm good at swimming.</i></p> <p><i>I am able to ride 20 kilometres an hour.</i></p> <p><i>I managed to jump 1 metre 10 centimetres in the competition.</i></p>
Opisywanie wydarzeń sportowych	<ul style="list-style-type: none"> • bezpieczeństwo w sporcie 	<p><i>I went to a football match on Sunday. My favourite team played.</i></p>
Opisywanie okoliczności, pomimo których ma miejsce określone zdarzenie lub czynność		<p><i>She won the race although she wasn't feeling well.</i></p> <p><i>In spite of the fact that he scored the game-winning goal, he wasn't offered a contract.</i></p>
Opisywanie wydarzeń lub sytuacji		<p><i>All the competitors are to gather for the opening ceremony at the main stadium at 10.00.</i></p>

Zakres tematyczny - XIV. ZDROWIE

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie problemów zdrowotnych	<ul style="list-style-type: none"> • samopoczucie • choroby, ich przyczyny, objawy i leczenie 	<p><i>I feel awful. I've got a high temperature and a sore throat.</i></p> <p><i>I have a dreadful rash on my arm.</i></p> <p><i>I am sweating and shivering at the same time.</i></p>
Wyrażanie prośby o udzielenie rady	<ul style="list-style-type: none"> • higieniczny tryb życia • niezdrowe nawyki i uzależnienia • wypadki i udzielanie pomocy 	<p><i>What should I do?</i></p> <p><i>Have you got any ideas about how to cure insomnia?</i></p>
Udzielanie rad	<ul style="list-style-type: none"> • niepełnosprawni • system ochrony zdrowia • medycyna alternatywna • eksperymenty medyczne 	<p><i>I think you should see a doctor.</i></p> <p><i>Take an aspirin and stay in bed.</i></p> <p><i>You'd better not eat nuts if you're allergic to them.</i></p> <p><i>If I were you, I would call for an ambulance.</i></p>
Wyrażanie współczucia i pocieszanie		<p><i>Oh dear. That sounds terrible.</i></p> <p><i>I hope you'll get better soon.</i></p>
Opisywanie sposobów radzenia sobie ze stresem		<p><i>Listening to your favourite kind of music helps you to relax.</i></p> <p><i>Sweet food is full of calories and sugar. However, when you feel unhappy, a piece of chocolate won't do you any harm.</i></p>
Opisywanie zdrowego stylu życia		<p><i>A healthy lifestyle means eating a lot of fruit and vegetables, physical activity and not smoking.</i></p>

Zakres tematyczny – XV. NAUKA I TECHNIKA

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie wynalazków	<ul style="list-style-type: none"> • odkrycia naukowe i wynalazki 	<p><i>Tipp-Ex is a white liquid used to cover typing mistakes. It was invented by a secretary in 1956.</i></p> <hr/> <p><i>If you heat water, it evaporates.</i></p> <hr/>
Opisywanie ogólnych reguł lub skutków pewnych działań	<ul style="list-style-type: none"> • obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych 	<p><i>People think that the Chinese produced silk about 4,000 years ago.</i></p> <hr/> <p><i>*It is believed that the wheel was invented in around 8,000 BC in Asia.</i></p> <hr/>
Opisywanie historii wynalazków	<ul style="list-style-type: none"> • technologie informacyjno-komunikacyjne 	<p><i>First, press this button and then this one.</i></p> <hr/> <p><i>*Remove the battery when the charger is disconnected.</i></p> <hr/>
Wyrażanie powszechnych opinii	<ul style="list-style-type: none"> • współczesne środki przekazu i przetwarzanie informacji 	<p><i>My computer crashed yesterday. I wanted to send an email when the screen went blank.</i></p> <hr/>
Opisywanie problemów ze sprzętem	<ul style="list-style-type: none"> • bezpieczne korzystanie z internetu 	<p><i>It is possible that people will do their shopping only on the Internet.</i></p> <hr/> <p><i>Computers will definitely be smaller.</i></p> <hr/> <p><i>People certainly won't stop using mobile phones.</i></p> <hr/>
Wyrażanie prawdopodobieństwa		

Zakres tematyczny – XVI. ŚWIAT PRZYRODY

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Opisywanie pogody	<ul style="list-style-type: none"> • pogoda i klimat • rośliny i zwierzęta • krajobraz i ukształtowanie terenu 	<p><i>It's cold and windy. The temperature is –3°C.</i></p> <p><i>*It's been snowing for two days here. It's absolutely freezing outside.</i></p>
Opisywanie krajobrazu	<ul style="list-style-type: none"> • nazwy stron świata, państw, kontynentów • zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego 	<p><i>Near the forest there is a lake and a sandy beach.</i></p> <p><i>The river flows between a range of immense hills and open valleys.</i></p>
Przewidywanie	<ul style="list-style-type: none"> • katastrofy i klęski żywiołowe 	<p><i>Oh no! It's going to rain.</i></p> <p><i>The forecast says it won't rain tomorrow.</i></p>
Opisywanie trendów i zjawisk	<ul style="list-style-type: none"> • ratowanie ginących zwierząt i roślin • współpraca międzynarodowych organizacji w ratowaniu środowiska 	<p><i>The coala and the lion are both in danger of extinction.</i></p> <p><i>Travelling by bike is becoming more and more popular nowadays.</i></p> <p><i>*People today produce twice as much garbage as they did 40 years ago.</i></p>
Opisywanie sposobów ochrony środowiska	<ul style="list-style-type: none"> • zapobieganie klęskom żywiołowym • działania proekologiczne • przestrzeń kosmiczna 	<p><i>People should plant trees and use public transport more often.</i></p> <p><i>*An average person can contribute to the protection of the environment by saving water and sorting household rubbish.</i></p>

Zakres tematyczny – XVII. PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

Funkcje i sytuacje	Leksyka	Przykłady struktur gramatycznych
Wyrażanie przyczyny jakiegoś zdarzenia lub czynności	<ul style="list-style-type: none"> • organizacje międzynarodowe • konflikty wewnętrzne i międzynarodowe • przestępczość, przemoc, terroryzm 	<p><i>I couldn't use the public transport because the bus drivers went on strike.</i></p> <p><i>The president had to cancel his visit because of bad weather.</i></p> <p><i>The minister resigned due to poor health.</i></p>
Wyrażanie obietnic	<ul style="list-style-type: none"> • polityka społeczna • problemy społeczne 	<p><i>If we win, we will spend more money on education.</i></p>
Opisywanie systemów politycznych	<ul style="list-style-type: none"> • problemy społeczne • współczesnego świata (bezrobocie, bezdomność, ubóstwo, narkomania, niedostatek wody i żywności) 	<p><i>The UK is a constitutional monarchy, isn't it?</i></p> <p><i>You must be 18 to take part in the elections.</i></p>
Rodzaje przestępstw	<ul style="list-style-type: none"> • problemy demograficzne • problemy gospodarcze • organizacje humanitarne i dobroczynne 	<p><i>Speeding is driving faster than it is allowed.</i></p> <p><i>Blackmailing is asking people for money to keep a secret.</i></p>
Ostrzeżenie	<ul style="list-style-type: none"> • problemy demograficzne • problemy gospodarcze • organizacje humanitarne i dobroczynne 	<p><i>Remember to put your wallet in a front pocket.</i></p> <p><i>If you do not pay enough at the parking meter, you will get a parking fine.</i></p>
Opisywanie problemów społecznych	<ul style="list-style-type: none"> • globalizacja • miejsce Polski w Europie i świecie • Unia Europejska 	<p><i>Nobody knows how many people live on the streets.</i></p> <p><i>Teenagers don't realise that smoking and drinking alcohol have negative effects.</i></p> <p><i>Statistics say that a lot of young people start taking drugs at school.</i></p>

Zakres tematyczny – XVIII. ELEMENTY WIEDZY O KRAJACH ANGLOJĘZYCZNYCH

Funkcje i sytuacje

Leksyka

Przykłady struktur gramatycznych

Elementy wiedzy o krajach anglojęzycznych oraz o kraju ojczystym z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

Podstawowe informacje na temat Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych oraz innych krajów anglojęzycznych	<ul style="list-style-type: none"> • geografia i historia • wielkie wydarzenia i postaci historyczne 	<p><i>Great Britain is an island. It consists of England, Wales and Scotland.</i></p> <p><i>Australia is the smallest continent. Its original inhabitants are called the Aborigines.</i></p>
Opisywanie świąt i tradycji typowych dla różnych kultur	<ul style="list-style-type: none"> • kultura • znani pisarze i twórcy 	<p><i>Thanksgiving is a public holiday in the USA.</i></p> <p><i>A song 'Auld lang syne' is sung in many English-speaking countries at midnight on New Year's Eve.</i></p>
Opisywanie systemów politycznych	<ul style="list-style-type: none"> • tradycje i obyczaje • życie 	<p><i>The United Kingdom is a constitutional monarchy whereas the US is a constitutional republic. The President is the Head of State.</i></p>
Opisywanie ciekawych regionów geograficznych	<ul style="list-style-type: none"> • codzienne • stereotypy • różnorodność kulturowa 	<p><i>Yellowstone National Park is known for hot springs and geysers.</i></p> <p><i>Ayers Rock is the greatest attraction in the Northern Territory.</i></p>
Opisywanie wydarzeń historycznych		<p><i>The Normans invaded England in 1066.</i></p> <p><i>*Slavery was abolished in the US in the 19th century.</i></p>
Opisywanie systemów szkolnictwa w różnych krajach		<p><i>The academic year in Australia generally runs from late January until mid-December for primary and secondary schools.</i></p> <p><i>Education is compulsory up to the age of 16 in every province in Canada, except for Ontario and New Brunswick where the compulsory ages are 18.</i></p> <p><i>Students in the UK take the GCSE exams at the age of 16.</i></p>
Znani pisarze i twórcy		<p><i>Daniel Defoe was an English writer who wrote a famous novel – 'Robinson Crusoe'.</i></p> <p><i>Edgar Allan Poe is most famous for writing stories about death and the supernatural.</i></p>

Gwiazdka oznacza przykłady struktur z poziomu rozszerzonego.

10 Procedury osiągnięcia celów – metody i techniki nauczania

Charakterystyka uczniów

Czas nauki w szkole ponadgimnazjalnej przypada na kontynuację okresu dorastania młodzieży, z czym wiążą się zmiany w ich zachowaniu, postrzeganiu własnej osoby i samoocenie. Sfera emocjonalna odznacza się zarówno intensywnością przeżyć jak i chwiejnością nastrojów. Istotne zmiany dotyczą czynności poznawczych, gdyż nastolatki przechodzą do stadium operacji formalnych, charakteryzujących się rozwojem logicznego i abstrakcyjnego myślenia. Dzięki temu młodzież podczas nauki języka zwraca uwagę na systematyzowanie reguł i poprawność gramatyczną.

Można też zauważyć u młodzieży chęć poszukiwania nowych doznań i większą samodzielność w działaniu. W warunkach szkolnych przejawia się to niezależnością od nauczyciela, większym poczuciem odpowiedzialności za własną naukę i realizację podejmowanych zadań. Szybszy przebieg procesów informacyjnych zwiększa możliwości poznawcze młodzieży, co wyraża się poszerzeniem jej zainteresowań, ale również krytycyzmem zarówno wobec osób dorosłych jak i siebie. Dyskusje i rozmowy, zwłaszcza na kontrowersyjne tematy, często przyjmują postać gorących sporów, w których mło-

dzi ludzie prezentują swe opinie, posługując się wieloma racjonalnymi i rozbudowanymi argumentami. W trakcie zajęć językowych korzystniejsze jest zatem organizowanie dyskusji w mniejszych grupach, gdyż łatwiej wtedy o kompromis, ponadto wszyscy uczestnicy mają szansę zaprezentowania swego stanowiska. Choć głównym obszarem działania młodzieży jest nauka szkolna i związane z nią plany dotyczące przyszłości, np. wyboru kierunku studiów i uczelni, to młodzi ludzie chętnie angażują się w różne inicjatywy, pozwalające im poczuć się zauważonymi i akceptowanymi w środowisku rówieśniczym. Warto zatem zachęcić uczniów do współpracy z rówieśnikami z innych szkół, także zagranicznych, choćby w pracy nad wspólnymi projektami. Jednostkowe talenty uczniów przejawiają się też w ich różnorodnej twórczości, np. literackiej czy teatralnej. Z pewnością poczują się bardzo dowartościowani i zmotywowani do działania, gdy będą mogli zaprezentować swoje umiejętności i uzdolnienia w wybranej przez siebie formie, fragmencie lekcji, przedstawieniu itp.

Indywidualne cechy uczniów

W każdym zespole uczniowskim, również zbliżonym pod względem zaawansowania językowego, uczniowie różnią się między sobą ze względu na osobowość, dominującą modalność, prezentowane style poznawcze i rodzaje intelligen-

cji. Wiedza na temat tego, jak uczniowie postrzegają rzeczywistość, które zmysły odgrywają u nich dominującą rolę w procesie przyswajania informacji, pomoże nauczycielowi wybrać odpowiednie metody i techniki pracy oraz odpowiednio zorganizować proces dydaktyczny. Wskazane jest też bliższe poznanie zainteresowań uczniów, sposobów i strategii uczenia się, a nawet wcześniejszych niepowodzeń w nauce.

Jeśli chodzi o **cechy osobowościowe** uczniów, to najłatwiej podzielić ich na ekstrawertyków i introwertyków. Ekstrawertycy są bardzo otwarci na świat zewnętrzny, interakcję, chętnie się wypowiadają, pracują w parach i grupach. Trudniej im natomiast przychodzi praca indywidualna, stąd mniejsza dbałość o dokładność pisowni czy rozwijanie umiejętności czytania. Z kolei introwertycy są małomówni, zamknięci, ale lepiej sobie radzą ze sprawnościami receptywnymi. Zwracają też większą uwagę na poprawność wypowiedzi niż jej płynność. Introwertycy czerpią energię ze świata wewnętrznego, preferują koncentrację i zorientowanie na koncepcje.

Na sposób komunikowania się oraz odbioru i organizowania informacji ma wpływ **modalność sensoryczna**, uzależniona od tego, jaki rodzaj zmysłu dominuje u danej osoby. Według założeń programowania neurolingwistycznego (NLP) wyróżnia się trzy podstawowe typy modalności: wzrokowy, słuchowy i kineste-

tyczny. Ludzie, którzy są wzrokowcami, uczą się przez obserwację, czytanie, korzystanie z pisemnych instrukcji oraz bodźców wzrokowych (diagramy, obrazki, plansze, mapy, filmy). Dla nich bardzo pomocne są notatki w formie map edukacyjnych, zawierających kluczowe wyrazy, symbole, kolorowe ilustracje.

Z kolei słuchowcy preferują słuchanie i jednocześnie robienie notatek, słowne udzielanie instrukcji, głośne powtarzanie wyrazów w celu ich zapamiętania oraz dialog i otwartą dyskusję w grupie. Potrzebują oni strategii słuchowych np. głośnego streszczania przeczytanego tekstu. Czytanie, potem wyobrażenie sobie danej informacji i wreszcie jej słowne przedstawienie, angażuje wiele zmysłów i przez to ułatwia zapamiętanie. Tak samo przydatne jest dla nich czytanie w sposób dramatyczny albo mówienie szeptem.

Natomiast kinestetycy lubią zajęcia aktywne, gdyż ruch, manipulowanie obiektami, gry i zabawy pomagają im w zapamiętywaniu. Ponadto dobrze uczą się przez odgrywanie ról, doświadczanie i eksperymentowanie, a także przekazywanie innym swojej wiedzy. W zapamiętaniu, jak również zaspokojeniu potrzeby fizycznej aktywności, pomaga kinestetykom robienie zwięzłych notatek na małych karteczkach, a potem układanie ich w odpowiedniej kolejności.

Style poznawcze decydują o sposobie podchodzenia uczniów do nowych, nieznanych zajęć. Najważniejszym z nich

jest **styl myślenia**. Uczniowie o stylu impulsywnym działają szybko, na zasadzie prób i błędów. Wypowiadają się płynnie, ale mają kłopoty z poprawnością wypowiedzi. Uczniowie o stylu refleksyjnym lubią logiczne uporządkowanie, poświęcają wiele czasu na zastanawianie się nad rozwiązaniem, pracują wolniej, wypadają lepiej w sprawności pisania, ale trudniej im zabrać głos w swobodnej wypowiedzi.

W nauczaniu dominują aktywności takie jak czytanie, pisanie i liczenie, czyli te, które angażują lewą półkulę odpowiadającą za logiczne myślenie, procesy językowe i matematyczne oraz komunikację werbalną. Z kolei zakres prawej półkuli obejmuje działania wykorzystujące ruch, kolor, obrazy, emocje oraz komunikację niewerbalną. Lateralizacja, czyli dominacja jednej z półkul, ma również wpływ na sposób przyswajania wiadomości. Osoby o mocno rozwiniętej prawej półkuli dla zrozumienia potrzebują wytworzenia so-

bie obrazu całości. Lepiej rozumieją sytuacje i zdarzenia, częściej też przejawiają modalność słuchową i ruchową.

Natomiast inni, u których dominuje lewa półkula, wolą stopniowo gromadzić informacje, co oczywiście wymaga więcej czasu. Ci uczniowie z kolei lepiej przyswajają słownictwo i gramatykę, lepiej też czytają i piszą.

Istotną rolę w uczeniu się i zapamiętaniu nowego słownictwa odgrywają pozytywne emocje, towarzyszące zabawie i odgrywaniu scenek. Tak samo dzieje się, gdy dane słowo zostanie wsparte obrazem czy muzyką. Natomiast negatywne emocje, stres, obawa przed niepowodzeniem, hamują ten proces.

Według Howarda Gardnera każdy człowiek posiada siedem typów inteligencji rozwiniętych w różnych proporcjach, co przejawia się w jego uzdolnieniach i umiejętnościach oraz w sposobie przyswajania wiadomości.

Rodzaj inteligencji	Cechy wyróżniające	Preferowane sposoby pracy
logiczno-matematyczna	Wysoka umiejętność abstrakcyjnego myślenia, budowania uzasadnień, operowania liczbami.	Klasyfikowanie słownictwa, wykonywanie ćwiczeń i budowanie wyjaśnień gramatycznych – tworzenie reguł na podstawie obserwacji schematów, gry logiczne.
wizualno-przestrzenna	Umiejętność orientacji w terenie, wrażliwość na kolor, kształt i wymiary, tendencja do myślenia obrazowego, łatwość układania klocków, puzzli.	Nauka na podstawie rysunków, obrazów, diagramów, schematów i filmów wideo.

Rodzaj inteligencji	Cechy wyróżniające	Preferowane sposoby pracy
ruchowa	Umiejętność posługiwania się językiem ciała, dobry zmysł równowagi.	Zabawy i gry z elementami pantomimy, odgrywanie ról, TPR, uczenie się przez działanie.
muzyczna	Umiejętność rozpoznawania tonów, wrażliwość na rytm i melodię.	Śpiewanie, rymowanie, słuchanie piosenek, ćwiczenie wymowy.
interpersonalna	Umiejętność rozumienia nastrojów, uczuć i intencji innych ludzi, dobre rozumienie mowy ciała.	Ćwiczenia w parach i grupach, wspólne rozwiązywanie problemów, dialogi, odgrywanie ról.
intrapersonalna	Umiejętność rozumienia i analizy samego siebie i sytuacji, ćwiczenia samodyscypliny.	Samoocena, prowadzenie dziennika/pamiętnika, prace projektowe i prace pisemne.
lingwistyczna	Umiejętność efektywnego i kreatywnego użycia języka (osoba taka czyta, pisze i opowiada z łatwością).	Tworzenie notatek, opowiadanie historyjek, ćwiczenie sztuk teatralnych, czytanie wierszy, udział w debatach i dyskusjach.

Szkolny system nauczania preferuje dwa typy inteligencji: lingwistyczną i logiczno-matematyczną, zatem uczniowie z dominacją innych rodzajów inteligencji mają trudności z przyswajaniem informacji w sposób typowy dla edukacji szkolnej, co może być przyczyną różnych niepowodzeń. Stąd wniosek, iż konieczne jest zwrócenie uwagi na indywidualne potrzeby uczniów i ich możliwości, aby poprzez zmiany, również w sposobach nauczania, pomóc im odnaleźć się w środowisku szkolnym i osiągnąć sukces.

Będzie to możliwe poprzez stworzenie dobrej atmosfery, aby uczniowie mieli poczucie bezpieczeństwa oraz uczynienie ze szkoły miejsca, w którym można

zarówno zadawać pytania, jak i popełniać błędy.

Istotnym warunkiem jest pozytywne nastawienie do nauczanego przedmiotu, zatem uczniowie powinni być odpowiednio **zmotywowani** i przekonani o korzyściach, które osiągną dzięki zdobywaniu wiedzy z danej dziedziny. Z tym wiąże się ustalenie celu, sposobów osiągnięcia go oraz odpowiedniego planowania pracy przez ucznia.

Metody

Tradycyjne metody nauczania nie spełniają dziś swej funkcji gdyż młodzież wychowana na telewizji, grach komputerowych, wirtualnym świecie internetu

potrzebuje innych bodźców, aby zaangażować się w proces uczenia. Dlatego ważne jest zachowanie elastyczności w wyborze sposobów pracy na lekcji. Ważne jest stosowanie urozmaiconych technik, absorbujących zmysły, pozwalających eksperymentować i przeżywać, a tym samym wykorzystujących jak najwięcej różnych typów inteligencji. Co więcej, niezbędna jest dbałość o selekcjonowanie i porządkowanie informacji oraz łączenie nowych wiadomości z tymi, które są już znane i dobrze opanowane, a także regularne powtórki. Nie można też pominąć potrzeby stosowania języka w praktyce jako narzędzia komunikacji.

Realizacja celu jakim, według założeń reformy programowej, jest skuteczne komunikowanie się w języku obcym, wymaga doboru odpowiednich rozwiązań metodycznych. Nie ma jednak jednej skutecznej metody nauczania języka. Najbardziej przydatne jest sięganie do elementów różnych metod i technik. Najwłaściwsze zatem wydaje się zastosowanie **eklektycznego podejścia komunikacyjnego**, które łączy w sobie cechy zarówno metod konwencjonalnych jak i niekonwencjonalnych oraz wykorzystuje techniki przez nie wypracowane. Istotne jest kreowanie odpowiednich sytuacji i takie organizowanie ćwiczeń lekcyjnych, by odzwierciedlały autentyczną sytuację językową, czyli wykorzystanie **luki informacyjnej**, stanowiącej uzasadnienie do nawiąza-

nia rozmowy w celu przekazania sobie pewnych informacji. Tego typu ćwiczenia bazują na dialogach, pracy w parach i grupach, na symulacjach oraz odgrywaniu ról, a więc wymagają czynnej współpracy uczniów.

Z **metody bezpośrednioj** nauczanie eklektyczne przejęło założenie, że ważny jest bezpośredni kontakt zarówno z żywym językiem, jak i kulturą kraju jego pochodzenia. Podobnie jak prowadzenie zajęć w małych grupach i nauczanie gramatyki w sposób indukcyjny, czyli wprowadzanie nowych struktur w zrozumiałym dla ucznia kontekście, dzięki czemu może on sam wyprowadzić wnioski na temat zasad ich tworzenia i zastosowania. Najpierw zatem podaje się przykład danej konstrukcji, a potem uczeń sam wypracowuje regułę jej tworzenia.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa z kolei podkreśla rolę analizy gramatycznej, tzw. nauczania dedukcyjnego, w którym uczeń najpierw poznaje regułę budowy i użycia danej konstrukcji, a potem przechodzi do poznawania jej przykładów i ćwiczenia jej zastosowania. Ten sposób jest przydatny, gdy uczniowie mają do czynienia z konstrukcją złożoną, albo trudną do zrozumienia ze względu na brak odpowiednika w języku ojczystym. Przykładem może być np. wprowadzanie przedimków czy czasu Present Perfect.

Metoda audiolingwalna jest wykorzystywana w tych fazach lekcji, w któ-

rych nowy materiał leksykalno-gramatyczny jest wprowadzany i utrwalany za pomocą ćwiczeń kontrolowanych (*drills*), prowadzących do opanowania sprawności mówienia i zautomatyzowania struktur językowych. Uczeń nabiera biegłości językowej, czyli właściwych nawyków odpowiedniego użycia języka. Wyrabiane są one mechanicznie, poprzez wielokrotne powtarzanie materiału w odpowiednich sytuacjach. Metoda audiolingwalna sprawdza się w nauczaniu gramatyki, a także wymowy i intonacji.

Metoda kognitywna traktuje błąd jako naturalną cechę procesu uczenia się, sygnał, że ten proces zachodzi. Kładzie akcent na twórczy sposób posługiwania się językiem, poznawanie go na zasadzie „prób i błędów”, kiedy uczeń samodzielnie buduje wypowiedzi i próbuje prowadzić samodzielną rozmowę. W metodzie tej istotne są komentarze i objaśnienia nauczyciela.

Metoda TPR zakłada naukę języka poprzez ruch i reagowanie całym ciałem. Pozwala na relaks w czasie lekcji, obniżenie poziomu stresu, a tym samym pokonanie strachu przed mówieniem. Z pewnością uatrakcyjnia proces nauczania i podnosi poziom motywacji uczniów.

Podobnie **metoda naturalna**, polegająca na maksymalnym zbliżeniu nauczania języka obcego do nabywania umiejętności rozumienia i mówienia w języku ojczystym, zakłada wyeliminowa-

nie stresu jako czynnika blokującego komunikację i uniemożliwiającego naukę.

Drama to kolejna przydatna metoda pracy na lekcji językowej. Polega ona na odgrywaniu scenek, wcielaniu się w różne postaci oraz na improwizacji. Działa też na wyobraźnię, pozwala na wyrażenie emocji i uczy współpracy z innymi, choćby w trakcie pracy nad przygotowaniem inscenizacji. Bardzo przydaje się do rozwijania umiejętności mówienia, zwłaszcza osobom nieśmiałym, które odgrywając daną rolę (np. bohatera filmowego, postaci historycznej itp.) pokonują strach przed mówieniem. W ćwiczeniach opartych na dramie można pokazać różnicowanie stylu mówienia w zależności od sytuacji i osoby rozmówcy. Improwizacja zaś sprawia, że tok rozmowy jest trudny do przewidzenia, a spontaniczne odpowiedzi dalekie od rutynowych czy wyuczonych z podręcznika. Takie ćwiczenia dają możliwość zaprezentowania autentycznej komunikacji i praktycznego wykorzystania języka.

W trakcie zajęć warto poświęcić chwilę na ćwiczenia z zakresu **kinezylogii edukacyjnej**, czyli gimnastyki umysłu wprowadzonej przez Paula Dennisona. Te proste ćwiczenia stymulują i koordynują pracę obu półkul mózgowych oraz ułatwiają wprowadzenie i przyswojenie nowych informacji. Można je stosować w różnych fazach lekcji, zwłaszcza gdy spada poziom energii uczniów lub, gdy dla odmiany, trzeba wprowadzić ele-

ment relaksacyjny i wyciszający. Są łatwe do wykonania i nie wymagają dużej przestrzeni, więc można je stosować nawet w licznych zespołach uczniowskich. Odpowiednio dobrane służą też usprawnieniu koordynacji ruchowej rąk, co wpływa na płynność ruchów i poprawia estetykę pisma.

Prace projektowe

Prace projektowe pozwalają uczniom na wykazanie się swoimi umiejętnościami językowymi w praktyce. Zakładają one dużą autonomię uczniów, którzy samodzielnie wybierają zarówno tematykę i treść projektu, formy pracy jak i sposoby prezentacji końcowego efektu.

Zazwyczaj wyszczególnia się trzy fazy pracy nad projektem:

- faza pierwsza to wybór tematu projektu, podział na zespoły, planowanie i rozdzielanie pracy w zespole,
- druga faza to grupowa lub indywidualna praca nad projektem, zbieranie materiałów i przygotowanie projektu w wybranej formie,
- ostatnia, najważniejsza faza to przedstawienie projektu całej klasie oraz jego ocena.

W trakcie pracy nad projektem uczniowie muszą wykazać się wieloma umiejętnościami: najpierw zbierają informacje z różnych dziedzin, korzystając przy tym z wielu źródeł (internet, publikacje książkowe, wywiady itp.), a potem dokonują ich selekcji, uporządkowania i opracowa-

nia według określonych kryteriów. Sporo pracy wykonują poza szkołą, odwiedzając biblioteki, muzea, czy też pracując na komputerze w domu. Są to działania autentyczne, twórcze, wymagające wykazania się zarówno talentami językowymi czy organizacyjnymi jak i umiejętnością podejmowania ryzyka. W pracy nad projektem każdy uczeń może pokazać się od swej najlepszej strony, zarówno ten znakomity językowo, jak i ten, który jest słabszy w nauce, ale za to jest świetnym fotografem, czy zna się na grafice komputerowej. Uczniowie pracują indywidualnie i zespołowo, konsultują się między sobą i omawiają kolejne etapy pracy. Uczą się zatem samodzielności i współpracy w grupie oraz odpowiedzialności za całościowe wykonanie zadania. Ważną rolę w pracy nad projektem odgrywa wykorzystanie technologii informacyjnej, nie tylko ze względu na jej atrakcyjność, ale przede wszystkim ze względu na dostęp do „żywego” języka angielskiego w internecie czy mediach. Różnorodność działań, które uczniowie wykonują podczas przygotowywania projektu, sprzyja integrowaniu i rozszerzaniu posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności. Oni sami przejmują odpowiedzialność zarówno za cały proces i przebieg wykonywania projektu, jak również za produkt finalny i jego prezentację. Rolą nauczyciela jest wspieranie ich i pomoc w podjętych działaniach oraz koordynacja całości.

Z powyższych przykładów wynika, że tylko podejście eklektyczne, polegające na twórczym połączeniu różnych metod i technik nauczania może zapewnić skuteczną realizację założonych celów w zróżnicowanych i zindywidualizowanych zespołach uczniowskich.

Formy pracy

Program zakłada następujące formy pracy:

- praca z całą klasą,
- praca indywidualna,
- praca w parach (zarówno „otwartych” jak i „zamkniętych”),
- praca w grupach.

Każda z wymienionych form ma swoje zastosowanie na lekcji i służy realizacji określonych celów. Praca z **całą klasą** może być wykorzystana do wprowadzenia nowego materiału, omówienia jakiegoś zagadnienia. Wtedy nauczyciel zadaje pytania, prowokuje do odpowiedzi, uczniowie zaś odpowiadają i komentują. Z kolei **praca indywidualna**, to przykładowo uzupełnianie zdań, czytanie tekstu i wykonywanie zadań na jego podstawie albo też przygotowanie się do ćwiczeń komunikacyjnych. Jej zaletą jest umożliwienie uczniom pracy we własnym tempie i według swoich możliwości. Zdarza się więc, że niektórzy uczniowie kończą wykonywanie ćwiczeń znacznie wcześniej niż pozostali. Żeby uniknąć problemów z dyscypliną warto mieć dodatkowe zadania dla uczniów pracujących szybciej,

albo też różnicować stopień trudności zadań.

Realizacji najważniejszego celu jakim jest rozwój kompetencji komunikacyjnej służy **praca w parach**, zwłaszcza przy wykonywaniu zadań z luką informacyjną. Jest to sytuacja najbardziej zbliżona do autentycznej, kiedy rozmówcy różnią się informacjami, które posiadają. Wtedy na podstawie pytań i odpowiedzi mogą wymieniać się nimi wzajemnie. W sytuacji klasowej uczniowie mogą też przeprowadzać krótkie dialogi między sobą, jak również prezentować je na forum klasy („pary otwarte”). Zdarza się, iż niektórzy czują tremę przed mówieniem przed większą grupą słuchających, więc trzeba im dać czas na oswojenie się z publicznymi wystąpieniami i tak organizować pracę, aby wszyscy mogli pracować w parach („pary zamknięte”). Wskazane jest, aby uczniowie nie pracowali ciągle w tych samych parach, szczególnie takich, gdzie występuje duża różnica umiejętności, co oznaczałoby, że jeden uczeń jest ciągle aktywny przy biernej postawie drugiego. Ponadto, uczniowie zmuszeni do zmiany rozmówców uczą się współdziałania, elastycznych zachowań, przystosowania do nowej sytuacji i wykazywania różnymi umiejętnościami, np. negocjowania, osiągnięcia kompromisu.

Podobne zalety, jak praca w parach, ma **praca w grupach**, najlepiej 3-4-osobowych. Można ją wykorzystać do rozwiązywania zadań problemowych, dyskusji,

a także prac projektowych. Wymaga ona, a zarazem uczy, umiejętności współdziałania w zespole, odpowiedzialności za realizację podjętego zadania oraz swobody w wyborze sposobów jego wykonania. Każdy uczeń ma też szansę podzielenia się z innymi swoją wiedzą i umiejętnościami oraz nauczenia się czegoś od nich.

Obie formy pracy, czyli w parach i w grupach, wymagają od ucznia samodzielności w działaniu, aktywnej postawy, bez odwoływania się do nauczyciela i czekania na jego polecenia. Oczywiście, nie wszyscy uczniowie tak samo chętnie podchodzą do zadań zespołowych, więc warto różnicować formy aktywności, co zdecydowanie poprawia dynamikę zajęć, zwiększa motywację oraz pozwala uniknąć zdominowania komunikacji przez nauczyciela, wprowadzając naturalne językowo sytuacje w klasie.

Podręcznik

Nieodzowną pomocą dla nauczyciela i uczniów w pracy nad kształtowaniem umiejętności językowych jest podręcznik dopasowany pod względem tematyki oraz stopnia trudności do zainteresowań i poziomu zaawansowania uczniów. Ważna jest jego treść, różnorodność tekstów i ćwiczeń leksykalno-gramatycznych, sposób prezentacji zagadnień gramatycznych, a także przejrzysty układ stron. Formy pracy powinny być tak dobrane, aby odpowiadały uczniom o różnych typach modalności, a także

zapewniały im możliwość pracy w parach, grupach czy indywidualnie.

Uczniów szkoły średniej z pewnością zainteresują teksty dokumentalne, odnoszące się do aktualnych zdarzeń w świecie (np. odkryć naukowych, nadzwyczajnych zjawisk pogodowych, zmian w środowisku naturalnym, wydarzeń sportowych), osiągnięć i nowinek technicznych, szczególnie z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Chętnie też zapoznają się z tekstami traktującymi o zainteresowaniach, zajęciach i problemach ich rówieśników w innych krajach, jak również przybliżającymi im kulturę, tradycje i zwyczaje krajów anglojęzycznych.

Odpowiednie miejsce powinny też zajmować sekcje poświęcone praktycznemu wykorzystaniu języka w określonych sytuacjach, zawierające zestawy odpowiednich wyrażen, dialogi prezentujące sposób ich użycia oraz ćwiczenia sytuacyjne, w których uczniowie mieliby sposobność wykorzystania nowych struktur. Dotyczy to zarówno sytuacji bliskich uczniowi, jak i takich, z którymi może zetknąć się w przyszłości.

Ponadto, w podręczniku konieczne są regularne ćwiczenia pozwalające na powtórzenie, utrwalenie i kontrolę przerobionego materiału. Warto, aby uczeń miał możliwość refleksji i odniesienia się do czynionych przez siebie postępów, a więc dokonania samooceny. Skoro na zakończenie szkoły średniej uczeń ma

zdawać egzamin maturalny, w podręczniku powinny znaleźć się zadania typu maturalnego i przykładowe testy. Istotne są też wskazówki i objaśnienia, na co należy zwracać uwagę i jak sobie radzić z różnymi typami zadań maturalnych.

W samodzielnej nauce pomogą uczniowi zbiorcze listy słówek i struktur z danego zakresu tematycznego, „writing bank”, czyli sekcja poświęcona pisaniu określonych tekstów oraz część gramatyczna, zawierająca niezbędne informacje na temat materiału gramatycznego wraz z przykładami użycia struktur.

Nie mniej ważny jest materiał ilustracyjny, który odpowiednio dobrany, może wzbudzać zainteresowanie, stymulować myślenie czy też inspirować do wyrażania swoich opinii i prezentowania argumentów.

Przykładowe techniki nauczania

Techniki stosowane na lekcji mają służyć rozwijaniu sprawności słuchania, mówienia, czytania i pisania, jak też wprowadzaniu, ćwiczeniu i utrwalaniu materiału językowego. Do rozwijania sprawności receptywnych, czyli słuchania i czytania wskazane jest stosowanie nie tylko materiałów pisanych na potrzeby podręcznika, ale różnych rodzajów tekstów źródłowych odpowiednio dostosowanych do możliwości uczniów. Na użytek doskonalenia **słuchania** można wykorzystać nagrania wywiadów, reklam, ogłoszeń, fragmentów relacji z wydarzeń

sportowych, wiadomości telewizyjnych czy filmów. Niektórzy uczniowie mają kłopot ze zrozumieniem tekstu odtwarzanego z taśmy czy płyty, gdyż brakuje im wsparcia wizualnego. W naturalnej komunikacji zachowanie rozmówcy, jego gesty, otoczenie, w którym się znajduje, w znacznym stopniu ułatwiają zrozumienie komunikatu. Stąd tak ważne jest przygotowanie uczniów do słuchania, poprzez wykorzystanie ilustracji, zdjęć, czy kluczowych wyrazów. Uczniowie powinni też wiedzieć, że są dwa rodzaje słuchania – w celu zrozumienia **ogólnego sensu** tekstu oraz zrozumienia **szczegółowych informacji**. Efektywne słuchanie w celu zrozumienia ogólnego sensu wymaga umiejętności rozpoznawania słów kluczowych oraz związków między poszczególnymi częściami tekstu, a także umiejętności domyślania się. W celu wychwycenia szczegółowej informacji uczniowie powinni umieć rozpoznać kluczową część tekstu oraz odtworzyć sens informacji w niej zawartej. W podręcznikach zadania polegające na słuchaniu często stanowią wstęp do ćwiczeń z mówienia czy pisania. Jest to odzwierciedlenie realnych sytuacji, kiedy np. słuchając wykładu robimy notatki, które wykorzystujemy następnie w dyskusji albo na ich podstawie streszczamy wypowiedź wykładowcy. W rzeczywistości, sprawności zazwyczaj występują w sposób zintegrowany i tak też należy je ćwiczyć w sytuacjach klasowych.

Z kolei do **czytania** przydadzą się ulotki, broszury, gazety, czasopisma czy uproszczone lektury (*graded readers*), które pomogą uczniowi w rozumieniu tekstów użytkowych, prasowych i literackich. Uczniowie powinni wiedzieć, że są różne rodzaje czytania – **scanning**, charakteryzujący się tym, że szybko przeglądamy tekst w celu wyszukania konkretnej informacji; **skimming** – pobieżne przeglądanie tekstu w celu zorientowania się co do jego ogólnej zawartości. Trzeci typ to **dokładne czytanie w celu zrozumienia szczegółów**, jak to czynimy chcąc zrozumieć ważny tekst, np. instrukcję działania skomplikowanego urządzenia.

W skanowaniu tekstu pomoże znajomość słownictwa odnoszącego się do interesującego nas zagadnienia i umiejętność rozpoznawania słów-kluczy, która przydaje się w pobieżnym czytaniu. Natomiast czytanie w celu zrozumienia szczegółów niekiedy wymaga skorzystania ze słownika w celu dokładnego przetłumaczenia tekstu.

Mówienie to nie tylko odtwarzanie dialogów z podręcznika, ale również odgrywanie ról i sytuacji z wykorzystaniem autentycznego, praktycznego języka. Oczywiście na początku niezbędne jest powtarzanie za modelem, aby dobrze zapamiętać potrzebne zwroty oraz wyćwiczyć wymowę i intonację. W ramach ćwiczeń uczniowie mogą mieć za zadanie dopasowanie do siebie połówek

zdań. Niekiedy ich zadaniem jest ułożenie dialogu w odpowiednim porządku i odtworzenie go, albo utworzenie własnego dialogu na podstawie wzoru. Prawdziwym wyzwaniem bywa posortowanie dwóch dialogów. Wykorzystanie dialogów, z których jeden jest napisany stylem potocznym, a drugi oficjalnym, ułatwia wykonanie zadania. Zaczynając od takich właśnie ćwiczeń stopniowo przechodzi się do miniscenek i odgrywania ról.

Uczenie się **pisania** ma pomóc uczniowi w nabyciu umiejętności tworzenia różnych tekstów użytkowych (np. tekstu na pocztówce, zaproszenia, listu), jak również wypowiedzania się na interesujące go tematy w formie opowiadania, opisu, recenzji itp. W rozwijaniu tej umiejętności z pewnością pomocne jest wzorowanie się na tekstach modelowych, przygotowywanie planu wypowiedzi, prowadzenie korespondencji z rówieśnikami z zagranicy czy też czytanie i poprawianie prac kolegów, a także streszczanie przeczytanych tekstów.

Rozwój poszczególnych sprawności jest możliwy dzięki posiadaniu odpowiedniego **zasobu słownictwa** i znajomości **struktur gramatycznych**, które decydują o poprawności komunikatu zarówno ustnego jak i pisemnego. Poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń można pomóc uczniowi w zapamiętaniu i utrwaleniu słownictwa, jak również prawidłowym stosowaniu wyrazów

w kontekście i związkach frazeologicznych. Uczniowie powinni dbać o notowanie nowopoznanych wyrazów, sortowanie ich według kategorii, częste powtarzanie oraz tworzenie zdań z nimi. Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej niezbędna jest umiejętność korzystania ze słownika.

Skuteczne porozumiewanie się wymaga umiejętności prawidłowego zastosowania określonych **struktur gramatycznych**. Jak wcześniej wspomniano, są dwa sposoby wprowadzania nowych struktur gramatycznych. Pierwszy polega na samodzielnym odkrywaniu reguł gramatycznych na podstawie przykładowych zdań (indukcja), drugi zaś, to tworzenie przykładowych zdań na podstawie podanej reguły (dedukcja). W nauce gramatyki oba sposoby mają swoje zastosowanie, gdyż niektórzy uczniowie potrzebują gotowych reguł, aby zrozumieć dane zagadnienie, inni zaś wolą spekulowanie i samodzielne rozwiązywanie problemów. Ważne natomiast jest, aby uczniowie mieli odpowiednio dużo sposobności do wyćwiczenia danej struktury poprzez dryle językowe, zadania z uzupełnianiem luk, wybór prawidłowej formy w testach wielokrotnego wyboru itp.

Odpowiednią ilość czasu, szczególnie na początkowych etapach nauczania, należy przeznaczyć na **doskonalenie wymowy**. Wprowadzanie nowych słów powinno łączyć się ze zwróceniem uwagi

na akcent wyrazowy i wymowę dźwięków. To samo dotyczy poszerzania wiedzy uczniów o tym, jak umiejscowienie głównego akcentu w zdaniu wpływa na zmianę występujących w nim dźwięków. Ułatwia to uczniom zrozumienie języka mówionego oraz rozwijanie umiejętności słuchania. W nauce wymowy wskazane jest powtarzanie za modelem, a także słuchanie różnorodnych programów radiowych czy telewizyjnych.

Oczekiwane osiągnięcia uczniów według założeń Podstawy programowej

Słuchanie

Uczeń potrafi:

- zrozumieć ogólny sens autentycznych przekazów słownych (instrukcji, komunikatów, rozmów itp.) odbieranych za pośrednictwem mediów,
- określić główną myśl tekstu,
- określić główną myśl poszczególnych części tekstu,
- wyszukać w tekście określone informacje,
- określić intencje nadawcy,
- określić kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników),
- określić rodzaj tekstu,
- *oddzielać fakty od opinii,
- stosować różne techniki słuchania.

Mówienie

Uczeń potrafi:

- prowadzić rozmowę w różnych kontekstach (np. opisywanie życia codziennego, rozmowa kwalifikacyjna, wywiad, dyskusja), stosując odpowiednie funkcje komunikacyjne, rejestr i styl wypowiedzi w zależności od sytuacji,
- opisać ludzi, zdarzenia, miejsca, zjawiska, czynności i procesy w dłuższych wypowiedziach,
- przedstawić fakty z przeszłości i teraźniejszości,
- wyrażać i uzasadniać swoje opinie oraz przedstawiać opinie innych,
- odpowiednio reagować na wypowiedź rozmówcy,
- przedstawić zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów,
- opisać doświadczenia swoje i innych osób,
- wyrazić pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- posługiwać się odpowiednimi strategiami komunikacyjnymi i kompensacyjnymi (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, parafraza, definicja itp),
- *przedstawić w logicznym porządku argumenty za daną tezę czy rozwiązaniem i przeciw nim.

Czytanie

Uczeń potrafi:

- zrozumieć ogólny sens autentycznych przekazów tekstowych (np. napisy

informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe i teksty narracyjne), również tekstu zawierającego niezrozumiałe fragmenty,

- określić główną myśl tekstu,
- określić główną myśl poszczególnych części tekstu,
- wyszukać w tekście określone informacje,
- określić intencje nadawcy/autora tekstu,
- określić kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu),
- rozpoznać związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu,
- stosować różne techniki czytania,
- *oddzielać fakty od opinii.

Pisanie

Uczeń potrafi:

- zaplanować wypowiedź pisemną,
- wypełnić formularze,
- napisać tekst użytkowy (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, pocztówkę, email, list prywatny, prosty list formalny, CV, podanie),
- napisać tekst niesformalizowany (recenzję, rozprawkę, opis, opowiadanie, sprawozdanie),
- stosować odpowiednie środki językowe (składnia, leksyka, gramatyka, rejestr, styl) charakterystyczne dla określonej formy tekstu,
- stosować zasady ortografii i interpunkcji.

Inne umiejętności

Uczeń potrafi:

- samodzielnie korzystać ze słownika,
- samodzielnie wyszukiwać i selekcjonować informacje z różnych źródeł,
 - streścić ustnie lub pisemnie usłyszany przekaz słowny lub przeczytany tekst,
 - przetworzyć usłyszane lub przeczytane informacje uwzględniając zmianę stylu, rejestru i formy,
 - stosować właściwe dla siebie strategie uczenia się,
 - współpracować z innymi w grupie.

12 Sposoby oceniania i kontroli

Kontrola bieżąca

Kontrola ta jest dokonywana na bieżąco w toku procesu kształcenia. Spełnia ona różne funkcje:

- dostarcza nauczycielowi informacji o efektywności jego nauczania i ewentualnej potrzebie modyfikacji planu nauczania,
- przekazuje rodzicom informację o postępach dziecka, jego aktywności i osiągnięciach,
- informuje ucznia o jego mocnych i słabych stronach oraz wskazuje mu w jaki sposób może osiągnąć poprawę.

Najczęściej spotykane formy kontroli bieżącej to: odpytywanie ustne, obser-

wacja aktywności ucznia na lekcji, kartkówki oraz pisemne zadania domowe.

Kontrola bieżąca pełni też **funkcję wychowawczą**, gdyż regularne sprawdzanie umiejętności uczniów zmusza ich do systematycznej pracy. Sprawdzenie poziomu opanowania poszczególnych partii materiału pozwala nauczycielowi określić, w jakim stopniu zostały one przyswojone. Tym samym kontrola pełni **funkcję diagnostyczną**. Dzięki niej nauczyciel może pomóc uczniowi w nabywaniu wiedzy, wskazując gdzie tkwią niedociągnięcia i jak można je usunąć. Prowadzi to do indywidualizacji pracy oraz zwiększenia odpowiedzialności ucznia za swe postępy w nauce.

Kontrola okresowa

Ten typ kontroli służy przede wszystkim ocenieniu umiejętności językowych uczniów pod koniec semestru czy roku. Zatem jej najważniejszą funkcją jest **funkcja ocenijająca**.

Najważniejsze jej cele to:

- dostarczenie nauczycielowi, rodzicom i samemu uczniowi informacji o poziomie opanowania przez niego języka i osiągnięciach na zakończenie danego etapu nauki,
- dostarczenie informacji nauczycielowi odpowiedzialnemu za kolejny etap nauki.

Kontrola okresowa ma zazwyczaj formę testów. Istnieją dwie kategorie testów:

obiektywne i subiektywne. Testy obiektywne składają się zazwyczaj z zadań zamkniętych i mają ograniczoną liczbę poprawnych odpowiedzi. Są łatwe zarówno do przeprowadzenia jak i sprawdzenia. Testy subiektywne, czyli takie, w których zadania są otwarte, wymagają wcześniejszego ustalenia kryteriów na podstawie których nauczyciel będzie oceniał ich wykonanie.

Ważne jest ustalenie systemu przeliczania punktowych wyników testu na oceny. W celu zachowania równych przedziałów między ocenami można przyjąć następującą punktację:

50–65% – dopuszczający,

66–78% – dostateczny,

79–89% – dobry,

90–100% – bardzo dobry.

Zgodnie z założeniami Podstawy programowej nadrzędnym celem kształcenia językowego jest rozwój kompetencji komunikacyjnej, stąd kontrola okresowa powinna stawiać sprawdzenie stopnia jej opanowania na pierwszym miejscu. Można przyjąć następującą punktację oceniania poszczególnych aspektów wypowiedzi ustnej:

4 pkt. – treść i kompozycja,

2 pkt. – bogactwo językowe,

2 pkt. – poprawność gramatyczna,

2 pkt. – płynność, intonacja.

W przeliczeniu na oceny oznaczałoby to:

10 pkt. – bardzo dobry,

9–8 pkt. – dobry,

7–6 pkt. – dostateczny,

5 pkt. – dopuszczający,

poniżej 5 pkt. – niedostateczny.

Przykładowe techniki kontroli

Słuchanie

- wybór właściwej odpowiedzi (zadania prawda/fałsz, wielokrotny wybór, dobieranie),
- wypełnienie kwestionariusza lub tabeli na podstawie wysłuchanego tekstu,
- przyporządkowanie,
- uzupełnianie luk.

Mówienie

- zadawanie pytań do sytuacji lub tekstu,
- uzupełnianie dialogów,
- ćwiczenia z luką informacyjną,
- odgrywanie ról, symulacje,
- przeprowadzanie ankiety lub wywiadu,
- opisywanie postaci, miejsc, ilustracji,
- opisywanie i interpretowanie materiału stymulującego,
- dialogi i dyskusje w parach i grupach (udzielanie informacji, negocjowanie itp.),
- prezentacje.

Czytanie

- wybór właściwej odpowiedzi (zadania prawda/fałsz, wielokrotny wybór, dobieranie),
- dopasowanie informacji do osób, akapitów,

- przyporządkowanie tytułów do akapitów,
- porządkowanie kolejności akapitów,
- poprawianie błędnych informacji,
- wstawianie brakujących zdań.

Pisanie

- uzupełnianie zdań i większych fragmentów tekstu,
- opisywanie ludzi, sytuacji i przedmiotów,
- pisanie na podstawie tekstu modelowego,
- opracowywanie planu pracy pisemnej (*brainstorming*),
- pisanie kompletnego tekstu na podstawie planu,
- robienie notatek,
- dopisywanie fragmentu tekstu (początku lub końca do podanego tekstu),
- pisanie tekstów sformalizowanych (reklamacja, list motywacyjny).

Słownictwo

- uzupełnianie luk,
- podawanie synonimów i antonimów,
- wyszukiwanie wyrazów niepasujących do pozostałych,
- tematyczne grupowanie wyrazów,
- budowanie wyrazów od wyrazów podanych i wstawianie ich w zdania,
- dopasowywanie wyrazów do siebie (kolokacje).

Gramatyka

- wstawianie wyrazów we właściwej formie w odpowiednim miejscu,

- zadania wielokrotnego wyboru,
- układanie zdań z rozsypanych wyrazów,
- przekształcanie zdań,
- znajdowanie i poprawianie błędów w tekście.

Ocenianie alternatywne (Komorowska, 2002)

Zakłada ono:

- ukierunkowanie oceny na te cele nauczania, które najbardziej sprzyjają rozwojowi indywidualnej kompetencji językowej ucznia,
- prowadzenie procesu oceniania jako integralnej części procesu nauczania, a nie jako oddzielnego postępowania, prowadzonego po zakończeniu danego etapu nauki,
- eliminację niepotrzebnej rywalizacji pomiędzy uczniami i stałego ich porównywania ze sobą,
- podkreślanie umiejętności ucznia i jego postępów, a nie jego braków i słabych stron,
- dostarczenie przydatnych informacji na temat sposobów dalszej nauki, a nie jedynie osądu i oceny bez sugestii na przyszłość.

W dokumentach Rady Europy przyjmuje się, że ocenianie alternatywne to ocenianie:

- autentyczne - ukierunkowane na to, co jest przydatne w praktyce i życiu codziennym,
- związane z wykonywaniem zadań,

- prowadzone w trakcie wykonywania przez uczniów aktywności komunikacyjnych,

- dynamiczne – zmienia się pod wpływem nowych informacji na temat pracy i postępów ucznia,

- związane z programem nauczania,
- dotyczące tylko tego, co najważniejsze wśród celów programowych,

- dotyczące obserwowanych zachowań i efektów pracy ucznia – tego co uczeń umie konkretnie zademonstrować,

- oparte na portfolio, więc wiążące się ze zbiorem prac ucznia z danego okresu nauki i jej rezultatami.

Dla ucznia oznacza to zbieranie prac, refleksję nad uzyskanymi efektami i sposobem postępowania na przyszłość, a także umiejętność dokumentowania osiągnięć przez wybór najlepszych prac. Ze strony nauczyciela zakłada to powiązanie procesu nauczania z obserwacją uczniów i bieżącym ocenianiem wyników ich pracy, prowadzeniem pracy lekcyjnej ze stałym ukierunkowaniem na cele stawiane przez program, zachęcanie uczniów do samooceny i takie ocenianie, które pomoże uzyskać informację zwrotną, ułatwiającą im dalszą pracę.

Typowe formy nietestowego oceniania alternatywnego:

- ocenianie przez prace projektowe,
- ocenianie kompetencji interkulturowej,
- ocenianie przez portfolio,

- samoocena i ocena opisowa.

Nauczyciel może też zdobywać informacje o uczniach przez obserwacje, ankiety i wywiady.

Prace projektowe

Najczęściej stosowane kryteria w ocenie prac projektowych:

- logiczna struktura i spójność tekstu,
- bogactwo słownictwa,
- poprawność i bogactwo struktur gramatycznych,
- odpowiedni styl i rejestr językowy.

Ocenianie kompetencji interkulturowej

Do tego celu najczęściej stosuje się test faktograficzno-językowy lub esej kulturoznawczy (wypracowanie lub rozprawka na dany temat).

Wykorzystanie technik multimedialnych

Wideo/DVD

Wśród wielu zainteresowań nastolatków poczesne miejsce zajmuje muzyka i film, co warto wykorzystać do wzbogacenia lekcji, gdyż obraz i dźwięk znakomicie wspierają przyswajanie struktur językowych, ponadto pokazują ich zastosowanie w odpowiednim kontekście. Tak samo ważne jest też wykorzystanie filmów pokazujących treści kulturowe,

dzięki czemu uczniowie mają możliwość poszerzenia swojej wiedzy na temat krajów anglojęzycznych.

Prezentacja filmu wymaga odpowiedniego zaplanowania poszczególnych faz (*pre-*, *while-*, *post-stage*), aby uczniowie jak najwięcej z niego skorzystali, czyli dowiedzieli się nowych rzeczy, a jednocześnie, wykonując poszczególne zadania, mogli rozwijać i doskonalić swe umiejętności językowe w sposób zintegrowany.

Krótkie fragmenty filmu i pojedyncze scenki z udziałem 2–3 bohaterów mogą się przydać na początku lekcji jako tzw. rozgrzewka językowa i ćwiczenie komunikacyjne. Jednym z jego wariantów jest pokazanie samego obrazu, przy wyłączonym dźwięku. Uczniowie pracując w parach rozmawiają na temat bohaterów, zwracają uwagę na komunikację niewerbalną, opisują ich postaci oraz próbują odtworzyć ich dialogi. Kiedy indziej można wyłączyć obraz zostawiając sam dźwięk i wtedy uczniowie na podstawie usłyszanych odgłosów zastanawiają się, gdzie dana scenka ma miejsce, kto mówi, w jakim jest wieku itp.

Fragmenty telewizyjnych programów informacyjnych mogą posłużyć początkowo do rozwijania umiejętności rozumienia ogólnego przekazu, później do wyszukiwania szczegółowych informacji. Dla uczniów jest to okazja doskonalenia umiejętności radzenia sobie z tekstem autentycznym.

Podobne zastosowanie mają reklamy telewizyjne, zwłaszcza że są krótkie, wykorzystują najbardziej współczesny język, slogany i melodie wpadające w ucho. Przydają się jako źródło inspiracji do przygotowania i zaprezentowania przez uczniów własnych reklam, a także oceny przydatności reklamowanych produktów. Ponadto uczniowie na wyższym poziomie zaawansowania językowego mogą uczestniczyć w dyskusji na temat walorów reklamowanych produktów czy też wpływu reklam na zachowania konsumentów.

To tylko niektóre przykłady zastosowania wideo/DVD na lekcjach, ale każdy z nich daje możliwość wykorzystania języka w sytuacjach odbiegających od typowo klasowych oraz rozwijania kreatywności uczniów. Co więcej, dzięki pracy w parach czy grupach, uczniowie uczą się współpracować ze sobą oraz kształtować szacunek dla własnego zdania i dla zdania innych. W tego typu ćwiczeniach komunikacyjnych nie ma jednej poprawnej czy słusznej odpowiedzi, ale każda liczy się jako równie dobra.

Komputery i internet

Podstawa programowa zwraca uwagę na kształcenie umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi oraz korzystania z nich jako źródeł informacji. W celu realizacji tego zadania potrzebne jest upowszechnienie zastosowania komputerów

z dostępem do internetu nie tylko na lekcjach informatyki, ale również innych przedmiotów. Obecnie nie zawsze jest to możliwe, gdyż większość szkół dysponuje ograniczoną liczbą komputerów w pracowniach komputerowych, zazwyczaj zajętych na zajęcia przedmiotowe. Jednak przynajmniej w niektórych placówkach pojawiają się laptopy, rzutniki i programy multimedialne oraz tablice interaktywne przeznaczone dla nauczycieli innych przedmiotów.

Żeby nauczyciel mógł się nimi efektywnie posłużyć, powinien uzyskać wiedzę na temat konkretnych programów edukacyjnych oraz sposobów ich wykorzystania. Na początek potrzebne jest mu profesjonalne przeszkolenie z zakresu nowoczesnych technologii informacyjnych. Przydałby się też łatwy dostęp do odpowiednio wyposażonego komputera w szkole. Obecnie nauczyciele, aby wyszukać na lekcję ciekawe materiały z internetu czy przygotować testy, korzystają z własnych komputerów w domu.

Internet ułatwia nauczycielom szybsze zdobycie interesujących informacji pozwalających urozmaicić lekcję z danego zakresu tematycznego. Dostęp do stron różnych gazet i czasopism umożliwia wyszukanie autentycznego tekstu, na poziomie językowym odpowiadającym danej grupie. Wydrukowany, może posłużyć na lekcji do rozwijania umiejętności rozumienia tekstu czytanego. Ponadto można skorzystać z cie-

kawych zasobów dźwiękowych agencji informacyjnych czy telewizyjnych do przygotowania ćwiczeń na rozumienie tekstu słuchanego. Osobną grupę stanowią strony zawierające materiały edukacyjne, teksty literackie, gry, kwizy i krzyżówki do wykorzystania na lekcji. Z kolei z serwisów typu YouTube można uzyskać różnorodne filmy czy wideoklipy, utworzone i zamieszczone tam przez użytkowników sieci. Dużą pomoc stanowią też słowniki elektroniczne, dające najbardziej aktualne przykłady zastosowania określonych struktur.

Trzeba jednak pamiętać, iż wyszukiwanie informacji w internecie, przygotowanie materiałów edukacyjnych oraz prowadzenie korespondencji elektronicznej z uczniami wydłuża czas pracy nauczyciela oraz że najczęściej jest możliwe dzięki wykorzystaniu przez niego własnego sprzętu.

Zajęcia z informatyki poszerzają wiedzę uczniów na temat obsługi komputerów, korzystania z poczty elektronicznej, wyszukiwarek, komunikatorów czy też przeglądarek stron www. Ponadto spora grupa uczniów dysponuje komputerem z dostępem do internetu w domu, co pozwala im na korzystanie z nich w sposób dowolny, często nieograniczony, pozwalający na efektywne poruszanie się w wirtualnym świecie. Dlatego uczniowie byliby zadowoleni z możliwości pracy na komputerze w czasie lekcji języka angielskiego.

Dużym uatrakcyjnieniem lekcji jest tablica interaktywna, na której można prezentować materiały tekstowe, audiowizualne i graficzne. Gotowe oprogramowania do tablic interaktywnych, opracowane z wykorzystaniem materiałów z konkretnych podręczników, są często oferowane przez wydawnictwa publikujące podręczniki edukacyjne. Sposób wykorzystania tablicy zależy od umiejętności jej obsługi, więc wskazane jest, aby na początek nauczyciel dobrze zapoznał się z funkcjami tablicy i jej oprogramowaniem.

Uczniowie, którzy mają dostęp do komputera na lekcji, mogą na nim wykonywać różne ćwiczenia językowe, przykładowo uzupełniać tekst z lukami czy dopasowywać wyrazy do definicji, i od razu sprawdzić prawidłowość rozwiązania. Uczą się też korzystania ze słowników i poznają zastosowanie wyrazów w odpowiednim kontekście. Problemem jedynie może być takie zorganizowanie pracy, by wszyscy uczniowie byli jednako zaangażowani i kończyli zadania w tym samym czasie.

Przykładem pracy grupowej z wykorzystaniem komputera może być wspólne prowadzenie bloga, pisanie tekstów, np. opowiadania, w którym należy użyć określonego zestawu słów, albo tworzenie gazetki klasowej zawierającej informacje o ostatnich wydarzeniach, osiągnięciach poszczególnych uczniów, czy też przykłady ich twórczości literackiej.

Materiały audiowizualne, na przykład z serwisów telewizyjnych, YouTube czy MySpace, dają możliwość kontaktu z autentycznym językiem, używanym przez osoby posługujące się nim jako ojczystym, również w odmianach regionalnych. W trakcie słuchania/oglądania uczniowie mogą notować, co mówi dana osoba, jak wygląda, gdzie się znajduje, co robi itp. Zebrane informacje można wykorzystać do napisania streszczenia sytuacji albo opisu postaci. Na potrzeby zajęć uczniowie mogą nagrywać własne scenki i filmy z odpowiednią oprawą muzyczną i komentarzem słownym. Istnieje oczywiście możliwość umieszczenia ich w sieci, ale wymaga to spełnienia określonych warunków, szczególnie jeśli chodzi o zachowanie praw autorskich oraz unikanie szerzenia treści obraźliwych, krzywdzących czyjeś dobre imię czy szokujących.

Internet pozwala uczniom szybko zebrać różnorodne materiały potrzebne do przygotowania prezentacji na określony temat i opracować je w ciekawy graficznie sposób. Zbieranie tekstów i ich selekcjonowanie wymaga dość dobrej znajomości języka angielskiego i pomaga w doskonaleniu umiejętności czytania w języku obcym. Dzięki internetowi można nawiązać kontakty ze szkołą oraz rówieśnikami w innym kraju i porozumiewać się z nimi za pomocą poczty elektronicznej.

Znacznie szerszy zakres współpracy i możliwość autentycznego wykorzysta-

nia języka oferuje wspólne opracowywanie projektu na dany temat. Wtedy język jest narzędziem do przedstawienia treści kulturowych, geograficznych czy historycznych. Oczywiście wszystko na miarę możliwości językowych uczniów i posiadanej przez nich wiedzy przedmiotowej. Jeśli w trakcie przygotowywania projektu uczniowie między sobą posługują się również językiem polskim, to język angielski i tak jest im potrzebny do przekazania informacji zagranicznym kolegom. Nawet gdy chcą im przesłać album ze zdjęciami z wycieczki do ciekawego miejsca w Polsce, muszą wymyślić podpisy do nich w języku angielskim i zadbać o ich poprawny zapis. Prowadzenie rozmów w programie IRC znakomicie rozwija umiejętność wyrażania myśli w formie pisemnych komunikatów. Z kolei rozmawianie za pośrednictwem komunikatora czy zorganizowanej wideokonferencji pomaga doskonalić umiejętność mówienia.

Nowością, przynajmniej na poziomie szkoły, są platformy edukacyjne pozwalające nauczycielowi szybko kontaktować się z uczniami, przekazywać im informacje o wynikach testów, zadaniach do wykonania z użyciem materiałów ze stron internetowych, czy też komentarze do nich. Uczniowie z kolei mogą przysyłać nauczycielowi prace domowe lub zapytania. Wydaje się, że skoro uczniowie spotykają się na co dzień w szkole, gdzie mogą się wymieniać informacjami, bez-

pośrednio porozmawiać z nauczycielem, to nie ma potrzeby wprowadzania zwyczajów komunikowania się za pośrednictwem platformy. Z pewnością jednak jest ona bardzo przydatna w trakcie opracowywania projektów, zwłaszcza międzyuczniowych czy międzynarodowych, albo podczas dłuższej nieobecności ucznia w szkole.

Korzystanie z komputera ma wpływ na rozwój i integrację umiejętności językowych, indywidualizację pracy ucznia oraz pogłębianie jego kontaktu z autentycznym językiem. Znacząco zmienia się też rola nauczyciela, który z osoby organizującej i kontrolującej proces nauczania staje się bardziej doradcą ucznia, wskazującym mu sposoby odpowiedniego wykorzystania komputera do celów edukacyjnych, radzenia sobie z problemami powstającymi w trakcie jego używania czy wyszukiwania najbardziej przydatnych stron internetowych i planowania swej pracy. Aby to było możliwe, nauczyciel musi najpierw sam nabyć odpowiednią wiedzę i umiejętności oraz mieć możliwość korzystania w szkole z odpowiedniego sprzętu wraz z oprogramowaniem.

Struktura lekcji

Każda lekcja powinna się zacząć od **rozgrzewki** zachęcającej uczniów do posługiwania się językiem angielskim.

Może ona przybierać rozmaite formy, np. zadawania pytań, opowiadania historyjki zaczynającej się od konkretnego zdania lub wykorzystującej wyrazy poznane na poprzednich lekcjach. Innym razem może to być rozmowa na temat aktualnych wydarzeń (sportowych, kulturalnych, naukowych). W ramach rozgrzewki uczniowie mogą też zaprezentować swoje ulubione piosenki albo opracowane przez siebie kwizy czy krzyżówki, odnoszące się do interesujących ich tematów lub zagadnień z poprzedniej lekcji. Stwarza to okazję do praktycznego wykorzystania przez uczniów wcześniej poznanego słownictwa i struktur gramatycznych, wykazania się kreatywnością, a także uczy radzenia sobie ze stresem.

Zadania następujące po rozgrzewce powinny z jednej strony **nawiązywać** do poprzedniej lekcji, aby uczniowie mogli ponownie przećwiczyć i utrwalić poznany na niej materiał, z drugiej zaś **przygotowywać** do wprowadzenia nowego. W odpowiednim momencie, najkorzystniejszym dla przebiegu i potrzeb lekcji, należy też zadbać o sprawdzenie pracy domowej.

Prezentacja nowego materiału może przebiegać na różne sposoby. Czasem będzie to wysłuchanie sprawozdania z meczu, połączone z zaznaczaniem, które wyrazy z podanych na liście pojawiają się w wypowiedzi sprawozdawcy. Kiedy indziej, zadaniem uczniów będzie prze-

czytanie ciekawego tekstu i odgadnięcie z kontekstu znaczenia wyróżnionych słów. Tekst piosenki z lukami na wpisanie brakujących słów także skłoni ich do koncentracji i uważnego słuchania. Interesujący kontekst zwiększa zaangażowanie uczniów i ułatwia im przyswojenie nowego materiału.

Następny etap lekcji służy **ćwiczeniu i utrwalaniu** nowopoznanych struktur. Zadania, zróżnicowane zarówno pod względem stopnia trudności jak i formy, pomagają uczniom zapamiętać nowy materiał oraz zastosować go w odpowiednich kontekstach. Ważne jest, aby uczniowie mieli możliwość przechodzenia od ćwiczeń wykonywanych pod kontrolą nauczyciela (*guided practice*) do ćwiczeń wymagających większej samodzielności. Zadania takie jak układanie dialogów na podstawie wzoru, przeprowadzanie ankiety, praca w parach czy grupach pozwalają uczniom na zrozumienie i przyswojenie języka, czyli uczenie go „swoim”.

Ostatni etap lekcji to **podsumowanie i informacja zwrotna**. Warto poświęcić kilka minut na omówienie tego, co zostało zrobione w czasie lekcji. Uczniowie mogą podzielić się tym, co najlepiej zapamiętali, z czym mieli problemy, albo co uważają za swój sukces. Nauczyciel ma okazję przypomnienia im najważniejszych struktur, omówienia zadania domowego oraz pochwalenia najbardziej aktywnych uczniów.

Wprowadzanie autonomii

Język jako narzędzie porozumiewania się wymaga umiejętności **podejmowania inicjatywy** i radzenia sobie w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Potrafi temu sprostać osoba odpowiednio przygotowana, przekonana o swoich możliwościach, a zarazem umiejąca przewyższać trudności. Aby wyposażyć ucznia w takie umiejętności należy uznać, iż to on jest **podmiotem procesu** kształcenia, a tym samym wszelkie zabiegi dydaktyczne skierować na jego osobę i potrzeby.

Taka zmiana poglądów na rolę ucznia była widoczna w metodzie kognitywnej, podejściu komunikacyjnym i metodach niekonwencjonalnych. Z nią powiązane jest zwrócenie uwagi na **różnice indywidualne** między uczniami, czyli różną motywację, strategię uczenia się, cechy osobowościowe, modalność itp. Każdy zespół uczniowski jest bardzo zróżnicowany pod tym względem. A skoro tak, to nauczyciel nie jest w stanie zastosować na lekcji takich technik pracy, które odpowiadałoby wszystkim uczniom w jednakowym stopniu. Następstwem powyższej konkluzji jest uznanie, iż przygotowanie uczniów do **samodzielności** w uczeniu się, jest jedynym rozwiązaniem i gwarancją sukcesu.

Wprowadzenie **autonomii** wymaga przewartościowania spojrzenia na

rolę ucznia i nauczyciela oraz zmian organizacyjnych w procesie uczenia się. Tradycyjny system nauczania nakłada na nauczyciela rolę organizatora, planisty, kontrolera, osoby odpowiedzialnej za całość procesu nauczania, przyznając uczniowi głównie rolę wykonawcy poleceń, nie wymagając od niego większego zaangażowania w to, co się dzieje w klasie. Niektórzy uczniowie, przyzwyczajeni do bezpiecznych rutynowych zachowań, pracy pod ścisłym kierownictwem nauczyciela, mają opory przed samodzielnym podejmowaniem decyzji oraz braniem odpowiedzialności za nie. Nauczyciel z kolei, rezygnując ze swej dominującej pozycji, potrzebuje reorganizować system działań na lekcji i wprowadzić więcej zadań opierających się na pracy w parach i grupach. Oznacza to słabszą kontrolę ze strony nauczyciela, a ze strony uczniów wymaga bardziej **dojrzałego podejścia** i zaangażowania w wykonywanie zadania, a nie na przykład traktowania czasu danego im na pracę w grupie, jako wolnego. W takiej sytuacji to już nie nauczyciel jest całkowicie odpowiedzialny za planowanie pracy, przygotowanie materiałów, ale sam uczeń decyduje o swoich działaniach, organizowaniu ich oraz monitorowaniu.

Autonomia ucznia wyraża się w jego **gotowości** do przejęcia kontroli nad procesem własnego uczenia się. Będzie to między innymi ustalanie celów i pla-

nowanie ich realizacji, wyszukiwanie i opracowywanie odpowiednich materiałów, monitorowanie czynionych postępów oraz ocena osiągniętych wyników. W praktyce trudno osiągnąć tak idealną wersję autonomii nie tylko wskutek nieprzygotowania niektórych uczniów do podejmowania dojrzałych decyzji, ale również dlatego, że nauczyciel jest zobowiązany **stosować się** do zapisów podstawy programowej, a tym samym przekazać wszystkim uczniom **określone treści**, będące podstawą standardowych testów maturalnych, od wyników których zależy przyjęcie na studia. Problemem może być też duża liczebność grup językowych oraz braki w wyposażeniu szkół. Niemniej jednak należy zadbać o wprowadzanie elementów autonomii do programu zajęć, stawiając przed uczniami wyzwania, potem zaś zachęcając ich do wyznaczania sobie indywidualnie coraz ambitniejszych celów.

Warto zatem zacząć od **stopniowego** wprowadzania autonomii i od uświadomienia uczniom znaczenia autonomicznych zachowań zarówno w indywidualnym jak i społecznym rozwoju. Do nich z pewnością zalicza się umiejętność wyznaczania sobie celów, współdecydowania o sposobach realizacji podjętych działań, przewidywania ich konsekwencji oraz umiejętność radzenia sobie z problemami.

W ramach przygotowania do autonomii uczniowie powinni nabyć określone

umiejętności. Praca w grupie wymaga umiejętności negocjowania, określania swoich celów i preferencji oraz wysłuchiwanie opinii innych uczestników, czyli **umiejętności interpersonalnych i społecznych**. Ponadto uczeń powinien wykazać się umiejętnością uzasadniania swojego stanowiska, analizowania zalet i wad dokonanego wyboru, a także oceny efektów swej pracy, czyli **umiejętnościami refleksyjnymi i analitycznymi**. Ostatnia grupa umiejętności, czyli **dobór odpowiednich technik pracy** wymaga pomocy ze strony nauczyciela w określeniu indywidualnych preferencji ucznia, a następnie dopasowaniu odpowiadających im sposobów uczenia się oraz powtarzania i utrwalania wcześniej poznanego materiału.

Poprzez pomaganie uczniom w stawianiu się **autonomicznymi podmiotami** w procesie uczenia się języka, zdolnymi do podejmowania ryzyka oraz stosowania nabytych umiejętności w nowych kontekstach, nauczyciel po części rezygnuje ze swojej roli organizatora czy oceniającego na rzecz bycia osobą wspierającą, motywującą do działania, wpływającą swoją obecnością na efektywność pracy grupy i jej poszczególnych członków. Pełni zatem rolę **moderatora i doradcy**.

W tej roli nauczyciel może pokazać uczniowi jak się ma uczyć, zachęcić go do działania, pomóc w określeniu celów i sposobach ich realizacji, natomiast

nie jest w stanie nauczyć ucznia. Proces uczenia się polega na tym, że to uczeń, jako aktywny podmiot, **konstruuje** zasób swojej wiedzy na podstawie informacji zdobytych z różnych źródeł. Te odebrane i przyswojone przez ucznia informacje funkcjonują w jego umyśle jako **wiadomości**, wbudowane w odpowiednie struktury, pozwalające mu na odnośnienie się do świata, poznawanie go i budowanie nowych reprezentacji (Dylak, s. 61). Zatem wiedza, którą dysponuje uczeń, jest skutkiem jego osobistego wysiłku włożonego w jej konstrukcję i rekonstrukcję. Od niego również zależy proces przekształcania wiedzy deklaratywnej w proceduralną, czyli kształtowanie określonych **sprawności**. Świadome i dojrzałe podejście ucznia do uczenia się języka, wyznaczanie sobie celów i kontrola całego procesu, znacznie przyspieszają postęp i nabywanie nowych umiejętności językowych.

Oczywiście, proces wprowadzania autonomii wymaga zarówno czasu jak i zmiany w podejściu samego ucznia. Stopniowe wdrażanie uczniów do autonomii można zacząć w różny sposób:

- przeprowadzając zajęcia oparte na pracy ze słownikiem, zwłaszcza angielsko-angielskim oraz podręcznikami do gramatyki, aby nauczyć ich samodzielnego korzystania z nich,
- rozmawiając z uczniami o ich ulubionych sposobach uczenia się,

- pokazując im strategie pomocne w nabywaniu nowych umiejętności,
- zachęcając, aby poznali swoje mocne i słabsze strony oraz zastanowili się nad sposobami zniwelowania braków,
- poprzez dawanie im wyboru co do formy i sposobu wykonania zadania domowego,
- dając im prawo wyboru z kim chcą pracować w parze lub grupie na lekcji,
- wprowadzając kontrakt precyzujący, w jaki sposób będą pracować w zespołach projektowych,
- zachęcając ich do przygotowania prezentacji na interesujący ich temat,
- różnicując formy aktywności na lekcji,
- wprowadzając zwyczaj podsumowywania każdej lekcji,
- proponując zastanowienie się nad swoimi postępami i dokonanie samooceny (*self-assessment*),
- włączając w ocenianie postępów kolegów (*peer-assessment*),
- zachęcając uczniów do prowadzenia dzienniczka (*learner diary*), w którym zapisywaliby swoje refleksje i spostrzeżenia.

Wprowadzanie elementów autonomicznych wpływa na efekty pracy ucznia, uczy go samodzielności i umiejętności dokonywania wyborów. Zachowania autonomiczne bardzo przydadzą się uczniom w przyszłości, kiedy zaczną funkcjonować w dorosłym życiu.

16 Praca z uczniami dyslektycznymi

W praktyce szkolnej spotykamy uczniów, którzy nie odnoszą sukcesów w nauce języka mimo zaangażowania się w proces uczenia, a przez to tracą motywację i zniechęcają się do dalszego wysiłku. Bywa, że przejawiają przy tym różne zaburzenia emocjonalne np. reakcje nerwicowe, lęki, co jeszcze bardziej pogłębia ich poczucie frustracji i prowadzi do zaniżonej samooceny, w rezultacie zaś do widocznych niepowodzeń szkolnych.

Tacy uczniowie wymagają pomocy i odpowiedniej terapii. Pierwszym i podstawowym warunkiem jej wdrożenia jest odpowiednio wczesne zdiagnozowanie problemów ucznia w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jak się okazuje, najczęstszą przyczyną niepowodzeń w osiągnięciu zamierzonych celów jest **dysleksja rozwojowa**, czyli zespół zaburzeń uczenia się czytania i pisania, do którego należy:

- dysleksja – specyficzne trudności w nauce czytania, np. przekręcanie wyrazów, wolniejsze tempo czytania, niechęć do czytania dłuższych tekstów i książek, problemy ze zrozumieniem tekstu, z którymi często łączą się trudności w pisaniu,
- dysortografia – specyficzne trudności w komunikowaniu się za pomocą pisma, np. nieumiejętność stosowania poznanych reguł gramatycznych w praktyce, popełnianie błędów ortograficznych,

- dysgrafia – trudności w opanowaniu odpowiedniego poziomu graficznego pisma, np. brzydkie, trudne do odczytania niekaligraficzne pismo.

Opinia z poradni i zawarte w niej wskazówki umożliwiają nauczycielowi odpowiednie indywidualizowanie pracy z uczniem dyslektycznym oraz dostosowanie wymagań do jego możliwości. Przykładowo, może on otrzymać więcej czasu na wykonanie zadania, można mu podzielić materiał na mniejsze, łatwiejsze do opanowania części, ograniczyć zasób wymaganego słownictwa i struktur gramatycznych do podstawowych lub oceniać głównie na podstawie ustnych wypowiedzi. W przypadku tych uczniów szczególnie ważne jest również to, by jak najwcześniej zapoznać ich z zasadami oceniania prac maturalnych, co bardzo dopinguje ich do pracy i skutkuje znaczącą poprawą osiągniętych wyników w szkole.

Trudności ucznia cierpiącego z powodu dysortografii przejawiają się tym, że nie potrafi on napisać komunikatu pisemnego, poprawnego pod względem interpunkcyjnym i ortograficznym, ani też poprawnie wykonać zadania leksykalno-gramatycznego. Jego prace powinny być oceniane za treść, kompozycję i użyte struktury. Natomiast wymagania co do rozumienia tekstu słuchanego, czytanego i wypowiedzi ustnych powinny być w jego przypadku takie same jak

w przypadku pozostałych uczniów. Jest to ważne, aby zbyt szeroka interpretacja zaleceń poradni, nie prowadziła do zwolnienia ucznia z obowiązku rozwijania pozostałych umiejętności.

Z kolei uczeń dysgraficzny może pisać teksty dużymi literami lub na komputerze. Stanowi to duże ułatwienie dla nauczyciela, który dzięki temu jest w stanie sprawdzić zawartość merytoryczną tekstu, jego poprawność, dobór struktur leksykalno-gramatycznych itp. Zyskuje na tym uczeń, gdyż ma szansę kształtowania sprawności pisania i wyrażania swoich myśli w formie pisemnej.

Osoby z dysleksją rozwojową nie powinny być uważane za osoby z trudnościami w uczeniu się, ale za takie, które mają odmienne zdolności, a co za tym idzie, specjalne potrzeby edukacyjne. Wczesne przeprowadzenie badań diagnostycznych, rozpoznanie zarówno mocnych jak i słabych stron rozwoju, stosowanie zaleconej przez poradnię terapii oraz dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia, z pewnością pomogą mu poczynić postępy w nauce.

Praca z uczniami zdolnymi

Obok uczniów z dysfunkcjami spotkamy w szkole też innych, takich którym nauka języka obcego nie sprawia żadnych trudności. Dzięki temu, że mają dobrą pa-

mięć mechaniczną, umiejętność krytycznego myślenia i łatwość w podejmowaniu rozmowy, uczą się szybko i osiągają wysokie wyniki w nauce. Gdy znajdują się w zespole niejednorodnym, pracującym wolniej, w którym nie ma odpowiednich dla nich wyzwań, mogą stracić zapał do pracy i zainteresowanie przedmiotem.

Z tego względu nauczyciel powinien zadbać o rozpoznanie ich słabych i mocnych stron, a potem odpowiednio do tego dobrać materiał dydaktyczny. Przykładowo, w swoich wypowiedziach ustnych uczeń zdolny prezentuje bogaty zasób słownictwa i ładną wymowę. Płynność komunikatu, modulacja głosu i odpowiednie gesty mogą ukryć braki w poprawności gramatycznej, które trudno przeoczyć w wypowiedziach pisemnych, często mniej chętnie podejmowanych przez ucznia. Pierwszym wtedy krokiem jest uświadomienie uczniowi problemu, a potem decyzja co do sposobów wyrównania zaległości. Potem warto zachęcić go do podejmowania ciekawych inicjatyw, pozwalających mu rozwinąć się w sposób twórczy, wykorzystujący jego zainteresowania i posiadane umiejętności. Do nich można zaliczyć pomoc słabszym uczniom w nauce, przygotowanie prezentacji na interesujący go temat, udział w konkursach i przedstawieniach językowych, olimpiadzie języka angielskiego, projektach, również międzynarodowych. Tym samym, taki uczeń będzie miał szansę na doskonalenie i rozszerza-

nie swoich umiejętności językowych i pozajęzykowych: wyszukiwania informacji, porządkowania, argumentowania, prezentowania swego stanowiska.

Współpraca między szkołami

Zgodnie z najnowszą Podstawą programową kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym tworzy programowo spójną całość, czyli zadania szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej oraz cele kształcenia są takie same. Stąd wniosek, że nauczyciele uczący w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych powinni ze sobą współpracować w celu realizacji założeń podstawy. Może nie wszędzie jest to możliwe w jednakowym stopniu, ale jest możliwe tam, gdzie szkoły sąsiadują ze sobą.

Propozycje współpracy między nauczycielami:

- dokładna analiza zapisów podstawy w kwestii nauczania języka angielskiego na III i IV etapie edukacyjnym,
- wspólne podjęcie decyzji co do wyboru programu nauczania oraz podręczników do każdego etapu kształcenia,
- wspólne opracowanie testów plasujących do obu typów szkół,
- dzielenie się swoimi doświadczeniami w pracy z młodzieżą gimnazjalną/licealną z uwzględnieniem różnego stopnia ich zaawansowania językowego,

- prowadzenie lekcji otwartych,
- wdrażanie uczniów gimnazjum do autonomii.

Propozycje współpracy z udziałem młodzieży:

- organizowanie wspólnych spotkań z ciekawymi ludźmi z krajów anglojęzycznych,
- spotkania w ramach kółka filmowego (obejrzenie filmu, dyskusja),
- przygotowanie programu artystycznego na obchody Dnia Języka Angielskiego / Dnia Języków / Kultury Krajów Anglojęzycznych,
- wspólne wydawanie gazetki w języku angielskim z informacjami o najnowszych wydarzeniach w obu szkołach,
- wymienne opracowywanie kwizów, krzyżówek,
- wykonywanie wspólnych prac projektowych w ramach realizowania ścieżek międzyprzedmiotowych,
- nawiązanie kontaktu przez uczniów obu szkół z rówieśnikami ze szkoły zagranicznej oraz realizowanie projektu razem z nimi,
- zorganizowanie wspólnej wycieczki do Wielkiej Brytanii lub wymiany ze szkołą zagraniczną.

Podana lista propozycji nie jest zamknięta. Ich realizacja zależy też od wielu czynników: poziomu językowego uczniów, ich zainteresowania współpracą, jak również ograniczeń czasowych zarówno uczniów jak i nauczycieli. Niemniej jednak warto spróbować zaangażo-

wać choćby grupkę uczniów w podobne przedsięwzięcie, zwłaszcza gdy mają oni możliwość kontaktowania się za pośrednictwem internetu. Nawet jeśli uczniowie będą porozumiewać się w języku polskim, to praca nad samym projektem i jego końcowym produktem będzie wymagać użycia języka angielskiego.

Współpraca ucznia gimnazjalisty ze starszym kolegą z pewnością wpłynie motywująco na niego, pozwoli mu też lepiej poznać przyszłą szkołę. Z kolei uczeń licealista będzie mieć możliwość wspierania młodszego kolegi/koleżanki w rozwoju ich umiejętności językowych, konsultowania proponowanych rozwiązań oraz poczucia odpowiedzialności za wspólnie podjęte zobowiązania.

Przygotowanie do egzaminu maturalnego

Jednym z podstawowych celów nauki w szkole ponadgimnazjalnej jest przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego. Aby ten cel był realizowany systematycznie, przygotowania należy zacząć od początku nauki w szkole średniej. Jest to możliwe gdyż w wielu podręcznikach do klasy pierwszej są zamieszczone zadania typu maturalnego, przykładowe testy, odrębne sekcje zawierające słownictwo z maturalnych zakresów tematycznych, strategie oraz informacje jak pisać poszczególne komu-

nikaty wraz z wykazem niezbędnych struktur.

Niemniej warto jest zapoznać uczniów ze strukturą egzaminu zarówno na poziomie podstawowym jak i rozszerzonym (i odnotować ten fakt w dzienniku). Przy omawianiu egzaminu pisemnego i analizowaniu jego części składowych nieodzowną pomocą będzie arkusz egzaminacyjny. Z kolei opis egzaminu ustnego będzie bardziej przekonujący, gdy zademonstrujemy jego przebieg na lekcji.

Znajomość części składowych egzaminu, czasu ich trwania oraz kryteriów oceniania ułatwia uczniom przygotowanie się do niego oraz daje im poczucie bezpieczeństwa. Od początku klasy pierwszej wskazane jest zatem regularne ćwiczenie zadań egzaminacyjnych, gdyż w ten sposób uczniowie nabierają biegłości w ich rozwiązywaniu.

1) Typowe zadania pojawiające się na ustnym egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym i rozszerzonym:

- opisywanie ilustracji i odpowiadanie na pytania z nią związane,
- prowadzenie rozmów sterowanych (udzielanie i uzyskiwanie informacji, relacjonowanie wydarzeń, negocjowanie),
- rozmowa na podstawie materiału stymulującego,
- przygotowanie i wygłoszenie prezentacji,
- udział w dyskusji na temat wygłoszonej prezentacji.

2) Egzamin pisemny na poziomie podstawowym to:

- rozumienie ze słuchu
- rozumienie tekstu czytanego
- tworzenie wypowiedzi pisemnej.

• Rozumienie ze słuchu – rodzaje tekstów:

- komunikaty i instrukcje
- rozmowy, wywiady, dyskusje
- teksty narracyjne.

Typy zadań: zadania zamknięte – prawda/fałsz, wielokrotny wybór, dobieranie.

• Rozumienie tekstu czytanego – rodzaje tekstów:

- informacyjne
- publicystyczne
- literackie.

Typy zadań: zadania zamknięte – prawda/fałsz, wielokrotny wybór, dobieranie.

• Wypowiedź pisemna – dwa teksty użytkowe:

- krótki tekst użytkowy – bez określonego limitu słów (pocztówka, notatka, zaproszenie, ogłoszenie, ankieta, wiadomość)

- dłuższy tekst użytkowy (list prywatny, list formalny z określonym limitem słów).

3) Egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym to:

Arkusz I

• Rozumienie ze słuchu – rodzaje tekstów:

- komunikaty i instrukcje,

- rozmowy, wywiady, dyskusje
- teksty narracyjne.

Typy zadań: zadania zamknięte – prawda/fałsz, wielokrotny wybór, dobieranie.

• Rozumienie tekstu czytanego i rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych – rodzaje tekstów:

- informacyjne
- publicystyczne
- literackie.

Typy zadań: zadania zamknięte – prawda/fałsz, wielokrotny wybór, dobieranie oraz test luk sterowanych (sprawdzenie umiejętności rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych).

Arkusz II

• Stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych

Typy zadań: zadania otwarte – transformacje, tłumaczenie fragmentów zdań, słowotwórstwo, test luk.

• Wypowiedź pisemna – formy wypowiedzi:

- opis
- opowiadanie
- recenzja
- rozprawka.

Uczniowie powinni nabyć umiejętność dokładnego czytania poleceń oraz rozwiązywania zadań w określonym limicie czasowym. W trakcie przygotowań do egzaminu powinni zadbać o dobre przyswojenie słownictwa z poszczególnych zakresów tematycznych oraz zwrotów przydatnych w danej

sytuacji komunikacyjnej, np. pytaniu o drogę, prośzeniu o pomoc, radę itp. Praca w grupach, parach, czy wygłaszanie prezentacji na forum klasy pomogą im nabrać swobody w komunikowaniu się oraz zmniejszą odczuwane podczas niego napięcie. Gdy zaś zabraknie im potrzebnego słowa, przydadzą się im odpowiednie techniki kompensacyjne. Należy też wpoić im nawyk czytania wskazówek, które często pojawiają się w podręcznikach czy repetytoriach.

Przygotowując się do egzaminu pisemnego uczniowie powinni starać się odpowiednio rozplanować czas na wykonanie zadania, a także zadbać o napisanie planu wypowiedzi. Istotne jest pisanie w sposób klarowny i zwięzły, aby realizując polecenia utrzymać się w określonym w zadaniu limicie słów. Wskazane jest ocenianie wypowiedzi uczniów, zarówno pisemnych jak i ustnych, według **kryteriów** stosowanych na **egzaminie maturalnym**, a także przyzwyczajanie ich, aby w podobny sposób oceniali prace własne oraz swoich kolegów. Systematyczne ćwiczenie form maturalnych wykształca nawyki samodzielnego sprawdzania oraz odnajdywania błędów i niezgodności, na przykład z treścią polecenia. Sama czynność sprawdzania prac kolegów pomaga potem w prawidłowej ocenie własnej wypowiedzi.

Zgodnie z tym, co zostało napisane wcześniej, zadania typu maturalnego powinny być oceniane według kryteriów

maturalnych bez przeliczania na stopnie szkolne. Jednak, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom niektórych nauczycieli i uczniów, poniżej podano propozycje przeliczania punktacji wypracowań pisemnych na stopnie. Poprawianie prac pisemnych zajmuje nauczycielowi dużo czasu, dlatego chciałby widzieć efekt swojej pracy w postaci stopnia w dzienniku. Również sami uczniowie czują się bardziej **zmotywowani**, gdy uświadamiają sobie, jaki osiągnęli poziom w skali szkolnej. Warto jednak pamiętać, że przeliczanie wyników na stopnie powinno mieć miejsce na końcowym etapie nauki, kiedy uczeń przyswoił, wyćwiczył i utrwalił umiejętność pisania danej formy i gdy już można ją poddać ewaluacji.

Dłuższa forma użytkowa:

- 5 pkt.** – dopuszczający,
- 6–7 pkt.** – dostateczny,
- 7,5–8,5 pkt.** – dobry,
- 9–10 pkt.** – bardzo dobry.

Krótką formą użytkową (trzy formy na jedną ocenę – $3 \times 5 = 15$)

- 8–9 pkt.** – dopuszczający,
- 10–11 pkt.** – dostateczny,
- 12–13 pkt.** – dobry,
- 14–15 pkt.** – bardzo dobry.

Prace z poziomu rozszerzonego (opis, rozprawka, opowiadanie, recenzja)

- 8–10 pkt.** – dopuszczający,
- 11–13 pkt.** – dostateczny,
- 14–16 pkt.** – dobry,
- 17–18 pkt.** – bardzo dobry.

20 Rozwijanie kompetencji interkulturowej

Nauczanie języka to nie tylko wyposażenie ucznia w odpowiedni zasób struktur leksykalno-gramatycznych nawet na poziomie zaawansowanym, ale również umożliwienie mu poznania realiów cywilizacyjnych i kulturowych danego obszaru językowego. Dzięki temu będzie mu łatwiej rozumieć sposób zachowania, gesty i ton wypowiedzi rozmówców, a przez to osiągnąć zamierzony cel komunikacji. Jest to tym ważniejsze, że postęp technologiczny, np. powszechny dostęp do Internetu, doprowadził niejako do „skurczenia” się świata. Nie ma też większych ograniczeń w podróżowaniu, czy podejmowaniu pracy w obcych krajach. Stąd potrzeba uwrażliwienia ludzi na różnorodność kultur. Zostało to wyrażone w Podstawie programowej, a jednym z zadań szkoły jest rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, a także pogłębianie poczucia własnej tożsamości kulturowej.

Kompetencja interkulturowa to znajomość podobieństw i różnic między stylami życia i poglądami charakterystycznymi dla różnych kultur oraz umiejętność zastosowania jej w praktycznej komunikacji (Bandura, 66, Nauczanie języków...). Oznacza to również bliższe przyjrzenie się własnej kulturze

i wykorzystanie wiedzy o niej na lekcji języka obcego. Co więcej, choć w szkolnictwie wielu krajów środkowoeuropejskich dominuje przedstawianie obcej kultury poprzez fakty i wiedzę encyklopedyczną, równie ważne wydaje się kształtowanie postaw otwartości na „inność”, zrozumienia i tolerancji.

Wskazane jest rozwijanie kompetencji kulturowej w szkole średniej, gdyż młodzież ma już pewne doświadczenia i znajomość kultury zarówno własnej, jak i obcej, dzięki czemu może dokonywać różnych porównań. Ponadto charakteryzuje się dojrzałością, ciekawością poznawczą i otwartością na nowe treści. Zdarza się jednak, iż niektórzy uczniowie mają określone stereotypy i uprzedzenia, które trudno zmienić. Trening interkulturowy nie polega na przyswajaniu obcych standardów, ale na rozbudzaniu świadomości na temat różnic kulturowych i wskazywaniu sposobów, jak radzić sobie w sytuacjach przez nie wywołanych. Jest bowiem prawdopodobne, że nieporozumienia o podłożu kulturowym spowodują zakłócenie komunikacji między osobami mówiącymi tym samym językiem.

Europejski system opisu kształcenia językowego określa umiejętności interkulturowe jako:

- umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną i obcą,
- wrażliwość kulturową oraz umiejętność wybierania właściwych strategii

i odpowiedniego ich użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,

- umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi,
- umiejętność przezwycięzania stereotypów.

Wiedza socjokulturowa na temat danego społeczeństwa może dotyczyć np. warunków życia, stosunków międzyludzkich, języka ciała, konwencji społecznych, systemów wartości oraz zwyczajów.

Kształcenie kompetencji interkulturowej polega zatem na:

- dostarczaniu wiedzy o innych kulturach, właściwych im stylach zachowania i normach,
- dostrzeganiu podobieństw i różnic między kulturą własną a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki,
- uświadamianiu różnic i stereotypów,
- umiejętności obserwowania zjawisk kulturowych.

Osoba, która włada językiem obcym i posiada umiejętności zapobiegania nieporozumieniom międzykulturowym może nosić miano interkulturowego mediatora. Ważne jest jak najczęstsze uświadamianie związków między językiem, kulturą i komunikacją. Na lekcjach nauczyciel może wykorzystywać

fragmenty filmu z krótkim komentarzem, a także teksty na temat nieporozumień komunikacyjnych, spowodowanych różnicami kulturowymi. Można też wprowadzić zwyczaj odgrywania scenek przedstawiających sytuacje typowe dla obcej kultury lub konflikty wynikające z nieporozumień kulturowych. Podobne znaczenie mają symulacje i gry, gdyż umożliwiają one spojrzenie na pewne sytuacje z punktu widzenia cudzoziemca, co bywa czasem bardzo pouczające. Bardzo przydatne jest zorganizowanie wyjazdu do kraju nauczanego języka w ramach wymiany oraz opracowywanie projektów międzynarodowych. Uczący się powinni wiedzieć, że brak wiedzy socjokulturowej może być źródłem nieporozumień komunikacyjnych, dlatego powinni być baczni obserwatorami zachowań społecznych.

Ocenianie pracy nauczyciela

Zmiany w Podstawie programowej w istotny sposób wpływają na postrzeganie roli nauczyciela w procesie nauczania. Coraz częściej bowiem nauczyciel ma pełnić rolę doradcy wspierającego ucznia w nabywaniu nowych umiejętności. Ważne jest, aby on sam zastanawiał się nad tym, jak podejmowane przez niego działania oraz sposób prowadzenia zajęć pomagają uczniom w ich rozwoju.

Stąd ważne jest otrzymywanie informacji zwrotnej od uczniów. Nauczyciele mogą ją uzyskać rozmawiając z uczniami na temat technik stosowanych na lekcji, obserwując ich zachowanie w trakcie zajęć lub też przeprowadzając wśród nich ankiety. Ankieta może dotyczyć np. sposobu prowadzenia zajęć, doboru technik, atrakcyjności tematów, rodzaju i ilości zadań domowych itp. Z jednej strony uczniowie zastanawiają się nad jakością pracy nauczyciela, ale równocześnie zwracają uwagę na swoje zaangażowanie na lekcji i czynione postępy. Jest to znakomita okazja do refleksji, tym bardziej wartościowa, gdy wyniki ankiety zostaną potem omówione, skomentowane, a jednocześnie posłużą do wprowadzenia zmian, przynoszących korzyść obu stronom.

Bibliografia

- Bandura, E. 2000. *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego*; w: Komorowska, H. (red.). 2000. 56-68.
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Dylak, S. 2000. *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 2003. *Reforma w nauce języka obcego: Nowe programy i podręczniki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H. 1999. *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red.). 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: IBE.
- Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Warszawa. Fraszka Edukacyjna.
- Rose, C., Nicholl, M. J. 2003. *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*. Warszawa: Logos.