

Anna Abramczyk, Anna Pasternak, Joanna Stefańska

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH NA LEKCJI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Typ szkoły: czteroletnie liceum ogólnokształcące i pięcioletnie technikum

Etap nauki: III etap edukacyjny, poziom B2+ / C1 w zakresie rozumienia
wypowiedzi

Podstawa programowa: poziom III.1.R – na podbudowie wymagań dla szkoły
podstawowej



WARSZAWA 2019

Autorki:

Anna Abramczyk – nauczyciel dyplomowany z 20-letnim stażem nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej. Egzaminator gimnazjalny i maturalny, współpracuje z OKE we Wrocławiu. Doradca metodyczny Wrocławskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Autorka publikacji metodycznych dla nauczycieli języka niemieckiego. Doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

Anna Pasternak – absolwentka wydziału filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Nauczyciel dyplomowany z dwudziestopięcioletnim stażem. Egzaminator OKE we Wrocławiu w zakresie egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Współpracownik OKE w ramach przeprowadzania szkoleń dla kandydatów na egzaminatorów. Współpracownik Wrocławskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – autorka narzędzi diagnostycznych i trener. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego.

Joanna Stefańska – nauczyciel dyplomowany z 30-letnim stażem nauczania języka angielskiego. Egzaminator gimnazjalny i maturalny, współpracuje z OKE we Wrocławiu oraz Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Autorka publikacji metodycznych dla nauczycieli języka angielskiego. Ambasador programu *eTwinning*.

Spis treści

1. Opis programu	5
1.1. Główne założenia programu	5
1.2. Adresaci programu	6
1.3. Warunki realizacji programu	7
1.3.1. Podział na grupy	7
1.3.2. Wyposażenie sali i pomoce dydaktyczne	8
1.3.3. Działania motywujące i wspierające samokształcenie uczniów	8
2. Cele programu	9
2.1. Cele kształcenia	9
2.1.1. Wymagania ogólne	9
2.1.2. Wymagania szczegółowe	9
2.1.3. Kompetencje kluczowe	10
2.2. Cele wychowania	11
3. Treści kształcenia	11
3.1. Wymagania szczegółowe	12
3.2. Proponowany wykaz środków gramatycznych	15
3.2. Proponowany wykaz funkcji językowych	22
4. Procedury osiągnięcia celów	30
4.1. Koncepty pedagogiczne	30
4.1.1. Założenia programowe i uwzględnione modele nauczania	30
4.1.2. Główna metoda nauczania	31
4.1.3. Kooperatywne uczenie się – uczymy się, aby żyć w społeczeństwie	32
4.2. Wzorce interakcji a socjalne formy pracy na lekcji	37
4.3. Techniki pracy	37
4.3.1. Recepcja	37
4.3.1.1. Techniki pracy z tekstami literackimi	37
4.3.1.2. Techniki kształcenia rozumienia ze słuchu	40
4.3.2. Produkcja	41
4.3.2.1. Sztuka prezentacji	41
4.3.2.2. Pisanie różnych rodzajów tekstów	44
4.3.3. Semantyzacja i rozwijanie słownictwa	48
4.3.4. Wprowadzanie i praca nad fenomenami gramatycznymi	52
4.3.5. Metoda projektu – <i>WebQuest</i>	57
4.3.6. Technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu	61
4.3.7. Sposoby indywidualizacji pracy z uczniem	65
4.3.7.1. Indywidualizacja z uwagi na różnice w poziomie kompetencji językowych	67
4.3.7.2. Indywidualizacja z uwagi na zdiagnozowane trudności uczniów wymagających wsparcia	67
4.3.7.3. Indywidualizacja z uwagi na tempo pracy uczniów	68
4.3.7.4. Indywidualizacja z uwagi na zainteresowania uczniów	68
4.3.7.5. Indywidualizacja z uwagi na treści i formy pracy	68
4.3.8. Propozycja innowacji metodycznej adekwatnie do profilu szkoły lub klasy	69
4.3.9. Samokształcenie	73
4.4. Materiał nauczania i środki dydaktyczne	76
4.5. Przebieg lekcji – przykładowy scenariusz zajęć	77

5. Ocenianie	78
5.1. Wymagania programowe a wymagania edukacyjne	78
5.2. Sposoby i narzędzia oceniania	82
6. Ewaluacja programu	84
6.1. Cele i narzędzia ewaluacji	84
6.2. Ewaluacja inaczej	86
Wykaz aktów prawnych	88
Literatura źródłowa	88
Źródła internetowe	89

1. Opis programu

1.1. Główne założenia programu

Niniejszy program jest przeznaczony do realizacji w czteroletnim liceum ogólnokształcącym oraz pięcioletnim technikum – z myślą o uczniach, którzy kontynuują naukę języka angielskiego jako pierwszego, rozpoczętą w szkole podstawowej. Program opracowano z uwzględnieniem aktów prawnych wymienionych w bibliografii i odpowiada on wymaganiom zawartym w *Podstawie programowej*¹, wariant III.1.R. Zatem realizacja programu oznacza realizację podstawy programowej na poziomie rozszerzonym, a to zakłada na koniec trzeciego etapu edukacyjnego osiągnięcie przez uczniów poziomu zaawansowania odpowiadającego co najmniej poziomowi B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi). Zakładane osiągnięcia uczniów w sposób bardzo ogólny nawiązują do poziomów biegłości określonych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)².

Zgodnie z ramowym planem nauczania³ na realizację pierwszego języka obcego przeznaczono 12 godzin lekcyjnych, a w przypadku podstawy programowej III.1.R ten wymiar (zgodnie z zapisem w podstawie programowej) zwiększono o 6 godzin na cykl, dzięki czemu pozostawiono dyrektorowi szkoły decyzję, w którym roku nauki należy zwiększyć wymiar. Zatem w kolejnych klasach tygodniowy wymiar lekcji języka angielskiego wyniesie – przykładowo – w liceum: 3 + 1, 3 + 1, 3 + 2, 3 + 2, natomiast w technikum: 2 + 1, 2 + 1, 2 + 1, 3 + 1, 3 + 2.

Program ma charakter otwarty: opisane sposoby realizacji celów i treści należy traktować jako propozycję. Każdy nauczyciel podejmujący decyzję o jego realizacji może uzupełnić program o preferowane przez siebie sposoby pracy z uczniem adekwatnie do potrzeb i możliwości placówki, w której program jest realizowany. Program odpowiada na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów i zakłada zróżnicowanie materiałów, metod nauczania i technik pracy oraz ich dostosowanie do wieku, możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów.

Wyróżnikiem niniejszego programu jest szczególny nacisk na **rozwijanie kompetencji komunikacyjnych** ucznia. Stąd w programie **prezentacja** zróżnicowanych **metod i technik pracy ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności mówienia**: przemawiania, prowadzenia dyskusji, argumentowania. Drugi aspekt, na który położono szczególną uwagę, to **rozwijanie umiejętności pisania**. Dlatego w programie wskazano różnorodne **techniki wspomagające rozwijanie umiejętności tworzenia różnych dłuższych form wypowiedzi pisemnych**. Osiąganiu tych celów będzie sprzyjać **praca z oryginalnymi tekstami** w języku angielskim, także literackimi.

¹ Zob. *Podstawa programowa dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, stanowiąca załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*.

² Zob. <https://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr>

³ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* (Dz.U. z 31 marca 2017 r., poz. 703).

W programie przedstawiono propozycje lektur w języku oryginału, a także przykładowe metody ich wykorzystania na lekcji lub w pracy własnej ucznia.

Należy też pamiętać, że młodzi ludzie rozwijają się w bardzo różnym tempie, przejawiają odmienne zdolności i mają zróżnicowane możliwości osiągania sukcesów w nauce języka. Niezwykle ważna jest zatem szeroko rozumiana **indywidualizacja procesu nauczania**, tak aby umożliwić każdemu uczniowi osiągnięcie optymalnych sukcesów. Z założenia program jest możliwy do zrealizowania w każdej publicznej lub niepublicznej placówce oświatowej.

W niniejszym programie cele i treści kształcenia językowego oraz sposoby ich realizacji służą **kształtowaniu kompetencji⁴ kluczowych**. Oprócz celów przedmiotowych program uwzględnia cele motywacyjne, ukierunkowane na zaspokojenie potrzeby indywidualności ucznia, jego ciekawości poznawczej oraz potrzeby ekspresji kulturalnej. W programie są zawarte metody i techniki nauczania ukierunkowane na rozwijanie autonomii ucznia oraz jego umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy przez całe życie. Koncepcja *uczenia się przez całe życie* określa cztery czynniki motywujące do podejmowania nauki:

- **uczymy się, aby wiedzieć więcej;**
- **uczymy się, aby działać;**
- **uczymy się, aby żyć w społeczeństwie;**
- **uczymy się, aby być.**

Dlatego w programie położono duży nacisk na rozwijanie kompetencji, które są niezbędne przez całe życie – zwłaszcza kompetencji osobistych i społecznych oraz kompetencji cyfrowych.

Wśród celów kształcenia ogólnego w liceum i technikum wyróżnia się *rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin oraz umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych*. Rozwijaniu tych kompetencji będzie sprzyjać praca metodą projektu edukacyjnego z wykorzystaniem metody **WebQuest**. Projekt jako działanie interdyscyplinarne **służy rozwijaniu wielu kluczowych kompetencji**, a zwłaszcza kompetencji w zakresie przedsiębiorczości. W programie zawarto przykład projektu badawczego.

Ponadto program zawiera **przykładowy opis innowacji**, możliwej do zrealizowania w ramach przydziału godzin wynikającego z ramowego planu nauczania dla podstawy programowej III.1.R. Tę innowację pomyślano jako zachętę dla nauczycieli korzystających z programu do wprowadzania modyfikacji i dostosowań do potrzeb uczniów oraz klas.

1.2. Adresaci programu

Program jest adresowany przede wszystkim do nauczycieli języka angielskiego zatrudnionych w liceum lub technikum, którzy prowadzą zajęcia z uczniami kontynuującymi naukę rozpoczętą w szkole podstawowej. Z programu mogą korzystać nauczyciele języka angielskiego o kwalifikacjach określonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁵, otwarci na nowoczesne metody i techniki nauczania lub uczenia się, oparte na najnowszych badaniach

⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=PL>

⁵ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 1575).

np. z zakresu neurodydaktyki. Program stwarza możliwości kreatywnego działania osobom z doświadczeniem, a także nauczycielom początkującym, którzy planują własny rozwój zawodowy od pierwszego dnia pracy w szkole. Adresat niniejszego programu to z założenia osoba kompetentna metodycznie i merytorycznie. Kompetencje można określić jako wypadkową wiedzy, umiejętności, doświadczenia oraz postaw. Zatem adresat programu to osoba refleksyjna, która poddaje analizie i ocenie własną pracę, wie, jak planować, organizować oraz oceniać własny proces uczenia się, i przez pryzmat tych umiejętności potrafi motywować ucznia do przejścia odpowiedzialności za jego działania. Kompetentny nauczyciel umie skutecznie komunikować się w różnych sytuacjach, zachęca ucznia do wchodzenia w interakcje i do rozwijania kompetencji komunikowania się: zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym. Efektywnie współdziała w zespole i stwarza sytuacje edukacyjne, które otwierają przed uczniem możliwość twórczej współpracy oraz podejmowania różnych ról w zespole. Kompetentny nauczyciel podejmuje wyzwania, sprawnie rozwiązuje problemy i taką postawę kształtuje u swoich uczniów. Ponadto kompetentny nauczyciel posługuje się komputerem, korzysta z technologii informacyjnej i komunikacyjnej w swojej pracy, także w czasie lekcji, oraz zachęca swoich uczniów do wykorzystywania TIK w celach edukacyjnych, zwłaszcza do samokształcenia. Pośrednio odbiorcami programu są uczniowie (podmiot procesu dydaktycznego) oraz ich rodzice.

1.3. Warunki realizacji programu

Do pełnej realizacji niniejszego programu należy zapewnić określone warunki jego wdrażania. Obejmują one zapewnienie uczniom nauki w grupach o zbliżonym poziomie kompetencji językowych, w odpowiednio wyposażonej sali lekcyjnej, a także wypracowanie w szkole odpowiedniego systemu motywującego uczniów do nauki języków obcych.

1.3.1. Podział na grupy

Nie wszyscy absolwenci szkoły podstawowej opanowali język angielski w tym samym stopniu, a do realizacji programu jest niezbędne, zgodnie z zapisem podstawy programowej, *zapewnienie przez szkołę kształcenia uczniów w grupach o zbliżonym poziomie biegłości w zakresie języka obcego nowożytnego*. Realizacja tego wymagania może się wiązać z podziałem klasy na grupy bądź stworzeniem grup językowych międzyoddziałowych. W tym celu jest zalecane przeprowadzenie dla uczniów klas pierwszych testu poziomującego. Na podstawie uzyskanych wyników można przeprowadzić wstępny podział na grupy. Proponowany drugi etap diagnozy umiejętności uczniów i ich kompetencji komunikacyjnych, to debaty i dyskusje w trakcie lekcji w pierwszym tygodniu nauki. W razie dużego zróżnicowania poziomu kompetencji językowych pierwszoklasistów rozpoczynających naukę w liceum albo technikum zaleca się – w celu zapewnienia optymalnych warunków rozwoju uczniów – podział na grupy międzyoddziałowe.

1.3.2. Wyposażenie sali i pomoce dydaktyczne

Zgodnie z warunkami realizacji podstawy programowej lekcje języka obcego powinny odbywać się w odpowiednio wyposażonej sali. Należy więc zapewnić: dostęp do internetu, monitor interaktywny (z wbudowanym komputerem i oprogramowaniem) lub zestaw, na który składają się komputer, projektor i tablica interaktywna lub ekran. Ponadto będą przydatne:

- odtwarzacz plików dźwiękowych;
- słowniki (jedno- i dwujęzyczne), także w wersji elektronicznej;
- podręczniki do gramatyki z zestawem ćwiczeń;
- mapy, tablice i plakaty tematyczne.

Zaleca się także zapewnienie uczniom dostępu do źródeł autentycznego języka, takich jak:

- autentyczne rekwizyty (broszury, ulotki, informatory, bilety, opakowania np. produktów spożywczych);
- filmy i audiobooki;
- zestaw lektur dostosowany poziomem do poziomu zaawansowania językowego uczniów;
- katalog zasobów internetu do wykorzystania w klasie i w domu;
- aplikacje komputerowe umożliwiające jednoczesną aktywność całej grupy.

Ponadto warto zwrócić szczególną uwagę na układ ławek i – co za tym idzie – na stworzenie możliwości wzajemnego komunikowania się uczniów i nauczyciela. Tradycyjny układ ławek nie sprzyja komunikacji. Ze względu na założenia metodyczne przyjęte w programie byłoby korzystne dostosowanie ustawienia ławek do wymogów nauczania kooperatywnego.

1.3.3. Działania motywujące i wspierające samokształcenie uczniów

Zadaniem szkoły – według podstawy programowej – jest nie tylko *zapewnienie takich warunków, w których godziny przeznaczone na kształcenie językowe zostaną wykorzystane w sposób optymalny*, lecz także zmotywowanie ucznia do pracy własnej. Samokształcenie uczniów będą wspierać następujące działania:

- wykorzystywanie aplikacji internetowych do systematycznego powiększania zasobu środków językowych i do ich zastosowania w praktyce;
- konkursy językowe: szkolne, międzyszkolne, rejonowe i ogólnopolskie;
- zorganizowanie kącia języka angielskiego w szkolnej bibliotece, w którym będą dostępne teksty literackie i popularnonaukowe;
- organizowanie wydarzeń promujących język angielski, takich jak dni języków obcych, zajęcia teatralne, spotkania tematyczne z natywnymi użytkownikami języka, debaty;
- realizacja projektów współpracy międzynarodowej metoda *WebQuest* w ramach np. programu *eTwinning*;
- organizacja wymiany uczniów ze szkołami w Europie (np. program *Erasmus+* i inne);
- stosowanie metody odwróconej klasy.

2. Cele programu

2.1. Cele kształcenia

Najważniejszym celem kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej jest zbudowanie fundamentu wykształcenia, który nie tylko otwiera proces uczenia się przez całe życie, lecz także umożliwi w przyszłości zdobywanie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie – ich doskonalenie lub modyfikowanie. Realizacja niniejszego programu przyczyni się do zbudowania tego fundamentu w zakresie kompetencji językowych.

2.1.1. Wymagania ogólne

Główne cele kształcenia w niniejszym programie nauczania języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym i technikum to:

- wdrażanie uczniów do traktowania uporządkowanej, systematycznej wiedzy, w tym – zasobu środków językowych: gramatycznych, leksykalnych, ortograficznych oraz fonetycznych, ujętego w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej, jako podstawy rozwijania umiejętności myślowo-językowych;
- kształcenie umiejętności receptywnych (słuchania i czytania ze zrozumieniem) oraz produktywnych (mówienia i pisanie), w tym: formułowania pytań i problemów, formułowania kryteriów oceny i posługiwania się nimi, uzasadniania, wyjaśniania, klasyfikowania, wnioskowania, definiowania samodzielnych i przemyślanych sądów, jak również umiejętności mediacji (przetwarzanie tekstu), stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych, a także umiejętności wchodzenia w interakcje z innymi użytkownikami języka angielskiego;
- kształtowanie kompetencji kluczowych.

2.1.2. Wymagania szczegółowe

Po uwzględnieniu ogólnych celów kształcenia zawartych w podstawie programowej za najważniejsze cele niniejszego programu nauczania języka angielskiego przyjmuje się doskonalenie u uczniów umiejętności swobodnego komunikowania się w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie, opartej na bardzo dobrej znajomości norm językowych, co stanowi podstawę porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w tym – złożonych i nietypowych.

Uczeń:

- posługuje się bogatym zasobem środków językowych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów ujętych w treściach nauczania;
- kształci umiejętność myślenia opartego na logice oraz myślenia kreatywnego i wykorzystuje te umiejętności do twórczego rozwiązywania zadań problemowych z różnych dziedzin;
- rozwija umiejętności rozumienia i tworzenia informacji w języku angielskim, w tym – umiejętność odbioru różnorodnych złożonych tekstów mówionych i pisanych, traktujących o

sprawach z zakresu tematów ujętych w treściach nauczania oraz znajdujących się w kręgu jego zainteresowań;

- rozwija umiejętność tworzenia w miarę złożonych, bogatych pod względem treści, spójnych i logicznych wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, wykorzystując zdobytą wiedzę w praktyce;
- skutecznie komunikuje się, w mowie i w piśmie, w różnorodnych sytuacjach, również złożonych i nietypowych, w tym – w środowiskach wirtualnych;
- kształci umiejętność przekazywania komunikatów w języku angielskim (ustnych lub pisemnych) na podstawie informacji zawartych w materiałach wizualnych lub audiowizualnych, a także na podstawie tekstów sformułowanych w języku angielskim bądź w języku ojczystym;
- kształci umiejętność streszczania w języku angielskim dłuższych tekstów w tym języku, także tekstów literackich, w tym – z zastosowaniem zmiany stylu lub formy;
- rozwija umiejętność publicznych wystąpień w języku angielskim;
- rozpoznaje swoje zainteresowania, możliwości, potrzeby językowe po to, aby rozbudzać swoje pasje i rozwijać zdolności;
- poszukuje, porządkuje, poddaje krytycznej analizie i wykorzystuje informacje z różnych źródeł, w tym – z internetu;
- rozwija umiejętność korzystania ze źródeł informacji w języku angielskim oraz zdolność do zarządzania informacjami, treściami i danymi;
- pogłębia wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności angielskiego obszaru językowego oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
- wykorzystuje zdobytą wiedzę i umiejętności do tworzenia projektów, w tym – metodą *WebQuest*;
- stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, jeżeli nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych);
- doskonali umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną w zakresie kształcenia językowego i rozwija zdolność do korzystania z treści cyfrowych, uzyskiwania do nich dostępu, ich filtrowania, oceny, tworzenia, programowania i udostępniania oraz skutecznego wykorzystywania oprogramowania.

2.1.3. Kompetencje kluczowe

Uczeń:

- rozwija umiejętność komunikowania się w sposób odpowiedzialny społecznie i pozytywny dla odbiorcy, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska wirtualnego;
- kształtuje świadomość wielojęzyczności, rozwija otwartość na inne kultury, z zachowaniem szacunku dla różnorodności, oraz umiejętność komunikacji międzykulturowej;
- rozwija umiejętność wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia oraz prezentacji do komunikowania się w języku obcym;

- rozwija zdolność do rozpoznania zasadniczych cech postępowania naukowego oraz doskonalą umiejętność logicznego weryfikowania hipotez i poglądów, a także wykorzystania danych naukowych do ich uzasadniania;
- efektywnie współdziała w zespole w czasie lekcji oraz w trakcie realizacji projektów edukacyjnych: językowych i międzyprzedmiotowych, badawczych i działania społecznego; rozpoznaje własne predyspozycje, rozwija kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, oraz umiejętności niezbędne do organizacji i zarządzania projektami;
- planuje, organizuje i ocenia własne uczenie się.

2.2. Cele wychowania

Główne cele wychowania w niniejszym programie nauczania języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym i technikum to:

- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie, w tym – z kulturą krajów angielskiego obszaru językowego;
- pobudzanie aktywności poznawczej ucznia, rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, kształtowanie potrzeby poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości;
- promowanie zdrowego trybu życia i aktywności fizycznej;
- wdrażanie uczniów do samokształcenia.

3. Treści kształcenia

Na treści nauczania składają się⁶:

- rzeczowa część treści, czyli wiedza w rozumieniu materiału nauczania, który przedstawiono w programie za pomocą katalogu tematów, wykazu struktur gramatycznych i składniowych oraz wykazu funkcji językowych;
- oczekiwana zmiana psychiczna, która ma zajść w uczniach, w ich systemie wiedzy, umiejętnościach, postawach, a także w systemie wartości, pod wpływem wiedzy oraz czynności dokonywanych na materiale nauczania. Tę pożądaną zmianę opisano w programie w kategorii celów kształcenia i wychowania;
- czynności ucznia, które są podejmowane na materiale nauczania w sposób celowy, nakierowany na wywołanie opisanej zmiany; czynności, które powodują, że te zmiany zachodzą. Na czynności składa się ciąg operacji przede wszystkim umysłowych, np. odbiór informacji, ich selekcja, porządkowanie, przetwarzanie, wartościowanie, wytwarzanie. W niniejszym programie nauczania przedstawiono je w formie tabeli jako wymagania szczegółowe wynikające z podstawy programowej, zapisane jako umiejętności ucznia oraz spójne z kategoryzacją ESOKJ.

⁶ A. Pogorzelska, *Przewodnik po dydaktycznej teorii i praktyce*, PWSZ, Suwałki, 2015.

3.1. Wymagania szczegółowe

W obrębie katalogu tematów określonych w podstawie programowej III.1.R oraz niniejszym programie nauczania języka angielskiego uczeń odznacza się umiejętnościami określonymi w tabeli.

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, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania, społeczny i osobisty system wartości, autorytety, poczucie tożsamości);
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania, przeprowadzka, architektura);
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, w tym – uczenie się przez całe życie, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne, system oświaty);
- 4) praca (np. zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, kariera zawodowa, rynek pracy, warunki pracy i zatrudnienia, mobilność zawodowa);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe, w tym – diety, zaburzenia odżywiania, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, finanse, promocja i reklama, korzystanie z usług, w tym – usług bankowych i ubezpieczeniowych, reklamacja, prawa konsumenta);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, awarie i wypadki w podróży, ruch uliczny, bezpieczeństwo w podróży);
- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, ochrona praw autorskich, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu, pozytywne i negatywne skutki uprawiania sportu, problemy współczesnego sportu);
- 11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, w tym – choroby cywilizacyjne, ich objawy i leczenie, niepełnosprawność, uzależnienia, pierwsza pomoc w nagłych wypadkach);
- 12) nauka i technika (np. ludzie nauki, odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz szanse i zagrożenia z tym związane, korzyści i zagrożenia wynikające z postępu naukowo-technicznego);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i

ochrona środowiska naturalnego, katastrofy ekologiczne, klęski żywiołowe, przestrzeń kosmiczna);

14) państwo i społeczeństwo (np. wydarzenia i zjawiska społeczne, struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, polityka, gospodarka, problemy współczesnego świata, prawa człowieka, religie, ideologie).

RECEPCJA		PRODUKCJA	
Rozumie różnorodne złożone wypowiedzi ustne wypowiedziane w naturalnym tempie.	Rozumie różnorodne złożone wypowiedzi pisemne.	Tworzy w miarę złożone, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne.	Tworzy w miarę złożone, bogate pod względem treści, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. e-mail, list prywatny, list formalny, w tym – list motywacyjny, życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzję, artykuł, rozprawkę).
<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) reaguje na polecenia; 2) określa główną myśl wypowiedzi lub jej fragmentu; 3) określa intencje nadawcy / autora; 4) określa kontekst wypowiedzi (np. formę, czas, miejsce, sytuację, uczestników); 5) znajduje w wypowiedzi określone informacje; 6) układa informacje w określonym porządku; 7) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi; 8) odróżnia informacje o faktach od opinii; 9) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio; 	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) określa główną myśl tekstu lub jego fragmentu; 2) określa intencje nadawcy / autora tekstu; 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację); 4) znajduje w tekście określone informacje; 5) rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu; 6) układa informacje w określonym porządku; 7) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w tekście; 8) odróżnia informacje o faktach od opinii; 9) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz 	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska; 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości; 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości; 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość; 5) opisuje upodobania; 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób; 7) wyraża i opisuje uczucia i emocje; 8) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań; 9) wyraża pewność, 	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska; 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości; 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości; 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość; 5) opisuje upodobania; 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób; 7) wyraża i opisuje uczucia i emocje; 8) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań; 9) wyraża pewność,

10) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.	znaczenia przenośne; 10) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.	przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości; 10) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady); 11) rozważa sytuacje hipotetyczne; 12) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.	przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości; 10) rozważa sytuacje hipotetyczne; 11) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady); 12) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze; 13) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
INTERAKCJA			MEDIACJA (PRZETWARZANIE)
Reagowanie ustne	Reagowanie pisemne (w miarę złożony tekst pisany w różnorodnych sytuacjach)	Komunikaty ustne lub pisemne	
<p>Uczeń:</p> <p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;</p> <p>4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwość;</p> <p>5) wyraża i uzasadnia swoje</p>	<p>Uczeń:</p> <p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz czy ankietę);</p> <p>4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji (np. na forum internetowym), wyraża wątpliwość;</p> <p>5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje,</p>	<p>Uczeń:</p> <p>1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. na wykresach, mapach, w symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. w filmach, reklamach);</p> <p>2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;</p> <p>3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim;</p> <p>4) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film;</p> <p>5) streszcza w języku obcym przeczytany tekst;</p> <p>6) stosuje zmiany stylu lub formy</p>	

<p>upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady;</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;</p> <p>15) dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji.</p>	<p>intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady;</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;</p> <p>15) dostosowuje styl wypowiedzi do odbiorcy.</p>	<p>tekstu.</p>
--	--	----------------

3.2. Proponowany wykaz środków gramatycznych

Uczeń posługuje się w mowie i w piśmie zasobem gramatycznych środków językowych umożliwiającym realizację wymagań szczegółowych w zakresie tematów określonych w podstawie programowej III.1.R oraz w niniejszym programie nauczania.

Zagadnienia gramatyczne, sugerowane do realizacji, obejmują:

CZASOWNIK

1. Bezokolicznik i formy osobowe, np. *to eat, eats, to have eaten*.

2. Czasowniki posiłkowe, np. *be, do, have*.

3. Czasowniki modalne i półmodalne:

– **can**, np. *I can dance very well. You can play without me if you want. Can you help me with the cooking, please? I can't see you. Whoever you saw, it can't have been Sally.*

– **could**, np. *I could count when I was five. I'm sorry but I couldn't visit you yesterday. Could you read this text for us, please? You could have taken a train from the airport.*

- **may**, np. *May I sit here? John may still be on holiday. You may play longer if you want. You may not have heard about this book but it's fascinating.*
- **might**, np. *My parents might be a little late. Don't touch it, you might stain it. At 7 p.m. Mary might have been watching her favourite soap opera.*
- **must; have to**, np. *It must be wet outside. I must write this essay for tomorrow. You mustn't smoke in here. You have to take the rubbish out twice a week. You didn't have to go there. You must be kidding. Peter must have done it, there was nobody else there.*
- **will**, np. *I will work harder this year. Will you do the shopping for me, please? I promise I won't go there again.*
- **shall**, np. *Shall we go to the lakes this weekend? Shall we help you? What shall you do? The management shall not be responsible for luggage left unattended.*
- **would**, np. *It would be a good idea. Would you like some cake? I wouldn't like to be in her shoes. When in London, I would always have English breakfast.*
- **should; ought to**, np. *They should finish the renovation next month. You ought to be home by 11 p.m. Children shouldn't play with matches. You ought to have asked permission before inviting your friends to stay overnight.*
- **need; need to**, np. *You needn't worry about it. You don't need to help me. They needn't have come, I'm going to do it myself.*
- **dare**, np. *He wouldn't dare show his face here! They don't dare take the risk.*
- **used to**, np. *We used to play board games every weekend when I was a child.*

4. Konstrukcje czasownikowe:

- **going to**, np. *It's going to snow. What is he going to do about it?*
- **be able to**, np. *Will you be able to come next week? I regret not being able to go with them.*
- **would like to**, np. *What would you like to order?*

5. Czasowniki regularne i nieregularne, np. *listen – listened – listened; go – went – gone.*

6. Imiesłów czynny i bierny, np. *writing, written.*

7. Czasowniki złożone (phrasal verbs), np. *What is he looking for? Turn the radio down, please. Peter came up with a great idea. It took me some time to figure out how to use a smartphone. Our new manager looks down on everybody.*

8. Czaszki gramatyczne:

- **Present Simple**, np. *I am from Poland. The museum is closed on Mondays. Tina does the shopping here every morning. His plane lands at 7 p.m. The sun rises in the east. I have a new bike. I will call you when Tina arrives.*
- **Present Continuous**, np. *I'm playing with my little brother. We're staying in the Ritz Hotel. I'm getting hungry. My sister is leaving on holiday tomorrow. I'm having breakfast at the moment. Why are you always doing your homework at the last moment? While you're getting ready, I will look for my sunglasses.*
- **Present Perfect**, np. *We have just had lunch. We have been here since Friday. It's the first time I have ridden a horse. The film has already finished. Mom will serve dinner as soon as we have laid the table.*
- **Present Perfect Continuous**, np. *I have been waiting here for ages! How long have they been living in London? Has she been crying? I've been attending these classes every Wednesday since September.*

- **Past Simple**, np. *Your parents were a bit worried about you. I bought this book yesterday. When she was younger, she was really cute. We went for a hike and then we had lunch at the top of the mountain.*
 - **Past Continuous**, np. *Yesterday at 5 p.m. I was playing computer games. When Tom arrived, most of the girls were dancing. He wasn't expecting you today! I was wondering if you could help me with the project.*
 - **Past Perfect**, np. *The train had left before I reached the platform. I felt I had seen him before. By 1492 Columbus had made many sea voyages. It was the first time the parents had seen my boyfriend.*
 - **Past Perfect Continuous**, np. *They couldn't believe I had been working here for so many years.*
 - **Future Simple**, np. *Our class will go on a trip next month. I hope it won't rain at the weekend. I will take this dress, it's great! When will we see you again? Will you help me? We will have lunch when we want.*
 - **Future Continuous**, np. *We'll be studying at seven.*
 - **Future Perfect**, np. *I hope they will have finished by the evening. By the time I retire, I hope I will have saved enough money.*
 - **Future Perfect Continuous**, np. *In July I will have been working here for 44 years.*
9. Tryb łączący, np. z czasownikami *suggest, insist, recommend, demand*: *I suggest that you bring your swimsuit. I insist that you help me with the washing. She recommends that you speak to a lawyer. They demand of their employees that they be punctual.*

RZECZOWNIK

1. Nazwy rzeczy policzalnych, np. *a bus, an orange*, oraz niepoliczalnych, np. *money, sugar*.
2. Liczba mnoga rzeczowników, np. *a skirt – skirts, a child – children, a wife – wives, a baby – babies, a box – boxes, a sheep – sheep, a foot – feet, a passer-by – passers-by, an add-on – add-ons*.
3. Rzeczowniki występujące tylko w formie pojedynczej, np. *news, advice*, lub tylko w formie mnogiej, np. *trousers, glasses*.
4. Sposoby wyrażania posiadania i przynależności, np. *the father's car, the size of the room*.
5. Rodzaj, np. *an actor – an actress, a nephew – a niece, a fox – a vixen*.
6. Rzeczowniki złożone, np. *toothpaste, a father-in-law, a dance school*.

PRZEDIMEK

1. Przedimek nieokreślony, np. *a horse / an umbrella, a red ball, a bar of chocolate; We have a small garden*.
2. Przedimek określony, np. *the house of my dreams, the United States, the Alps, the desk on the left, the most beautiful woman, play the piano; We have a small garden. In the garden there are different flowers*.
3. Przedimek zerowy, np. *breakfast, furniture, Mount Everest; Dogs and cats are not people's favourite pets any longer*.

PRZYMIOTNIK

1. Stopniowanie regularne i nieregularne używane do porównań w stopniu równym, niższym, wyższym i najwyższym, np. *Peter is as tall as my brother, but I'm the tallest of all my cousins. I don't agree that Sam is less intelligent than his twin brother. It's the least interesting film I've ever seen.* oraz w konstrukcjach typu *the sooner, the better* i *I'm getting more and more impatient.*
2. Użycie przymiotników z *so* i *such*, np. *She's so smart. They are such nice people.*
3. Przymiotniki dzierżawcze, np. *my, your.*
4. Przymiotniki po czasownikach postrzegania, np. *It smells awful.*
5. Miejsce przymiotników w zdaniu.
6. Kolejność przymiotników w grupie nominalnej.
7. Przymiotniki używane w funkcji rzeczownika, np. *the poor.*

PRZYSŁÓWEK

1. Stopniowanie regularne i nieregularne, np. *early – earlier – the earliest, much – more – the most.*
2. Użycie przysłówków:
 - o dwóch znaczeniowo różnych formach, np. *Tom works too hard. Tom hardly sleeps. They arrived too late. What have you been doing lately.*
 - *too*, np. *Pete's driving too fast.*
 - *enough*, np. *She's not old enough to travel alone.*
3. Miejsce przysłówka w zdaniu, np. *He is always hungry! My mum never does the shopping on Sunday. I have never seen the Alps. Lift it very carefully. My husband works very hard. Little did she know what was going to happen.*

ZAIMEK

1. Zaimki osobowe, np. *I, you.*
2. Zaimki dzierżawcze, np. *mine, yours.*
3. Zaimki zwrotne i emfatyczne, np. *yourself, themselves.*
4. Zaimki wskazujące, np. *this, these.*
5. Zaimki pytające, np. *what, how, why.*
6. Zaimki względne, np. *who, which, that.*
7. Zaimki wzajemne, np. *each other, one another.*
8. Zaimki nieokreślone, np.
 - *some, any, no, every* i złożenia z nimi;
 - *none, either, neither*;
 - *many, much, few, a few, little, a little*;
 - *another, other, others, the other, the others*;
 - *every, each*;
 - *enough*;
 - *both, all*;
 - *either – or, neither – nor.*
9. Zaimki bezosobowe: *you, one.*

LICZEBNIK

1. Liczebniki główne.
2. Liczebniki porządkowe.
3. Liczebniki ułamkowe i dziesiętne.

PRZYIMEK

1. Przyimki z określeniami miejsca, czasu, kierunku, odległości, przyczyny, sposobu, np. *in England, at 7 p.m., on Monday, in April, on Sunday evening, by bus, with a pen, to get a reward.*
2. Przyimki po rzeczownikach, czasownikach i przymiotnikach, np. *interest in, famous for, think of, objection to, compatible with, refer to.*

SPÓJNIK

1. Spójniki, np. *and, or, but, if, unless, that, till, until, when, where, while, after, before, as soon as, because, although, however, so, in spite of, despite, yet, on condition that, supposing, providing / provided that, so as, even though, whereas, as if, as though, in case.*

SKŁADNIA

1. Zdania oznajmujące:
 - twierdzące, np. *I'm eighteen years old. There's too little milk. We have been here before. I'm going to learn French.*
 - przeczące, np. *I don't know the answer to your question. I haven't seen John for ages. There is no milk in the fridge. We can't do anything about it. Neither / None of my friends can play bridge.*
2. Zdania pytające:
 - ogólne, np. *Do you have to do any homework today?*
 - szczegółowe, np. *How old are you? Where is he going? Who is this omelette for? How long does it take to get to the station? When did the show start? What is your sister like? What happened? Who made you do it?*
 - przeczące, np. *Why don't you ask your mother?*
3. Zdania rozkazujące, np. *Put the kettle on. Don't tell me what to eat. Let's do it together.*
4. Zdania wykrzyknikowe, np. *How nice of him! What a wonderful place!*
5. Zdania z podmiotem *it*:
 - do określania czasu, pogody, temperatury i odległości, np. *It's ten to three. I'm afraid it's going to rain. It's getting cold. It must be more than ten miles from here.*
 - w zdaniach w stronie biernej, np. *It's said that teenagers should sleep at least eight hours every night.*
 - w konstrukcji *z for / of + dopełnienie + bezokolicznik*, np. *It's unusual for her door to be open. It's typical of you to come late.*
 - z *-ing*, np. *it's worth ..., it's no use ..., np. It's worth visiting London. It's no use getting angry with him.*
 - w konstrukcji z bezokolicznikiem, np. *I find it difficult to talk to him about anything serious.*

6. Zdania z podmiotem *there*, np. *There are too many students in this classroom. There weren't any clouds in the sky when I left. There will be over five thousand people at the concert. There are bound to be problems*, w tym – zdania typu: *There's no point in ...*, *There's no denying / telling ...*

7. Zdania z dwoma dopełnieniami, np. *Her boyfriend brought her wonderful flowers.*

8. Strona bierna, np. *It is made of glass. The boat was destroyed by the storm. The parcel has just been delivered. The meal will be served in the garden. Human life can be prolonged by medical treatment. His every step is being watched. He is / was believed to have mugged several women. I was made to give a speech. The clothes must have been made of special fabric. Everyone likes being appreciated. The performance had to be cancelled. It has been agreed that changes to the scheme are necessary.*

9. Pytania typu *question tags*, np. *She's German, isn't she? I shouldn't laugh, should I? Pass me the sugar, will you? Don't make any noise, will you?*, oraz dopowiedzenia, np. *I lead a quiet life. So do I.; I don't travel much. Nor / Neither do I.; Are we going to be back in time? I think so.*

10. Pytania pośrednie, np. *Can you tell me what time it is? Could you tell me where I should turn? Do you know where everybody is? We wondered whose story to believe – both drivers said it wasn't their fault.*

11. Mowa zależna, np. *My dad said he was tired. The teacher told me to go to the board. The neighbour asked me not to leave the front door open. My mum wanted to know what was wrong. She wanted to know when the bus would come. I asked mum how many pizzas she had ordered for the party. The policeman denied having heard about the burglary. The security guard accused him of shoplifting. The manager objected to having the meeting interrupted. He is wondering if / whether the taxi has arrived yet.*

12. Zdania współrzędnie złożone, np. *I called my brother and asked him to help me. She came to the meeting but refused to accept their offer.*

13. Zdania podrzędnie złożone:

– podmiotowe, np. *What we know about it is uncertain. What I've heard will be a huge surprise to everyone.*

– orzecznikowe, np. *The problem is that they need help. The problem is that I don't understand anything.*

– dopełnieniowe, np. *I know that I know nothing. He promised that he would finish soon. I'd like everyone to enjoy the trip. All he did was (to) send me an apology. All I asked him for was to do me a little favour.*

– przydawkowe, np. *The train that they wanted to take was cancelled. My uncle, who has been helping our family for years, is a rich businessman. She came early, which surprised all of us. The girl who you are looking at is my close friend.*

– okolicznikowe:

– celu, np. *Tina phoned her (in order) to tell her the news. I did it so as to save him trouble. The Government passed that law in order that / so (that) this kind of antisocial behaviour could be punished. If you could be so kind as to help me with my luggage.*

– czasu, np. *Open the door when someone knocks on it. I will stand here till you tell me that you love me. Whenever you are here, I feel better.*

- miejsca, np. *My friend wants me to see where he lives. They found themselves where they had never been before. Wherever you look, you will see billboards.*
- porównawcze, np. *She isn't as pretty as everybody says. We respect our teacher more than words can say. Jack has as much common sense as his older brother (has). The older she gets, the happier she is. He speaks several languages, as do his siblings.*
- przyczyny, np. *I lent him the car because he asked me to. As it was quite late, they went straight home. I went to his party because he wanted me to. Since I have no more work to do, I will go home.*
- przyzwolenia, np. *Although I hurt her, she was able to forgive me. The concert was cancelled despite many people disagreed with the manager's decision. Our company has become profitable and is now doing well in spite of its recent problems. Even though you dislike Peter, you should try to be nice to him.*
- skutku, np. *We worked till late so we were tired. They won 1 million dollars so they were able to buy a huge yacht.*
- sposobu, np. *Do as she tells you. My brother behaves as if he was ten.*
- stopnia, np. *So much was she engaged in her book that she didn't hear anyone.*

14. Zdania warunkowe (typu 0, I, II, III oraz mieszane), np. *If you enter the office, an alarm goes off. If you need a ticket, I can get you one. If we hurry, we will catch the bus. If she changed her ways, she'd have more friends. If Rachel were playing her stereo, it wouldn't be so quiet in here. You might do even better at your studies if you worked harder. If we had known about your wedding, we would have called to congratulate you. If he knew English, he'd have represented his company at last month's conference in New York. If he had booked a table, we wouldn't be standing here in a queue now. If you needed help, you should have asked me. Unless you can pay your bills, you'll have to leave. I'll bring in the washing in case it rains.*

15. Zdania wyrażające życzenie, preferencje lub przypuszczenie, np.

- wish, np. *I wish I lived in a big city. I wish you would cancel the meeting. We all wish we had more money, don't we? I wish you had told me about the dance. I would have gone.*
- it's time, np. *It's (high) time he moved out.*
- had better, np. *You'd better (not) leave next week. The children had better wear their coats.*
- would rather, np. *I would rather (not) go there. We would rather you didn't smoke here.*
- if only, np. *If only I wasn't / weren't so tired. If only she had listened to me.*
- as if / as though, np. *We felt as if / as though all of our worries had gone.*
- suppose / supposing, np. *Suppose you had a choice, what option would you go for?*

16. Konstrukcje:

- bezokolicznikowe, np. *I promise to call you every evening. It's impossible for her to decide. I want you to do it. I'm glad to see you. I have many emails to write. I'd prefer to fly rather than travel by bus. Will you let me go there? Don't make me laugh. When am I supposed to pay back the money? It was surprising to hear their names mentioned. They were about to go to sleep when she arrived. We saw him do a trick.*
- gerundialne, np. *I enjoy playing tennis and jogging. I couldn't help reading your email. I was excited about getting birthday presents. I prefer skiing to snowboarding. I couldn't remember writing the letter. I heard him singing. I'm not used to getting up so early. There's no hope of their winning the finals.*

17. Konstrukcje: *have / get something done, have sb do sth, get sb to do sth.*, np. *He had his car serviced last week. I must get it done soon. I will have Mike cook dinner next time we meet.*

18. Inwersja stylistyczna i inne formy emfatyczne, np. *Rarely do I hear so much enthusiasm in her voice. It was Paul who told me about it. Had I known about his accident, I wouldn't have bothered him. You do sound great today. I did tell you.*

3.3. Proponowany wykaz funkcji językowych

Proponowany wykaz funkcji językowych jest zdeterminowany zakresem treści określonych w szóstym i siódmym punkcie wymagań szczegółowych podstawy programowej dla poziomu III.1.R oraz niniejszym programem (patrz tabela w rozdziale 3.1. – interakcja).

W tabeli poniżej umieszczono funkcje językowe i sytuacje z życia codziennego, także nietypowe i złożone, wymagające użycia konkretnych zwrotów. Sytuacje językowe z reguły wiążą się w sposób dość jednoznaczny z określonymi zakresami tematycznymi. Jednakże w niektórych przypadkach połączenie funkcji z jednym zakresem tematycznym czy kontekstem sytuacyjnym jest niemożliwe z uwagi na wielość tematów i sytuacji, w których dana funkcja znajduje zastosowanie. Podane przykłady należy więc traktować jedynie jako sugestię.

Należy również pamiętać, aby – ucząc funkcji językowych – wprowadzać przykłady funkcji progresywnie, odpowiednio dla danego poziomu zaawansowania językowego.

Funkcje i sytuacje	Odniesienie do podstawy programowej Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> • Przedstawianie siebie i innych osób: <i>I'm Peter. This is Helen.</i> <i>May I introduce Helen?</i> 	1) przedstawia siebie i inne osoby;
<ul style="list-style-type: none"> • Witanie i żegnanie się: <i>Hello. How are you? Goodbye.</i> <i>It's been nice talking to you.</i> • Włączanie się do rozmowy: <i>Excuse me, can I say something?</i> <i>Sorry to interrupt but ...</i> <i>That's true / a good point, but ...</i> • Sprawdzanie zrozumienia: <i>Do you know / see what I mean?</i> <i>Does that make sense?</i> <i>Do you get it?</i> • Wyjaśnianie: <i>What I mean is ...</i> <i>The thing is, ...</i> <i>Let me put it another way.</i> • Prośba o powtórzenie: <i>Sorry, I didn't get that. Could you say it again?</i> <i>I'm sorry, I missed that.</i> <i>Pardon me, I didn't hear that.</i> 	2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w razie trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);

<p><i>I'm sorry, I didn't catch that.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prośba o wyjaśnienie / sprecyzowanie: <i>Do you mean ...?</i> <i>I'm not sure what you mean.</i> <i>Are you saying ...?</i> <i>Did you say / mention ...?</i> • Potwierdzenie zrozumienia: <i>Right, I've got that.</i> <i>Yes, I know / see / get what you mean.</i> <i>All right! Now I get it.</i> • Zachęcenie innych do zabrania głosu: <i>What do you think?</i> <i>Tell us what you think.</i> • Podtrzymywanie uwagi rozmówcy: <i>And how is / was your ...?</i> <i>Really? Who / What was ...?</i> <i>No kidding! You / It must be ...</i> <i>That sounds interesting! Let me add ...</i> <i>Wow! Why ...?</i> <i>How about you – any special ...?</i> <i>How wonderful! Are / Do / Have / Did you ...?</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pytanie o informacje: <i>Excuse me, what time is the next train to ...?</i> <i>Which platform does the train leave from?</i> <i>Where's the nearest tube station / bus stop / taxi rank?</i> <i>Could you tell me where the nearest tube station / bus stop / taxi rank is?</i> <i>Is there a bus / tram we can catch to ...?</i> <i>Is there a restaurant / bank / near here?</i> <i>How far is it to ...?</i> <i>I wonder if / whether you could help me.</i> <i>Could you (possibly) tell me how much this is?</i> <i>Do you think it will take long?</i> <i>I was wondering ...</i> <i>I'd like to know ...</i> <i>Have you got any idea ...?</i> <i>Do you (happen to) know / have / sell ...?</i> <i>Would you mind telling me ...?</i> • Przekazywanie informacji: <i>The next train to ... is in ten minutes.</i> <i>I'm sorry, but there is no other train to ... today.</i> <i>It's round the corner.</i> <i>Take number 304 bus from Green Street. The bus stop is in front of supermarket.</i> <i>There are few restaurants in High Street. Go along this street and take the second turning</i> 	<p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;</p>

<p><i>on your right.</i> <i>It's ten minutes walk.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Pytanie o opinię: <i>What's your opinion / view?</i> <i>Don't you think ...?</i> • Wyrażanie opinii: <i>I think / believe ...</i> <i>In my opinion / view, ...</i> <i>If you ask me, ...</i> <i>Personally, ...</i> <i>Frankly, ...</i> <i>To be honest,...</i> <i>It seems to me ...</i> • Zgadzanie się z opinią: <i>Absolutely.</i> <i>I agree (with you) (100 per cent).</i> <i>I totally agree.</i> <i>Me too!</i> <i>You're (absolutely) right.</i> <i>I couldn't agree (with you) more!</i> <i>That's exactly how I feel.</i> • Częściowe zgadzanie się z opinią: <i>You've got a point but ...</i> <i>I agree up to a point.</i> <i>I suppose so.</i> <i>Fair point, but ...</i> <i>You might be right, but ...</i> <i>Maybe that's true, but ...</i> <i>Yes, but don't you think that ...</i> • Niezgadzanie się z opinią: <i>I know what you mean, but ...</i> <i>I'm not sure about that.</i> <i>I think you are wrong.</i> <i>I'm afraid I can't agree with you.</i> <i>I'm sorry, but I disagree / don't agree.</i> <i>I don't think so.</i> <i>I don't agree.</i> <i>I disagree.</i> • Język nieformalny <i>No way!</i> <i>You can't be serious.</i> <i>You're joking, right?</i> <i>Come of it!</i> <i>Come on, get real!</i> • Uzasadnienie opinii: <i>(Personally,) (I think) that's a great / terrible idea because ...</i> <i>I don't think much of that idea, to be honest.</i> <i>The main reason is ...</i> 	<p>4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwość;</p>

<p><i>Another reason is ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wyrażanie wątpliwości: <i>It's not a bad idea but it's not a good one, either.</i> <i>You can't go wrong with that idea, can you?</i> <i>I'm not sure that sounds like a good idea.</i> • Porównywanie opinii: <i>The idea isn't nearly as good / bad as ...</i> <i>The idea is almost / isn't quite as good / bad as ...</i> <i>The idea is even better / worse than ...</i> <i>That's by far the best / worst idea.</i> • Osiąganie porozumienia <i>That's the best idea we've had.</i> <i>That's the one! / (Let's) go for it.</i> 	
<p>Upodobania: <i>I (very much) like / love / fancy ... (-ing) ...</i> <i>I'm keen on ...</i> <i>I can't stand ...</i> <i>I don't fancy the idea of ... (-ing) ...!</i> <i>I dislike ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencje i pragnienia: <i>I'd like to...</i> <i>I'm going to ...</i> <i>How do you envisage your future?</i> <i>I wish I had a bigger house.</i> • Preferencje: <i>Would you rather wait?</i> <i>I'd rather ...</i> <i>I would / had (much) rather do sth.</i> <i>I'd rather not ...</i> <i>I'd rather you did it / didn't do it.</i> 	<p>5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Składanie życzeń okolicznościowych: <i>Merry Christmas!</i> <i>Happy Birthday!</i> <i>We wish you ...</i> <i>Many happy returns of the day.</i> <i>May you have a fantastic day and many more to come!</i> <i>Wish you the best of luck!</i> <i>Good luck with that!</i> <i>Best of luck!</i> <i>I wish you luck!</i> <i>Wishing you lots of luck!</i> <i>Fingers crossed!</i> <i>Break a leg!</i> • Gratulacje: <i>Congratulations on your well-deserved</i> 	<p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p>

<p>success. <i>Heartfelt congratulations to you.</i> <i>Warmest congratulations on your achievement.</i> <i>Congratulations and best wishes for your next adventure!</i> <i>So pleased to see you accomplishing great things.</i></p> <p>• Podziękowania: <i>Thank you for the congratulations / wishes!</i> <i>I'm grateful to know that you share in my happiness (and success).</i> <i>Kindly receive my appreciation!</i> <i>We appreciate your message and are happy to know friends like you rejoice in our success. Thank you!</i></p>	
<p>• Składanie zaproszeń: <i>Do you want to ... ?</i> <i>Would you like to ... ?</i> <i>Do you fancy ... -ing?</i> <i>How / What about ... ?</i> <i>We would like to invite you to attend our ...</i> <i>Would you be so kind as to ...</i></p> <p>• Przyjęcie zaproszenia: <i>Sure, that sounds good / like a good idea.</i> <i>Yes, I'd love to. Where shall we meet?</i> <i>What a great idea! What time?</i> <i>That's very kind of you, thanks.</i> <i>Thank you for your kind invitation ...</i></p> <p>• Odrzucenie zaproszenia: <i>No, thanks.</i> <i>Thanks but ...</i> <i>No, I'm sorry, I can't.</i> <i>I'd love to but ...</i> <i>That's very kind of you, but ...</i> <i>That sounds great / like a lot of fun but ...</i> <i>Maybe some other time.</i> <i>We regret we are unable to accept your kind invitation ...</i></p> <p>• Uzasadnianie odrzucenia zaproszenia: <i>I don't really fancy it, to be honest.</i> <i>I'm not really into ...</i> <i>It's not my cup of tea.</i> <i>I've got other plans.</i> <i>I've got to ...</i> <i>We are very busy at the moment.</i></p>	<p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p>
<p>• Proponowanie: <i>What / How about (...ing) / this?</i></p>	<p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;</p>

<p> <i>How about we go ... ?</i> <i>What do you think of ...ing ... ?</i> <i>Why don't we ... ?</i> <i>Why not treat yourself to ...</i> <i>Shall we ...</i> <i>Let's ...</i> <i>Have you thought about ...</i> <i>I'd recommend ...</i> <i>Maybe we should ...</i> • Przyjmowanie propozycji: <i>Yes, OK.</i> <i>That's a good / great idea!</i> <i>That sounds good / great.</i> <i>Perfect!</i> <i>Thanks! I'd love to.</i> • Odrzucanie propozycji: <i>No, I don't think so.</i> <i>Sorry, I can't. I'm ...</i> <i>I'd prefer ...</i> <i>That's a good idea but ...</i> <i>I'm not sure.</i> <i>Thanks, but ...</i> • Negocjowanie: <i>Let me explain / elaborate ...</i> <i>I'd like to raise a question about ...</i> <i>I was pointing out the fact that ...</i> <i>I'm deeply convinced that ...</i> <i>It's important to emphasize that ...</i> <i>Before we move on, we need to consider ...</i> <i>That's a valid point, but ...</i> <i>Another significant point is that ...</i> </p>	
<p> • Wyrażanie prośby o radę: <i>What should I do?</i> <i>I wonder if you could give me some advice.</i> <i>What do you think I should / ought to do?</i> <i>Do you think I need to / should ... ?</i> <i>I've got a bit of a problem and I don't know what to do.</i> <i>Have you any ideas on how to ... ?</i> <i>Have you any tips on what I could do?</i> <i>I've no idea how / what to ...</i> <i>I'd really appreciate your advice.</i> <i>I'm at (a bit of) a loss.</i> • Udzielanie rady: <i>You could / should (n't) / ought (not) to ...</i> <i>I (don't) think you should ...</i> <i>You'd better (just) tell her the truth.</i> <i>You'd better not do this ...</i> <i>It's better (not) to ...</i> </p>	<p>9) prosi o radę i udziela rady;</p>

<p><i>It's probably (not) a good idea to ...</i> <i>The first / best thing to do is ...</i> <i>If I were you, I'd ...</i> • Reagowanie na rady: <i>Thanks. That's really helpful.</i> <i>You're right, that's good advice, thanks.</i> <i>I never thought of that, (it's a) good idea.</i> <i>I don't know it'll work, but I'll give it a try.</i> <i>I thought of that but I'm pretty sure ...</i> <i>I thought about doing that but ...</i></p>	
<p>• Pytanie o pozwolenie: <i>Can I have this banana?</i> <i>Is it alright if I change the channel?</i> <i>Do you mind if I open the window?</i> <i>Do you mind if I smoke?</i> • Udzielenie pozwolenia: <i>Yes, of course.</i> <i>Sure, go ahead.</i> <i>No, of course not.</i> <i>No, I don't mind</i> • Odmówienie pozwolenia: <i>Sorry, you can't. That's my breakfast.</i> <i>I'm afraid not. This is my favourite show.</i> <i>Please don't. It's a bit cold.</i> <i>Yes, I do. I hate the smell.</i></p>	<p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p>
<p>• Ostrzeżenia: <i>Watch out!</i> <i>Be careful! Don't trip over that mat!</i> • Nakazy: <i>You must take these pills twice a day.</i> <i>You have to attend school.</i> • Zakazy: <i>You mustn't smoke in here.</i> <i>Fishing in the lake is prohibited.</i> <i>Children are prohibited from using the lift.</i> <i>Passengers are not allowed to talk to the driver.</i> • Instrukcje: <i>Switch off the lights, please.</i> <i>Stand up straight!</i> <i>Turn left at the traffic lights.</i> <i>Don't move.</i> <i>Read this manual, please.</i> <i>Don't exercise if you feel unwell.</i></p>	<p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;</p>
<p>• Wyrażanie prośby: <i>Could / Would you do me a favour?</i> <i>Could you lend me some money?</i></p>	<p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p>

<p><i>I wonder if you could possibly lend me a few pounds?</i> <i>Could you please lend me a hand?</i> <i>Could you possibly work overtime today?</i> <i>Could I bother you to give me a ride to work?</i> <i>Could I trouble you to open the door for me?</i> <i>Would it be too much trouble for you to take a look at this letter?</i> <i>May I leave class early?</i> • Wyrażanie zgody: <i>Sure.</i> <i>No problem.</i> <i>I'd be happy to help you.</i> <i>It would be my pleasure.</i> <i>I'd be glad to help out.</i> • Wyrażanie odmowy: <i>I'm afraid I can't.</i> <i>Sorry, but I'm unable to ...</i> <i>Unfortunately, I'm not able to ...</i> <i>Regrettably, I can't ...</i></p>	
<p>• Wyrażanie uczuć i emocji: <i>I'm so happy!</i> <i>I've never been happier in my life!</i> <i>I couldn't believe it.</i> <i>I felt like crying.</i> <i>I (just) felt (really / so) silly / embarrassed!</i> <i>I was so nervous / embarrassed.</i> <i>It was really / so embarrassing!</i> <i>We were so relieved.</i> <i>I wish / if only ...</i> <i>I should (n't) have ...</i> <i>That's a pity / shame that ...</i> <i>How stupid of me!</i> <i>It was so careless of me.</i> <i>I can't believe that I did / didn't ...</i> <i>I hope to have ...</i> <i>I (very much) hope (that) ...</i> <i>I am (rather) hoping (that) ...</i> <i>I'm afraid / scared / terrified / petrified of ...</i> <i>I'm really / a little (bit) frightened of ...</i> ... (really) terrify me. ... frighten the life / hell out of me. <i>I'm sorry to hear about ...</i> <i>That's so sad ...</i> <i>That's terrible, I'm sorry.</i> <i>I hope you feel better soon.</i> <i>I'm here for you if you need anything.</i> <i>What a pity! You will do better next time!</i></p>	<p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Przepraszanie: <i>Sorry!</i> <i>I'm sorry that I (didn't) ...</i> <i>It was my fault.</i> <i>I'm really sorry.</i> <i>Sorry about that.</i> • Podziękowania: <i>Thanks.</i> <i>Thank you (very much).</i> <i>Many thanks.</i> <i>My sincere thanks.</i> <i>Warm thanks.</i> <i>That's very nice / kind of you.</i> <i>I really appreciate your help.</i> 	14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
---	--

4. Procedury osiągania celów⁷

4.1. Koncepcje pedagogiczne

4.1.1. Założenia programowe i uwzględnione modele nauczania

Kształcenie językowe w zakresie rozszerzonym otwiera przed uczniem perspektywę opanowania języka w stopniu pozwalającym mu na stosowanie go nie tylko jako podstawowego narzędzia komunikacji, lecz także w innych sferach jego działalności: zdobywania informacji, przetwarzania, realizacji planów związanych z zawodem, jak również ekspresji kulturalnej, potrzeb osobistego rozwoju czy rekreacji, np. podróżowania. Kształcenie językowe w zakresie języka obcego nowożytnego wpisuje się zatem doskonale w kształtowanie kompetencji kluczowych, potrzebnych każdemu absolwentowi szkoły kończącej się egzaminem maturalnym: kompetencji rozumienia i tworzenia informacji oraz kompetencji wielojęzyczności. Języka używamy zwykle w interakcji, tym samym kształtujemy kompetencje społeczne. Wykorzystanie w komunikacji TIK dodatkowo przekłada się na kształtowanie kompetencji cyfrowej. Kształcenie językowe jest zatem realizacją koncepcji całościowego uczenia się, gdyż uczymy się, aby być i dobrze funkcjonować w różnych kontekstach i sytuacjach społecznych.

Założenia niniejszego programu wpisują się w **nurt konstruktywizmu**, u którego podstaw leży twierdzenie, że każde z nas inaczej postrzega świat i konstruuje swoją wiedzę, a zatem warunkiem koniecznym kształcenia językowego jest aktywność własna uczącego się. Główne postulaty programu to konstrukcja, partycypacja i orientacja na ucznia, co przekłada się na poniższe twierdzenia:

⁷ Rozdział przygotowany na podstawie programu *Kompetentny nauczyciel kształtuje kompetencje kluczowe* (część treści identyczna jak dla wariantu III.1.P), Pearson, Warszawa, 2019.

1. Istotę kształcenia językowego stanowią **działania językowe** (umiejętności i kompetencje), a wiedza językowa (znajomość środków językowych: leksyki, gramatyki, fonetyki, ortografii) jest potrzebna, aby działać językowo.
2. **Nauczyciel jest organizatorem i animatorem** warunków zdobywania wiedzy i umiejętności (w tym – budowania pozytywnego klimatu uczenia się), a nie – źródłem wiedzy.
3. **Metody i techniki** stosowane przez nauczyciela **powinny sprzyjać aktywności i autonomii ucznia** rozumianej jako samodzielność i odpowiedzialność.
4. **Zapewnienie uczniom możliwości uczenia się od siebie i ze sobą** jest jedną z podstawowych zasad skutecznej dydaktyki.
5. **Techniki pracy i zadania** stosowane przez nauczyciela w procesie dydaktycznym **powinny być zorientowane na ucznia**, dostosowane do jego możliwości psychofizycznych oraz zainteresowań, a także bliskie jego doświadczeniom życiowym, w tym – potencjalnym.

Niniejszy program skłania się ku **pluralizmowi metodycznemu**, toteż nie określa się tu jednej głównej metody nauczania. Realizacja przyjętych założeń teoretycznych jest możliwa w ramach **podejścia komunikacyjnego o silnie eklektycznym charakterze**. Jest to zgodne z głównym celem kształcenia językowego wskazanym przez podstawę programową: skuteczną komunikacją, w tym – komunikację za pomocą TIK.

Program zakłada podmiotowość ucznia i zmianę roli nauczyciela. Nauczyciel – realizator niniejszego programu – powinien, adekwatnie do celów i potrzeb:

- stosować różnorodne, adekwatne metody i techniki pracy;
- wspierać rozwój ucznia we wszystkich sferach;
- ułatwiać interakcję w klasie (adekwatne formy pracy i aranżacja wnętrza);
- stwarzać warunki do komunikacji zbliżonej do naturalnych sytuacji;
- ewaluować i monitorować uczenie się uczniów i uwzględniać ich potrzeby.

Zajęcia językowe realizowane na podstawie niniejszego programu powinny być atrakcyjne dla ucznia: wpłynie to na wzrost motywacji uczniów do uczenia się języków obcych. Podejście komunikacyjne przekłada się na możliwość prowadzenia zajęć atrakcyjnych dla uczniów, niemniej jednak kwestia atrakcyjności zajęć dla uczniów również powinna podlegać ewaluacji. To, co jednych uczniów motywuje, dla innych może być demotywujące. Realizatorem niniejszego programu powinien być nauczyciel, opisywany w literaturze przedmiotu jako refleksyjny praktyk, wrażliwy na potrzeby swoich uczniów, umiejący interpretować zachowania młodzieży i adekwatnie modyfikować oraz dostosowywać swoje zabiegi dydaktyczne do kontekstu i potrzeb.

4.1.2. Główna metoda nauczania

Każda metoda i każda technika pracy mogą być skuteczne, jeśli zastosuje się je adekwatnie do wyznaczonych celów. Wspomniany pluralizm metodyczny zapobiega m.in. monotonii, która obniża motywację. Nauczyciel realizujący niniejszy program częściej skłania się do konstruktywizmu niż do modelu transmisyjnego (model: nadawca – nauczyciel, odbiorca – uczeń), ale tego ostatniego w całości nie neguje i nie wyklucza. Jeśli stosuje bezpośrednią instrukcję, to zgodnie z następującymi zasadami:

- a) prezentuje materiał w małych porcjach i bezpośrednio po wprowadzeniu prosi uczniów o wykonanie przez uczniów ćwiczeń sprowadzających się do zastosowania wprowadzonego materiału;
- b) monitoruje zrozumienie przez uczniów wprowadzonych treści m.in. przez stawianie pytań sprawdzających (strategia oceniania kształtującego);
- c) możliwie często powtarza z uczniami wprowadzone treści, uzupełnia je i ewentualnie rozszerza.

Niezależnie od stosowanego modelu nauczyciel jest zorientowany na ucznia, dostrzega możliwość rozwoju jego indywidualnych umiejętności i stwarza ku temu warunki i atmosferę, nie zapominając o tym, że uczeń jest równocześnie członkiem grupy, z którą i od której się uczy (partycypacja). W celu urzeczywistnienia konstrukcji, partycypacji i orientacji na ucznia nauczyciel stosuje zróżnicowane techniki pracy.

4.1.3. Kooperatywne uczenie się – uczymy się, aby żyć w społeczeństwie

Graham Nuthall – badacz zajmujący uczeniem się uczniów w klasie szkolnej – twierdzi, że 80% tego, czego uczniowie się uczą, uczą się od innych uczniów. Zadania nauczyciela należy upatrywać w tym, aby wiedza przyswajana przez uczniów nie była powierzchowna i błędna. W kontekście tych twierdzeń postulat uczenia się we współpracy jest słuszny, gdyż kompetencje społeczne są równie ważną przepustką do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie, jak znajomość języków obcych. Życie w społeczeństwie i na płaszczyźnie językowej działać w nim i z nim to kolejny cel kształcenia językowego w szkole ponadpodstawowej. Koncepcją, która pozwala na równoczesną realizację celów przedmiotowych i kształtowanie kompetencji społecznych, jest koncepcja kooperatywnego uczenia się, która bazuje na pracy w małych grupach opartych o pozytywną współzależność, wspierającą interakcję, indywidualną odpowiedzialność, zakładającą właściwe wykorzystanie umiejętności społecznych, czyli adekwatne metody i techniki pracy, a na koniec – umożliwiającą refleksję nad pracą grupową.

Przykładowe techniki kooperatywnego uczenia się, w rozumieniu powyższej definicji, to m.in.:

1) terminarz spotkań – stosowany w celu sprawnego doboru uczniów w pary

Przebieg:

1. Rozdanie kartek z terminarza z wypisanymi godzinami spotkań, np. 9, 12, 15, 18.
2. Znalezienie przez uczniów „partnera” na każdą godzinę – odnotowanie w terminarzu jego imienia.
3. Wykorzystanie przez nauczyciela terminarza podczas lekcji w celu dobierania uczniów w pary np.: „Nad ćwiczeniem 2. będą wspólnie pracować osoby umówione na godzinę...”.

2) technika: Pomyśl – Uzgodnij – Podziel się – stosowana w celu równoczesnej aktywizacji wielu uczniów, łączenia pracy indywidualnej z interakcją oraz zapewnienia uczniom poczucia bezpieczeństwa

Przebieg:

1. Indywidualny namysł nad tematem, zadaniem, pytaniem (może być pisemny).

2. Wymiana poglądów, przedstawienie swoich wniosków, rozwiązań partnerowi.
3. Omówienie wyników na plenum.
4. Ewentualna dyskusja na temat różnic w wynikach.
5. Refleksja na temat współpracy w parze ukierunkowana na kompetencje socjalne uczniów: Czy rozumiałaś / rozumiałeś, jak druga osoba z pary rozwiązała zadanie? Czy wymiana poglądów pomogła ci w... / utwierdziła cię w...? Czy w wyniku dyskusji z koleżanką lub kolegą zmieniłaś / zmieniłeś zdanie lub rozwiązanie?

3) technika: *Partner-Check-Coaching* – stosowana w celu łączenia pracy indywidualnej z interakcją, kształtowania kompetencji uzasadniania, wyjaśniania oraz indywidualizacji polegającej na wsparciu ucznia przez ucznia. Technika nadaje się do rozwiązywania nużących, automatyzujących ćwiczeń.

Przebieg:

1. Każdy uczeń otrzymuje tę samą kartę pracy z ćwiczeniami.
2. Nauczyciel dobiera uczniów w pary (różny potencjał).
3. Uczniowie naprzemiennie rozwiązują kolejne podpunkty ćwiczenia, równocześnie uzasadniają partnerowi swój tok rozumowania i objaśniają wynik.
4. Dwie pary porównują swoje rozwiązania.
5. Refleksja nad pracą w parach: Dlaczego uważasz, że byłaś / byłeś dobrym partnerem dla swojej koleżanki lub swojego kolegi?

Uwaga: Należy zapoznać uczniów z zasadami rozwiązywania ćwiczeń w parach.

Zasada naczelną: myślę, wyjaśniam i szukam błęd samodzielnie.

Zasady współdziałania uczniów:

- a) Wskazuj błędy, ale nie podawaj rozwiązań.
- b) Mów, co i jak myślisz, w razie wątpliwości rozwiążcie przykład razem.
- c) Przekonuj, nie wymuszaj swoich rozwiązań.
- d) Podziękuj za doprowadzenie albo pochwal pracę koleżanki lub kolegi.

4) technika: karuzela zadań – stosowana w celu kształtowania autonomii uczniów, doskonalenia umiejętności dokonywania selekcji materiału, współpracy w grupie, indywidualizacji. Znajdzie zastosowanie w przygotowaniu do sprawdzianu, testu albo pracy kontrolnej, czy też z myślą o powtórzeniu materiału.

Przebieg:

1. Uczniowie, dobrani w czwórki, siadają przy jednym stoliku.
2. Każdy uczeń samodzielnie opracowuje zadanie testowe do jednego zagadnienia z zakresu materiału wskazanego przez nauczyciela oraz odpowiedzi do zadania. (Wybór zagadnienia oraz typ przygotowanego zadania jest wyborem ucznia).
3. Zadanie należy zapisać na kartce A4 dużymi literami, a odpowiedzi – na drugiej stronie.
3. Stronę z zadaniem oznacza się literą Z, a stroną z odpowiedziami – literą O.
4. Opracowane zadanie przekazuje się uczniowi siedzącemu po prawej stronie: jego praca polega na rozwiązaniu przykładu przygotowanego przez kolegę (na osobnej kartce) i na podaniu własnego zadania kolejnej osobie (ona również rozwiązuje samodzielnie zadanie).
5. Rozwiązania porównuje się z odpowiedziami zaproponowanymi przez autora: grupa decyduje, czy autor prawidłowo ułożył zadanie, ewentualnie wykonuje korektę zadania.

6. Następnie uczniowie z jednego stolika wymieniają się zadaniami z uczniami z innego stolika.
7. Procedurę powtarza się tyle razy, na ile wystarczy czasu.
8. Refleksja nad metodą: czy metoda „Karuzela zadań” jest skuteczna – czy pozwala na przygotowanie się do testu?

5) technika: *placement* – stosowana w celu wypracowania określonego stanowiska na dany temat

Przebieg:

1. Uczniowie, dobrani w czwórki, siadają przy jednym stoliku i otrzymują jedną kartę pracy wielkości co najmniej A3 (patrz wzór).
2. Nauczyciel zadaje pytanie, formułuje zadanie, problem do rozwiązania.
3. Każdy uczeń pracuje zastanawia się samodzielnie i zapisuje swoje pomysły czy odpowiedź na przydzielonym mu polu.
4. Następnie każdy przedstawia pozostałym członkom grupy swoje pomysły.
5. Uczniowie dyskutują i ustalają wspólną odpowiedź czy rozwiązanie i zapisują je na środkowym polu.
6. Odpowiedź grupy jest przedstawiana na forum.

6) technika: diagram Venna (część wspólna) – stosowana w celu ustalenia różnic i podobieństw w zakresie poglądów, upodobań itp.

Przebieg:

1. Uczniowie, dobrani w trójki, otrzymują plakat. A3 z trzema przecinającymi się, ponumerowanymi okręgami.
2. Nauczyciel zadaje pytanie, np. *What do like to eat and drink, and what don't you like?*.
3. Uczniowie zadają sobie wzajemnie pytania, dyskutują i do okręgu z nr 3 wpisują wszystko, co lubią i czego nie lubią jeść i pić wszystkie trzy osoby. Do okręgu nr 2 wpisują to, co jest adekwatne dla dwóch osób, a okrąg z nr 1 jest miejscem do wpisania indywidualnych różnic i preferencji.

7) technika *jigsaw* / grup eksperckich – stosowana w celu zainicjowania uczenia się przez nauczanie. Znajdzie zastosowanie przy opracowaniu złożonych, wieloaspektowych tekstów.

Przebieg:

1. Materiał przewidziany do opanowania dzielimy na cztery partie: A, B, C, D.
2. Uczniów dzielimy na grupy czteroosobowe: grupa 1, grupa 2, grupa 3, grupa 4.
3. Poszczególnym członkom grup przydzielamy oznaczenie literowe: A, B, C, D.
4. Każdy członek grupy otrzymuje do opracowania część materiału oznaczoną przydzieloną mu literą.
5. Każda osoba w grupie zapoznaje się z przydzielonym fragmentem materiału.
6. Następnie osoby z takimi samymi literami spotykają się w nowych grupach. Omawiają przydzieloną im część materiału, dyskutują, sprawdzają, czy tak samo rozumieją, wyjaśniają wątpliwości, tak aby stać się ekspertami w przydzielonym zakresie. Grupa ekspertów przygotowuje też materiały wizualne, które pomogą im w prezentacji ich części materiału.

1. Po fazie pracy w grupach eksperckich eksperci wracają do swoich grup: 1, 2, 3, 4, i przekazują pozostałym członkom grupy wiedzę, którą opracowali, tak aby każdy członek grupy posiadał całość wiedzy.

2. Grupa wizualizuje swoje osiągnięcie np. na plakacie.

Refleksja: Jak wpłynął na moje uczenie się fakt, że przyszło mi własną wiedzę podzielić się z koleżankami i kolegami?

8) technika: wspólne czytanie – stosowana w celu indywidualizacji, rozładowania stresu uczniów związanego z pracą nad długimi, złożonymi i / lub trudnymi tekstami

Przebieg:

1. Uczniów dzielimy na grupy 4-osobowe. W skład każdej z nich wchodzi osoby: A, B, C, D.
2. Tekst przewidziany do opracowania dzielimy na cztery fragmenty.
3. Grupa zajmuje się pierwszym fragmentem tekstu: każdy uczeń po cichu zapoznaje się z fragmentem nr 1.
4. Osoba A przygotowuje pytania do koleżanek i kolegów na temat treści przeczytanego fragmentu. Osoba B streszcza koleżankom i kolegom przeczytany fragment. Osoba C zadaje pytania o niezrozumiałe fragmenty, słowa w tekście. Osoba D zastanawia się, o czym będzie dalsza część tekstu.
5. Po wykonaniu zadań A, B, C, D grupa zajmuje się drugim fragmentem tekstu: każdy uczeń po cichu zapoznaje się z fragmentem, a następnie osoba A wykonuje zadanie, które poprzednio wykonywała osoba B, $B \rightarrow C$, $C \rightarrow D$, $D \rightarrow A$.
6. Procedurę powtarzamy do momentu opracowania wszystkich fragmentów tekstu.
7. Refleksja: Czy udało mi się rozumieć cały tekst dzięki zastosowaniu metody?

9) technika: wywiad grupowy – stosowana w celu zorganizowania równoczesnej interakcji między członkami zespołu klasowego, wymiany poglądów, uzyskania szerszej perspektywy na dany temat, kształtowania umiejętności parafrazowania

Przebieg:

1. Dzielimy klasę na zespoły 4-osobowe, w ramach których przydzielamy każdej osobie oznaczenie literowe: A, B, C lub D.
2. Wyznaczamy temat wywiadu lub podajemy pytania, na które należy uzyskać odpowiedź.
3. A przeprowadza wywiad z B, C przeprowadza wywiad z D.
4. Następnie A opowiada D, a C opowiada B, czego dowiedzieli się: A o B, C o D.
5. Kolejny krok to wywiady D z A i B z C i kolejna relacja, tym razem D opowiada C, a B opowiada A, czego dowiedzieli się od koleżanek lub kolegów.

10) technika: narada ponumerowanych głów – stosowana w celu równoczesnej indywidualizacji połączonej interakcją, zwiększenia poczucia bezpieczeństwa ucznia wylosowanego do odpowiedzi, ustalania wspólnej wersji odpowiedzi

Przebieg:

1. Dzielimy klasę na zespoły 3- lub 5-osobowe, w ramach których przydzielamy każdej osobie oznaczenie cyfrowe: 1, 2, 3 itd.

2. Nauczyciel zadaje pytanie, daje uczniom czas na ustalenie odpowiedzi w grupach, a następnie losuje numer osoby („głowy”), która ma udzielić odpowiedzi na forum klasy (polecam patyczki laryngologiczne, na których pisakiem permanentnym wpisujemy numery).
3. Wylosowany uczeń prezentuje odpowiedź w imieniu grupy.

11) technika: *speed-dating* / *zamek* – stosowana w celu zapewnienia równoczesnej ekspozycji językowej i interakcji całego zespołu klasowego

Przebieg:

1. Uczniowie ustawiają się w dwóch kręgach: zewnętrznym i wewnętrznym, naprzeciw siebie.
2. Nauczyciel daje impulsy: obrazkowe, słowne albo pytania, na temat których stojący naprzeciw siebie uczniowie mają porozmawiać.
3. Po upływie czasu przewidzianego na wymianę informacji nauczyciel daje sygnał, na który uczniowie z kręgu zewnętrznego przesuwają się o jedno miejsce w prawo lub lewo.
4. Nauczyciel daje nowy impuls do rozmowy, uczniowie stojący naprzeciw siebie rozmawiają i ponownie następuje sygnał do przesunięcia się o jedno miejsce – i tak do wyczerpania pytań czy impulsów itp.

Ten sam schemat można zastosować, jeżeli ustawi się uczniów w dwóch naprzeciw stojących lub siedzących rzędach.

12) technika: *akwarium* – stosowana w celu kształcenia umiejętności argumentowania, dyskusowania, podejmowania decyzji

Przebieg:

1. Nauczyciel podaje kontrowersyjne twierdzenie:
Życie na wsi czy w mieście?
2. Uczniowie losują jedną opcję: miasto lub wieś.
3. Każdy uczeń samodzielnie wypisuje sobie argumenty do wylosowanej lokalizacji.
4. Tworzymy dwa kręgi. Nauczyciel wybiera do wewnętrznego kręgu trzy osoby z opcją „miasto” i trzy osoby z opcją „wieś”.
5. Osoby w wewnętrznym kręgu dyskutują,
w zewnętrznym – przysłuchują się (są za szybą akwarium, bez prawa głosu).
6. Jeżeli komuś z wewnętrznego kręgu skończą się argumenty, może na jego miejsce wejść ktoś z zewnętrznego kręgu (do wyczerpania argumentów i chętnych).

13) technika: *duet pracujący w tym samym tempie* – stosowana w celu indywidualizacji tempa pracy uczniów, kształtowania umiejętności współpracy, pomocy i oceny koleżeńskiej

Przebieg:

1. Każdy uczeń otrzymuje tę samą kartę pracy z ćwiczeniami.
2. Po samodzielnym rozwiązaniu pierwszego zadania na karcie pracy uczeń udaje się do wyznaczonego miejsca w sali (polecam zagospodarowanie kątów sali, wystarczy postawić dwa krzeselka) i czeka na osobę, która również już rozwiązała dane zadanie.
3. Uczniowie w parze porównują, omawiają i ewentualnie korygują rozwiązanie.
4. Następnie uczniowie wracają na swoje miejsce i pracują nad kolejnym zadaniem.
5. Procedura się powtarza.

4.2. Wzorce interakcji a socjalne formy pracy na lekcji

Wiele badań naukowych⁸ wskazuje na zalety podejścia promującego interakcję i podkreśla walory pozytywnej współzależności. Zależnie od stylu pracy nauczyciel w toku procesu dydaktycznego może wspierać bądź ograniczać interakcję między uczniami poprzez zadania sprzyjające indywidualizacji ich pracy, współpracy bądź konkurencji. Metody i techniki zakładające uczenie się we współpracy nie wykluczają pracy indywidualnej, a wręcz jest ona pierwszym krokiem praktycznie w każdej z technik kooperatywnego uczenia się. W niniejszym programie zaleca się stosowanie wszystkich znanych form socjalnych, adekwatnie do wyznaczonych celów i stwierdzonych potrzeb:

- **lekcja frontalna (wykład nauczyciela, referat ucznia, pogadanka nauczyciela z klasą)** – zalecana zwłaszcza w sytuacji podawania wiedzy, uściślenia, wyjaśniania, prezentacji nowych zagadnień leksykalnych czy gramatycznych;
- **praca w grupach** – zalecana do realizacji miniprojektów i projektów, opracowywania kwestii problemowych;
- **praca w parach** – zalecana do imitowania sytuacji, przeprowadzania dialogów, odgrywania ról w scenkach rodzajowych: szczególnie cenna forma pracy, ponieważ w interakcji z koleżanką lub kolegą zanika strach przed oceną ze strony nauczyciela, a bariera językowa zostaje pokonana;
- **praca indywidualna** – zalecana do ćwiczeń utrwalających czy do pracy z tekstem.

Ze względu na różne preferencje uczniów należy stosować urozmaicone formy socjalne. Trzeba jednak pamiętać, że systematyczne wdrażanie metod i technik kooperatywnego uczenia się pozwoli uczniom rozwinąć kompetencje społeczne, przy jednoczesnej realizacji celów przedmiotowych.

4.3. Techniki pracy

4.3.1. Recepcja

4.3.1.1. Techniki pracy z tekstami literackimi

Obcowanie z tekstem literackim nie tylko zapewnia uczniom niezapomniane wrażenia estetyczne, lecz także jest źródłem wiedzy o języku oraz kulturze danego kraju. Teksty literackie stanowią świetną inspirację do interpretacji i do wyrażania własnych poglądów. Mogą też być punktem wyjścia do interesujących tematów prac pisemnych. Dyskusja na temat tekstu literackiego to dla uczniów zarówno okazja do doskonalenia umiejętności mówienia w języku obcym, jak i szansa na przedstawienie swojego punktu widzenia, światopoglądu oraz na porównania własnych korzeni kulturowych z elementami kultury obecnymi w obcojęzycznym tekście literackim. Nauczyciel z kolei może za pomocą tekstu literackiego z powodzeniem realizować zarówno cele dydaktyczne, jak również – wychowawcze.

⁸ Zob. badania, które prowadzili Slavin, Aronson, Traub, Jurkowski i in.

Wybór tekstu literackiego zależy od wielu czynników. Do najważniejszych należą:

- **adekwatność względem realizowanych celów językowych** – teksty powinny w pierwszej kolejności wspomagać rozwój umiejętności komunikowania się w języku obcym;
- **poziom zaawansowania uczniów** – tak jak w przypadku innych działań językowych, zbyt trudny tekst z łatwością zniechęci uczniów do czytania, zbyt łatwy – nie będzie wyzwaniem;
- **dojrzałość uczniów** – sukces pracy z tekstem literackim zależy także od właściwego doboru materiału do wrażliwości i dojrzałości uczniów. Należy zadbać o to, żeby teksty nie były zbyt infantylne, ale także o to, żeby trafiły do sfery emocjonalnej uczniów;
- **tematyka** – warto wybrać tekst niejednoznaczny w sferze interpretacji, prowokujący uczniów do dyskusji, wzbudzający potrzebę zajęcia stanowiska, opisujący zdarzenia i zjawiska, o których uczniowie coś wiedzą, dzięki czemu łatwiej będzie im skonfrontować swoje przekonania z punktem widzenia autora tekstu,
- **długość tekstu** – ze względów organizacyjnych dobrze wybierać teksty, które można omówić i podsumować w czasie jednego spotkania (jednej godziny lekcyjnej, jednych warsztatów literackich itp.), tak żeby nie pozostał niedosyt z powodu np. braku możliwości podsumowania zajęć w związku z wyborem zbyt obszernego tekstu.

Istotne jest, żeby **dawać uczniom szansę pracy z tekstami nieuproszczonymi**. Z definicji teksty oryginalne mogą być dla uczniów językowo trudniejsze, ale nie przekłamują przekazu zarówno w zakresie treści, jak i zjawisk kulturowych przedstawionych przez autora.

Jednym z powszechnie stosowanych modeli pracy z tekstem literackim na zajęciach języka obcego był przez wiele lat klasyczny trójetapowy schemat składający się z⁹:

- etapu przygotowawczego (*pre-reading*);
- ćwiczeń w trakcie czytania (*while-reading*);
- ćwiczeń po przeczytaniu (*post-reading*).

Ten schemat nie zapewniał wystarczającej swobody uczniom: narzucał z góry jedyną słuszną interpretację i deformował ideę czytania, jak również niwelował szanse swobodnego dyskusowania o przeczytanym tekście.

Więcej swobody daje uczniom i nauczycielowi model czteroetapowy, traktujący czytanie jako twórczy proces wyszukiwania znaczeń w tekście:

Etap 1: otwieranie tekstu (*opening the text*) – tworzenie stymulującego środowiska do odbioru tekstu.

Etap 2: wkraczanie do tekstu (*entering the text*) – zgłębienie warstwy językowej, wstępne oswojenie odbiorcy ze światem przedstawionym w utworze oraz zachęcenie do interakcji z tekstem.

Etap 3: działanie wewnątrz tekstu (*acting within the text*) – dalsze zapoznavanie się z tekstem, zgłębienie przedstawionego świata, poszukiwanie kolejnych znaczeń.

Etap 4: wychodzenie z tekstu – (od)tworzenie własnego tekstu (*leaving the text – (re)creating a text of one's own*) – interpretacja, podsumowanie wniosków wypływających z odbioru tekstu, porównanie, dyskusja¹⁰.

Przykłady zadań, które wpisują się w poszczególne etapy tego schematu, to m.in.:

- przewidywanie treści utworu na podstawie jego tytułu;

⁹ H. Mrozowska, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, [w:] „Języki Obce w Szkole”, 3/2001, Warszawa, 2001.

¹⁰ Tamże.

- samodzielne zatytułowanie tekstu;
- uzasadnienie wyboru ulubionego fragmentu;
- napisanie innego zakończenia;
- zilustrowanie tekstu bądź jego fragmentu.

Uczniom ten model pozwala przyjąć rolę twórczego czytelnika, samodzielnie i stopniowo odkrywającego znaczenia i symbole. Nauczycielom zdecydowanie pozwoli uatrakcyjnić pracę z tekstem literackim.

Obawa nauczycieli przed wprowadzaniem tekstów literackich wiąże się niejednokrotnie z pewną dozą nieprzewidywalności. Nawet bardzo starannie przygotowana lekcja może zmienić swój bieg w wyniku gorącej wymiany zdań lub problemu z interpretacją tekstu. Dobrze jest dać uczniom szansę swobodnej interpretacji, samodzielnego odkrywania symboli i znaczeń, przy jednoczesnej czujnej kontroli w celu wyeliminowania błędów interpretacyjnych.

Sięganie po teksty literackie to doświadczenie z pewnością wymagające dla nauczyciela, ale niezwykle wartościowe dla ucznia doświadczenie, który na język obcy ma szansę spojrzeć nie jak na przedmiot szkolny, ale jak na niezwykle narzędzie, klucz do interpretacji czasem bardzo odległych kulturowo symboli i znaczeń.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 158–159)

LITERATURE SPOT 1

Forrest Gump

- Look at the photos and read the first paragraph of the text on page 159. What do you think the extract is about?
- 4.17 Listen to two students talking about the extract and answer the questions.
 - Why did the boy have difficulty understanding the text?
 - What did the girl think the extract was about?
 - What did the boy think the extract was about?
- Read the rest of the text and decide if statements 1–6 are true or false. Write the answers in your notebook.
 - Forrest didn't like the food in the cafeteria.
 - The bullying began when Forrest said something to the bully.
 - Forrest ran away when the bully poured milk on him.
 - Forrest cried when he was hit even though the punch wasn't very painful.
 - The bullies started chasing Forrest because Coach Fellers was watching them.
 - People's attitudes to Forrest changed when they found out that he was good at football.
- In your notebook, replace the underlined words and phrases with more informal words and phrases from the text.
 - I suppose my biggest talent is painting and drawing.
 - When people offer me a choice of what to do or eat, I often have problems choosing.
 - When I looked down from the top of the mountain, I was really frightened, but the instructor told me not to worry.
 - When I saw my friend, she was with a group of people I didn't recognise.
 - We were looking at the food but no-one took any until our teacher said, 'You may start'.
- Find colloquial expressions 1–4 in the extract. In your notebook, match them with meanings a–d below.
 - Hot damn!
 - He starts makin' wisecracks 'bout me.
 - I ain't no Dumbo.
 - We's gonna get me.
 - I'm not stupid.
 - He's going to catch and hurt me.
 - Wow!
 - He says unpleasant, personal comments to me.
- How would the text look if it was written in 'correct' English? Try to correct it. Use Exercise 2 and Watch out! to help you.
The others was runnin' after me too.
The others were running after me too.

WATCH OUT!

The informal words and phrases from Exercise 5 are sometimes used in spoken and informal written English.

- 'Ain't' is a short form of 'is not/are not'; and 'gonna' of 'going to'. Even though they're in fact ungrammatical, they're common in some dialects and song lyrics.
- In spoken conversations, English speakers sometimes tend to omit or change some sounds e.g. change the -ng ending with an -n. When we want to show these changes in written English, we use an apostrophe to mark that some letters are missing.

FROM PAGE TO LIFE

Forrest Gump was made into a film in 1994 and won six Oscars, including best actor (Tom Hanks), best picture and best director. Several catchphrases from the movie have become widely used, most notably: 'Life is like a box of chocolates. You never know what you're gonna get.' A chain of seafood restaurants have used the name of a fictional company in the film, the Bubba Gump Shrimp Factory. Singer Frank Ocean released a song called 'Forrest Gump' and there have been many parodies of the movie in series such as The Simpsons and Family Guy.

GLOSSARY

chase – quickly follow someone in order to catch them; ścigać kogoś/coś

displeased – annoyed and not satisfied; niezadowolony

peculiar – strange, unfamiliar; dziwny, specyficzny

quarterback – the player in American football who receives the ball and throws or gives it to other players to run with it; rozgrywający

Forrest

Gump

4.18

About the only class I liked was lunch, but I guess you couldn't call that a class. At this school, there was a cafeteria with nine or ten different things to eat an' I'd have trouble makin' up my mind what I wanted.

I think somebody said somethin', 'cause after a week or so Coach Fellers come up to me an' told me to just go ahead an' eat all I wanted 'cause it been 'taken care of'. Hot damn!

The football was not goin' exactly how Coach Fellers wanted. He seemed displeased a lot an' was always shoutin' at people. He shouted at me too. Then one day a event happen that changed everything. In the cafeteria, I started to notice this other guy was there a lot too, an' he starts makin' wisecracks 'bout me Sayin' things like 'How's Dumbo?'. And this continued for a week or two, an' I was sayin' nothin', but finally I says – I can't believe I said it even now – but I says, 'I ain't no Dumbo', an' the guy jus' looked at me an' starts laughin'. An' he takes a carton of milk an' pours it in my lap an' I jump up an' run out 'cause I was scared.

A day or so later, that guy come up to me in the hall an' says he's gonna 'get' me. Later that afternoon, when I was leaving to go to the gym, there he is, with a bunch of his friends. I tried to go the other way, but he starts pushin' me. An' then he hit me in the stomach. It didn't hurt so much, but I was startin' to cry and I turned an' began to run, an' heard him behind me an' the others was runnin' after me too.

I jus' run as fast as I could toward the gym, across the practice football field an' suddenly I seen Coach Fellers watchin' me. The guys who was chasin' me stop and go away, an' Coach Fellers, looks at me with a peculiar look on his face. That afternoon at the football practice, he puts everybody in two teams an' tells the quarterback to give me the ball. When I get the ball, I'm s'posed to run, and run, all the way to the goal line. When they all start chasin' me, I run fast as I can. We'd run a lot of races before, to see how fast we could run, but I get a lot faster when I'm bein' chased. I guess anybody would. Anyway, I become a lot more popular after that, an' the other guys on the team started bein' nicer to me. We had our first game an' I was scared to death, but they give me the ball an' I run with the ball over the goal line two or three times an' people was even kinder to me after that. That high school certainly began to change things in my life. It even got to where I liked to run with the football.

FACT BOX Winston Groom

Winston Groom is an American writer who has written both novels and non-fiction books. Forrest Gump, which he wrote in 1986, is his most famous novel. In 1995, he also wrote a sequel called Gump and Co. The language in the book is written as if the character of Forrest Gump was talking and shows his southern accent and educational difficulties. Forrest Gump is what is known as an 'idiot savant' – someone with developmental disabilities who shows an exceptional ability in other areas, such as music, arts, sport or memory.




159

4.3.1.2. Techniki kształcenia rozumienia ze słuchu

Nauczyciel ukierunkowany na doskonalenie u uczniów – na tym poziomie zaawansowania – umiejętności rozumienia ze słuchu, powinien mieć świadomość konieczności częstego korzystania z autentycznych materiałów (np. wywiadów, debat, prelekcji, piosenek, filmów). Ważne, aby nie traktował słuchania ze zrozumieniem jako umiejętności występującej w izolacji i zawsze szukał możliwości wykorzystania ćwiczeń słuchowych do doskonalenia umiejętności produktywnych (mówienia i pisanie). Wskazane jest, aby tematyka zadań słuchowych była interesująca dla ucznia i aktualna, a poziom trudności zadań stanowił wyzwanie, ale nie był za trudny. Sama długość nagrania także nie jest bez znaczenia: zbyt długi tekst szybko znuży uczniów, którzy – zdekoncentrowani – będą mieli problem z zapamiętaniem ważnych informacji. Bardzo ważne jest, aby uczeń był świadom roli kontekstu i umiał także wykorzystywać przekaz niewerbalny (intonację, tembr głosu mówiącego itp.) do zrozumienia komunikatu. Nauczyciel powinien uświadomić uczniom, że nawet rodzimi użytkownicy języka nie zawsze wszystko rozumieją. Należy także stosować różnorakie ćwiczenia umożliwiające uczniom wypracowanie własnych strategii rozumienia ze słuchu. Rozwinięciu tych strategii sprzyja sięgnięcie po materiały dodatkowe dostępne w internecie. Więcej uwag na ten temat zawiera rozdział 4.3.6., który poświęcono wykorzystaniu technologii informacyjnej i komunikacyjnej w nauczaniu języka.

Przed przystąpieniem do ćwiczenia słuchowego uczeń zawsze powinien zostać zmotywowany do odbioru tekstu, tj. zapoznany z zadaniem, które ma wykonać. Dobrze, kiedy nauczyciel odwołuje się do – posiadanych przez uczniów – wiedzy i doświadczenia z zakresu tematyki zadania. Służyć temu mogą:

- zapoznanie się z poleceniem;
- analiza dostępnego materiału ikonograficznego (np. zdjęć, wykresów, tytułu);
- krótka rozmowa, odniesienie do doświadczeń uczniów na podstawie materiału stymulującego;
- wypisanie słów kluczy;
- powtórka zagadnienia gramatycznego (np. okresów warunkowych przed przystąpieniem do zadania, w którym mówiący opowiada o tym, co zrobiłby, gdyby...).

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 131)

City Public Library [Staff Picks](#) [Catalogue](#) [Search](#)

CATEGORIES

- ACTION & ADVENTURE
- BIOGRAPHY
- CHILDREN'S
- CLASSICS
- COMICS & GRAPHIC NOVELS
- CRIME & MYSTERY
- FANTASY
- FICTION
- HISTORICAL
- HORROR
- HUMOUR
- LITERARY
- POETRY
- ROMANCE
- SCIENCE FICTION
- SHORT STORIES
- THRILLERS

Staff Picks

Bella Forest
The Gender Game
The land is controlled by women in the East, men in the West. Nineteen-year-old Violet Bates must escape from her own nation. Then she will cross the toxic river that separates these two worlds and begin a dangerous journey into a forbidden land to find her younger brother.

Jane Austen
Pride and Prejudice
This is a story of love and life in the English countryside in the early 1800s. Mr Bennet is a husband and father who wants his five daughters to marry, but his women in his life that are really in control in Jane Austen's most famous novel.

Joe Smith
Ukraine: Evie
Beautiful colourful pictures tell the story of a teenager, Evie, and her escape into another world – inside her dad's father's computer app. But just like in the real world, Evie soon discovers that life isn't perfect anywhere.

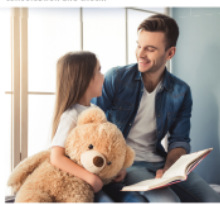
Carol Ann Duffy
The World's Wife
A collection of thirty poems by Britain's poet laureate. It's funny, sad, feminist, loving, intelligent, metaphorical. Many of life's experiences are inside this wonderful little book. Ninety-six pages of mixed emotions.

Wayle Garcia
The Most Beautiful: My Life with Prince
Prince's ex-wife shares the story of her time with one of pop music's greatest icons. Read about how they met, their magical Valentine's Day wedding, their musical collaboration – and the heart-breaking end of their special relationship.

James Patmore Cooper
The Deerslayer
We meet Cooper's famous hero Nathaniel Bumppo for the first time. He and his friend Harry must save the lives of three people from the legendary Indians during the American west of the 1700s. Enjoy classic action and adventure at its very best.

1 Read the descriptions of books on a public library website and guess the category for each book.

2 **3.34** In pairs, describe the photo. What do you think the people are talking about? Listen to Part 1 of the conversation and check.



3 **3.35** Listen to Part 2 of the conversation. In your notebook, write down the words you hear.

author beginning chapter (main) character
cover hero novel (opening) line
paragraph plot trilogy (writing) style
title

4 **3.36** Listen to the whole conversation again and choose the correct answers. Write the answers in your notebook.

- Blair is reading the novel because
 - it is too cold outside to go cycling.
 - he likes reading.
 - he is giving a presentation next month.
 - Feame says she doesn't like
 - the style of the book.
 - the first sentence of the novel.
 - the illustration on the front of the book.
 - Feame describes the author's style as
 - imaginative.
 - difficult to understand.
 - poetic.
 - Feame is annoying Blair because
 - her friend Julie has gone shopping.
 - she would like to be outdoors with him.
 - she needs help with her homework.
 - In the conversation Feame wants to
 - persuade Blair to spend time with her.
 - find out about the book Blair is reading.
 - talk Blair into reading the next chapter to her.
- 5 **3.37** Dictation. You will hear Blair giving a report on the book he read. Listen once. Then listen again and write down what you hear.
- 6 **SPEAKING** Work in pairs. Tell your partner about one of your favourite books. Use the vocabulary from the library website and from Exercise 5.
- I really enjoy fantasy fiction. My favourite author is ...*

I can understand a conversation about an interesting book. | 131

W trakcie słuchania i / lub po nim należy sprawdzić rozumienie ogólne (odpowiedzieć na pytanie, o czym jest wysłuchany materiał), szczegółowe i selektywne (np. za pomocą ćwiczeń typu prawda / fałsz, uzupełniania luk, pytań wielokrotnego wyboru, chronologicznego układania elementów, uzupełniania fragmentów transkrypcji).

Po wysłuchaniu warto utrwalić nowe elementy językowe i wykorzystać wysłuchany materiał jako bazę do działań językowych o charakterze produktywnym (np. napisanie artykułu na temat omawiany w nagraniu, przygotowanie scenki z odygrywaniem ról, tworzenie mapy myśli). Każde ćwiczenie wymaga podsumowania, tak aby poznać odczucia uczniów i porozmawiać o ewentualnych trudnościach związanych z wykonaniem zadania.

4.3.2. Produkcja

4.3.2.1. Sztuka prezentacji

Jednym z wymagań podstawy programowej w zakresie ustnego i pisemnego przetwarzania tekstu jest umiejętność przedstawiania w języku obcym wcześniej przygotowanego materiału, np. w formie prezentacji. Rozwój technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz wymóg wyposażenia sal lekcyjnych w tablicę interaktywną lub komputer i rzutnik sprawiają, że prezentacje multimedialne stają się coraz powszechniej wykorzystywane i przez nauczyciela i uczniów.

Istotne jest, aby nauczyciel, optymalnie w porozumieniu z nauczycielem informatyki, nauczył, jak powinna zostać przygotowana i przedstawiona dobra prezentacja multimedialna, tj. poprawna merytorycznie i przyjemna w odbiorze.

Przed przystąpieniem do przygotowania prezentacji uczniowie powinni postawić sobie następujące pytania¹¹:

- kto jest odbiorcą prezentacji;
- jaki jest temat;
- jakiemu celowi służy prezentacja i co jest jej myślą przewodnią;
- jakie informacje ma przekazać;
- czy ma charakter wykładu, instruktażu, kwizu itp.;
- w jakich warunkach będzie przedstawiona odbiorcom.

Kiedy określi się odbiorcę prezentacji, jej formę i temat, należy zgromadzić wszystkie potrzebne materiały: teksty, multimedia, ewentualne rekwizyty. Kolejnym krokiem jest zaplanowanie kolejności slajdów i ich zawartości. Klasyczny układ to:

- slajd tytułowy;
- wstęp / cel prezentacji;
- plan prezentacji (można go pominąć w przypadku krótkich, kilkuminutowych prezentacji);
- właściwa treść prezentacji;
- podsumowanie;
- podziękowania.

Warto uczniom zwrócić uwagę na to, że czas trwania jednej części prezentacji nie powinien przekraczać 45 minut i zaznaczyć, że słuchacze najlepiej zapamiętują to, co jest prezentowane na początku i na końcu. Należy zachęcić ich do unikania monotonnego referowania zawartości slajdów poprzez okazjonalne wplatanie dygresji, a nawet krótkich pokazów. Nie bez znaczenia jest postawa i gestykulacja mówiącego wyrażająca szacunek dla słuchaczy oraz tembr głosu i sposób wypowiedzi: pewny, ale pozbawiony zbędnych ozdobników.

Prelegent powinien:

- mówić wyraźnie, zrozumiale i przekonująco;
- unikać pośpiechu, ale i nie mówić zbyt wolno;
- powinien mówić z głowy (ale nie w sposób sugerujący wyuczenie tekstu na pamięć), a z notatek korzystać w sposób dyskretny;
- być opanowany;
- pauzować na chwilę w kluczowych dla prezentacji momentach;
- zachowywać kontakt wzrokowy z odbiorcą;
- od czasu do czasu, jeśli to możliwe, zmieniać miejsce (np. przechadzać się w stronę słuchaczy).

Wizualna strona prezentacji to, obok osoby prelegenta, kluczowa kwestia. Aby tworzyć prezentacje przyjazne dla oka, warto uczniom uświadomić, że:

- odbiorca zwraca największą uwagę na górną część slajdu, a zwłaszcza na lewy górny róg;
- natłok informacji na slajdzie nie służy przyswojeniu informacji – słuchacz będzie miał problem z jednoczesnym czytaniem informacji ze slajdu i słuchaniem prelegenta;
- wielkość czcionki ma znaczenie, sugerowane wielkości: tytuły – 36 punktów, główne punkty – 24–30 punktów, podpunkty – 18–24 punktów;

¹¹ Zob. M.P. Sadowski, *Jak przygotować dobrą prezentację?* Warszawa, 2007.


- czcionki bezszeryfowe (np. Arial) są przyjazne dla oka;
- nie należy stosować więcej niż dwóch, trzech rodzajów czcionek w obrębie jednej prezentacji;
- każdy slajd powinien mieć tytuł (wyjątkiem mogą być slajdy zawierające jeden duży rysunek, schemat lub ilustrację);
- niedopuszczalne są błędy ortograficzne oraz typograficzne (np. wstawianie spacji przed kropką, pozostawianie na końcu linijki krótkich jedno- lub dwuliterowych wyrazów: *i, o, u, w*);
- kolorystyka i tło mają wspomagać prezentację, a nie dominować;
- utrzymanie jednakowej szaty graficznej (kolorystyka, czcionki, style, układ treści) na wszystkich slajdach świadczy o profesjonalizmie i nie dekoncentruje słuchaczy;
- elementy graficzne muszą być czytelne, a ich zadaniem jest wspomaganie tekstu¹².

Należy uczulić uczniów, że przed wystąpieniem należy sprawdzić, jak wygląda prezentacja w miejscu prelekcji, tj. czy komputer, na którym będzie uruchomiona prezentacja, ma zainstalowane takie samo lub kompatybilne oprogramowanie, czy wykorzystuje odpowiednie kroje czcionki itp.

Uczniowie muszą być wrażliwi na poszanowanie cudzej własności intelektualnej. Powinni zawsze pamiętać o podaniu wszystkich źródeł wykorzystanych do prezentacji (autorów i tytułów cytowanych utworów, wykorzystanych zdjęć itp.).

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 32–33)

LIFE SKILLS How to give a presentation



The FOUR Rs to a perfect presentation

At some point in life, everyone has to stand up and speak in front of a group of people. For most of us this can be extremely stressful, but there's some good news. Although not everyone can be a great public speaker like Barack Obama or Oprah Winfrey, giving a presentation is definitely a skill you can learn. Here are four steps to a successful presentation.

- 1 PLAN**
When you first start to plan a presentation, ask yourself these questions:
 - Who is your audience? At school, you're talking to your teacher and classmates, but an official exam is a more serious and formal situation.
 - Why are you giving the presentation? What is the message of your speech? Decide if you want to make the listeners laugh, inform them about something, or maybe persuade them to agree with your ideas.
 - How much time have you got? This will help you decide how much information to share with your audience.
- 2 PREPARE**
At this stage you should:
 - Research your topic. Make sure you understand your subject well. Decide what you want to say and try to make it interesting for your audience.
 - Organise your ideas into a clear introduction, main body and conclusion. You can start with a joke, some surprising facts, a personal anecdote or a question to get the listeners' attention.
 - Create note cards to help you remember what to say. Don't try to learn your presentation by heart word for word. Instead, put two or three key points on note cards and follow your plan.
- 3 PRACTISE**
Practising helps you feel more confident when you speak in public. It's a good idea to:
 - Practise in front of a mirror and watch your body language. Remember that you can use your body and facial expressions to help the audience understand your message. It is also a good idea to move during the presentation to keep the audience's attention.
 - Time your speech. Read through your presentation and see if you can keep to the time limit. You can also record yourself speaking to observe how you use your voice.
 - Practise in front of an audience, for example family and friends. This will help you deal with stress and prepare to answer any questions.
- 4 PRESENT**
The big day is now here. For your actual presentation:
 - Wear clothes which are comfortable but appropriate for the occasion. Think about whether your audience will wear formal or informal clothes and wear something similar.
 - Look at the listeners as you speak. Smile at the audience and breathe deeply as this will help you feel less nervous. Never read the presentation from a page but speak directly to the people in your audience.
 - Use your own words and don't speak too fast. Speak clearly and try to sound confident.

01-02

- In pairs, answer the questions.
 - Describe the last time you gave a presentation. What was it about? How did you feel?
 - In which situations in your life could public speaking skills be useful? Say why.
- In pairs, discuss the opinions about giving presentations. Choose and write down in your notebook the options which you think are correct. Say why.
 - Giving an exam presentation is different from / similar to a classroom presentation.
 - It is a good / bad idea for a speaker to start a presentation by saying something funny.
 - The way a presenter uses their body during a talk can / cannot change the message.
 - It is OK / not OK for a presenter to speak longer than scheduled.
 - The best way to prepare for a presentation is to practise it alone / with someone else.
 - It is OK / not OK for presenters to read from a page so they don't forget what to say.
- Read the text and check your answers to Exercise 2.
- Which three tips from the text do you think are the most useful? In pairs, explain why.
- 1.27** Listen to a student giving two presentations and answer the questions.
 - What are the topics of Jenny's presentations?
 - What pros and cons does she mention about the issues?
- 1.27** Listen again and look at the photos. For each presentation (P1 and P2), rate aspects A-E below from 1-5 (1 = poor, 5 = excellent). Write the answers in your notebook.

	P1	P2
Ideas and organisation		
A The beginning of the presentation was interesting.		
B The presentation had a clear structure.		
Presenting		
C The presenter communicated his ideas in an effective way (eye contact, body language, facial expression).		
D The presenter spoke strongly and clearly.		
E The presenter looked confident and relaxed.		
- Study the box below. Which of the phrases could you use to begin a presentation (B) and which to end it (E)? Write the answers in your notebook.

SPEAKING | Giving presentations

Do you have any questions?
The subject/topic of my talk today is ...
I'd like to start by talking about ...
That brings me to the end of my presentation.
To summarise, .../to conclude, ...
Before I start, it might surprise you to learn that ...
Well, that's it from me. Thank you for listening.
Today I'd like to talk about ... But first, did you know that ...?
- Read the quote. In pairs, explain what it means using your own words.

“All great speakers were bad speakers at first.”
Ralph Waldo Emerson (American poet)
- Do the task below.

LIFE SKILLS | Project

Prepare a two-minute presentation on a subject you find interesting.

 - Follow the tips from this lesson (Plan, Prepare, Practise, Present). Use some of the phrases from Exercise 7 to help you.
 - Give your presentation in front of the class and listen to presentations from other students.
 - Give each other feedback. Say what you liked about the presentation and what you could improve.

¹² Tamże.

4.3.2.2. Pisanie różnych rodzajów tekstów

Podstawa programowa w wariantcie III.1.R¹³ zakłada, że uczeń posiada umiejętność tworzenia różnorodnych wypowiedzi pisemnych, takich jak e-mail, list prywatny, list formalny (w tym – list motywacyjny), życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzja, artykuł, rozprawka. Wdrożenie uczniów do tworzenia wszystkich wymienionych form wypowiedzi to niełatwe zadanie dla nauczycieli, tym bardziej że pisanie to złożona umiejętność, której uczeń – bez przygotowania – samodzielnie w domu nie opanuje.

Aby z powodzeniem wdrożyć uczniów do pisania, należy¹⁴:

- podać im ogólnie przyjęte zasady tworzenia poszczególnych form wypowiedzi;
- zapoznać ich z przykładami, umożliwiając jednocześnie aktywne włączenie się w analizę tekstów modelowych poprzez różnorodne ćwiczenia językowe, np. wprowadzając recenzję, zaprezentować jeden z tekstów w postaci ćwiczenia na czytanie ze zrozumieniem (np. prawda / fałsz, dobieranie), drugi – jako ćwiczenie słuchowe (np. odpowiedzi na pytania, uzupełnianie luk), a do trzeciego wykorzystać mediację, czyli np. tłumaczenie fragmentu tekstu;
- wyposażyć uczniów w niezbędne słownictwo, struktury gramatyczne (a także odświeżyć zasady ortograficzne i interpunkcyjne) i zwrócić uwagę na elementy stylu charakterystyczne dla danej wypowiedzi. Dłuższe formy wypowiedzi (np. opowiadanie, artykuł, rozprawka) warto poprzedzić ćwiczeniami typu: burza mózgów, tworzenie banku słówek i wyrażen, mapa myśli, plan wydarzeń itp.;
- umożliwić uczniom tworzenie próbek wypowiedzi pisemnych w grupach, monitorując na bieżąco i dostarczając jednocześnie rzetelnej informacji zwrotnej;
- umożliwić prezentację prac napisanych w grupach i przedyskutowanie ich;
- zapoznać ze schematem samodzielnego pisania: pisanie pierwszej wersji (draft) → informacja zwrotna / korekta nauczyciela → analiza błędów / korekta autorska → pisanie ostatecznej wersji.

Nie bez znaczenia jest samo polecenie do zadania. Nauczyciel powinien sprawdzić, czy:

- jest wystarczająco precyzyjne;
- określa formę zadania;
- określa długość (np. określoną liczbą słów);
- określa czas, w którym ma zostać wykonane.

Nauczyciel powinien także zapoznać uczniów z kryteriami oceny pracy. Dotyczy to zarówno strony językowej (gramatyki, stylu, słownictwa, ortografii, interpunkcji), jak również innych elementów, m.in. treści, kompozycji, formy, długości pracy.

¹³ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*.

¹⁴ Zob. E. Lipińska, *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 2/2016, Warszawa, 2016.

Przykładowa lista kontrolna dla wybranych form wypowiedzi:

a) recenzja (np. filmu)

Uczniowie	Tak	Nie
...wiedzą, że recenzowany film należy ocenić, a nie – streścić.		
...wiedzą, że we wstępie należy przybliżyć czytelnikowi recenzowany film: podać podstawowe informacje.		
...oceniając film, odnoszą się do wielu aspektów (np. gra aktorska, efekty specjalne, fabuła).		
...wiedzą, że nie należy zdradzać szczegółów, (np. zakończenia), których znajomość skutkowałaby mniejszą przyjemnością z oglądania filmu.		
...wiedzą, że w podsumowaniu powinna się znaleźć ostateczna ocena i rekomendacja (bądź jej zaprzeczenie) dotycząca obejrzenia recenzowanego filmu.		
...używają barwnego języka (zwłaszcza przymiotników nacechowanych emocjonalnie), opisując poszczególne aspekty filmu.		
...zadbali o właściwą kompozycję pracy.		
...zadbali o właściwą segmentację.		
...napisali pracę o długości określonej w poleceniu.		

b) opowiadanie

Uczniowie	Tak	Nie
...przemyśleli przebieg zdarzeń, które chcą opisać.		
...wiedzą, które z nich będzie zdarzeniem głównym.		
...wybrali miejsca, w których będzie się toczyć akcja opowiadania.		
...nakreślili sylwetki bohaterów.		
...zdecydowali, czy do opowiadania wprowadzą dialog.		
...zdecydowali, kto będzie narratorem.		
...wiedzą, że wstęp powinien być intrygujący i zachęcać do dalszego czytania.		
...wiedzą, że narracja powinna być prowadzona konsekwentnie.		
...wiedzą, że zakończenie powinno być konsekwencją opisywanych wydarzeń i być przedstawione tak, aby wyrzucić na czytelnika duże wrażenie.		
...przemyśleli kompozycję opowiadania.		
...zadbali o właściwą segmentację.		
...napisali pracę o długości określonej w poleceniu.		

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 146–147)

10G WRITING | Astory

EVERYDAY HEROES

Sometimes ordinary people can become heroic crime fighters.
Here's a fine example...



A MALYK BONNET

In August 2015, a seventeen-year-old Canadian called Malyk Bonnet was waiting at a bus stop in Montreal when he saw a man shouting at a woman. At first, Malyk just watched them, but then he began to worry the man might become violent, so he went up and said hello. The man asked him for money for the bus to Laval. Malyk gave it to him.

Later, the woman told Malyk the man wouldn't let her go home. She seemed frightened. Malyk wanted to help her, so he decided to take the same bus as them.

During the journey Malyk acted friendly so the man would trust him. When they got to Laval, he invited them to a restaurant. After a while, he called the police.

The man had kidnapped the woman, who was his ex-girlfriend. He was arrested and charged with assault and kidnapping. Malyk told reporters he never felt afraid because the guy was really kind. The cops were so impressed they collected money to pay Malyk for the bus tickets and food.

Are you an everyday hero? Or have you heard of one? Write it in and tell us your stories about heroes who stopped crimes.

B My friend got the better of a burglar

This ¹ happened just after Christmas. My friend Fatima had just got home ² she saw a man in the living room. He ³ all the family's electronics in a large bag. ⁴ Fatima didn't react, but then she took out her phone. However, ⁵ she could call the police, the burglar grabbed her phone and ran away. She had no time to call the police. ⁶ she decided to go after him. ⁷ she was following him, she told people the man had robbed her house but nobody wanted to help her. ⁸ she saw a police officer and told her what had happened. The officer stopped the burglar and asked him to open the bag. ⁹ he refused and tried to run away. Fortunately, he was caught almost immediately. The man ¹⁰ over £3,000 worth of electronics, including Fatima's phone. Later, Fatima ¹¹ by reporters. 'I know it was dangerous,' she ¹² 'but I couldn't let him take our things, especially my phone.'

Ally, Gloucester, England

C I stopped an assault on a blind boy

¹ I was sitting on the steps with some friends when we heard shouting. ² The school bully, Dale Willis, a seventeen-year-old giant who's in twelfth grade like me, was attacking this blind boy from tenth grade. ³ So I held his arm and told him to stop. ⁴ Then he went on to bully the blind kid. I was furious. ⁵ I wanted to punch him on the nose but I didn't want to be like him. ⁶ I felt bad about pushing Dale, but I had to stop him.

Kyle, Ohio, USA

146 | I can write a true or invented story about an everyday hero.

10

1 Look at the photo and read the introduction to the article. What kind of story do you think it tells?

2 Read story A and check your answer to Exercise 1. Then answer the questions below.

1 What was Malyk's first reaction when he saw the man shouting at the woman?

2 Why did he decide to talk to them?

3 What was Malyk's plan to help the woman?

4 What did the police do?

3 Study the Writing box. In pairs, find phrases in Malyk's story which match each piece of advice in the box.

WRITING | A story

- Say when it happened:
This happened last week/just before Christmas.
It was about three months ago.
- Say where it happened:
We were at home.
I was in a shop.
- Give some background. Use the Past Perfect and the Past Continuous:
I'd decided to buy a pair of jeans.
I was waiting to pay when ...
- Say what happened. Use the Past Simple, direct speech and/or reported speech:
A man took my phone and ran away. I ran after him.
He said, 'Back off.'/He told me to back off.
- Say how you (or other people) felt:
I was so angry.
She seemed surprised.
He felt like crying.
- Connect your sentences:
At first ... but then ...
when/while/as soon as/right after that/after a few days before that/just before/the day before so/because/although

4 Read story B and complete it with the words and phrases from the box. Write the answers in your notebook.

At first before but eventually had stolen happened said so was interviewed was putting when While

5 In your notebook, complete gaps 1-6 in story C with sentences A-F below. Write the answers in your notebook.

A After that, all the other kids started cheering.
B Although Dale's much bigger than me, I pushed him so hard that he fell over.
C At first, we didn't bother about it, but then we walked over to see what was happening.
D He said 'Get lost, punk!' and hit me.
E I'd never had any problems with Dale before, but I was shocked that he was bullying a younger boy who couldn't even see.
F It was the last day of school before the holidays.

6 SPEAKING In pairs, discuss the three stories and answer the questions about Malyk, Fatima and Kyle.

1 Who was the most responsible?

2 Who did the right thing?

3 Who took the biggest risk?

4 Would you do the same thing if you were in the same situation?

7 SPEAKING In groups, discuss cases of everyday heroes you know from your life or from the news.

Did you see that story on the news about a young guy from ...? He saw a criminal hit a police officer and then run away, so he ...

8 Write a story with the prompts below.

March / Sprague, Washington, USA / two teenage friends / playing in a park / heard someone screaming / a man running with a beer-year-old boy in his arms / eight-year-old girl running after him / babysitter had left kids alone in park / teenagers chased man / man dropped boy, kept running / teens checked baby OK, kept chasing / man got away / teens TV interview.

9 WRITING TASK Write a true or invented story about an everyday hero. Use the Writing box to help you.

147

c) artykuł


Uczniowie	Tak	Nie
...nadali artykułowi tytuł przyciągający uwagę, zachęcający do przeczytania całości.		
...we wstępie wprowadzili czytelnika w temat, którego dotyczy artykuł, w sposób ciekawy i oryginalny.		
...zawarli w rozwinięciu najważniejsze informacje na dany temat (zależnie od polecenia przedstawili pogłębioną argumentację popartą przykładami).		
...w zakończeniu należycie podsumowali artykuł (zgodnie z tematem i przedstawioną argumentacją), zawarli ostateczne wnioski.		
...zadbali o właściwą kompozycję pracy.		
...zadbali o właściwą segmentację.		
...napisali pracę o długości określonej w poleceniu.		

d) rozprawka

Uczniowie	Tak	Nie
...postawili tezę zgodną z tematem oraz treścią wypowiedzi.		
...zawarli w rozwinięciu najważniejsze informacje na dany temat (zależnie od polecenia przedstawili pogłębioną argumentację popartą przykładami).		
...sporządzili należyte podsumowanie (zgodnie z tematem i przedstawioną argumentacją), zawarli ostateczne wnioski.		
...zadbali o właściwą kompozycję pracy.		
...zadbali o właściwą segmentację.		
...napisali pracę o długości określonej w poleceniu.		

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 116–117)

8G WRITING AND VOCABULARY | An opinion essay




OUR SOCIETY IS TOO DEPENDENT ON TECHNOLOGY. DO YOU AGREE?

1 Look around you. What do you see? Electric lights, motorised transport and electronic devices. Technology is everywhere nowadays, but are we too dependent on it? In my opinion, we are.

2 I am not suggesting we should live without technology. After all, it makes our lives more efficient, comfortable and fun. Firstly, housework and travel take up less time. Secondly, it entertains us and heats and lights our homes. And finally, it helps us study, contact friends and keep up with the news.

3 However, very often, we use technology without thinking. We drive to the shops when it is only a five-minute walk; we play sports on screens instead of going to the park; we chat online rather than meeting friends face to face; we sit at parties staring at our phones when we could be dancing. It seems to me that technology is making us less sociable. In addition, it is bad for our health.

4 To sum up, we live in an age of technology. In many ways, it makes our lives better. But too much technology can make us unhappy and unhealthy. So, I believe we should try to use technology less in order to enjoy life more.



116

08

1 In groups, agree on three items of technology you need the most.
I really need my phone. I can't live without it.

2 Read the essay question on page 116 and the comments below. In groups, say which point of view is most similar to your own.

A Technology is great. I can't live without it. I'm always switched on.

B We should live more natural lives and try to switch things off more often.

C Technology is like most things: it's fine in moderation.

D Most of my friends love technology but I think we should be able to live without it.

3 Read the essay and say which point of view A-D in Exercise 2 is most similar to the author's.

4 Look at the first paragraph of the essay. Which sentence restates the essay question?

5 Read the essay again. In your notebook, match paragraphs 1–4 with their functions a–d below. Then study the Writing box and check.

a give your opinion/arguments

b mention other arguments

c summarise your opinion

d introduce the question

WRITING | An opinion essay

Paragraph 1
In the introduction, first restate the essay question and then state your own opinion. Use a question or an interesting comment to make your reader want to continue reading.

Paragraphs 2 and 3 (in the order you prefer)
Give your own opinion with some arguments or examples. Mention other arguments and say why you disagree with them.

Paragraph 4
Summarise the debate and state your opinion again.


Connect your sentences
In my opinion, .../It seems to me .../I believe .../I think ...
I'm not suggesting .../I don't believe ...
Some people say ...but ...
Nowadays .../Today .../In many ways ...
First of all, .../Firstly, .../Secondly, .../Finally, ...
However, .../But .../On the other hand, ...
After all, .../Basically .../When you think about it, ...
In addition, .../What's more, ...
To sum up, .../In conclusion, ...

6 Which of the phrases from the Writing box can you find in the text?

7 In your notebook, complete the text with one word in each gap. Use the Writing box to help you.
**Holding that modern technology has made the world a better place.
Some * that technology is destroying life on earth. * I think the opposite is true. * ways modern technology is helping to save the planet.
* all, thanks to computers, people can work from home. * technology is helping to make energy and transport cleaner. What's * technology makes our lives easier and more enjoyable.
* all, if it were so bad, it wouldn't be so popular. * me that it's essential for the future of our world.*

8 Use a dictionary to check the meaning of the words from the box. In your notebook, complete the caption in the cartoon with three of these words. Then in pairs, say which of these things you take on holiday with you.

adaptor cable gamepad plug remote control socket switch



9 SPEAKING In groups, think of arguments for and against the statement in the essay question below. Look back at page 115 for some ideas.
Young people spend too much time gaming. Do you agree?

10 WRITING TASK Write an essay to answer the question in Exercise 9. Use the Writing box and the essay on page 116 to help you.

I can write an opinion essay about an aspect of modern technology. 117

e) list formalny

Uczniowie	Tak	Nie
...wiedzą, że ten rodzaj wypowiedzi wymaga użycia języka formalnego bez słów potocznych i skrótów.		
...wiedzą, jakie zwroty rozpoczynający i kończący powinni zastosować.		
...we wstępie przedstawiają cel listu.		

...w rozwinięciu opisują problem przedstawiony we wstępie i przedstawiają dokładniejsze informacje.		
...piszą zakończenie, zgodne z tematem i treścią wypowiedzi, w którym mogą zawrzeć oczekiwania względem osoby, do której kierują list.		
...zadbali o właściwą kompozycję pracy.		
...zadbali o właściwą segmentację.		
...napisali pracę o długości określonej w poleceniu.		

4.3.3. Semantyzacja i rozwijanie słownictwa

Znajomość słownictwa ma bardzo duży wpływ na rozwój sprawności językowych. Uczeń dysponujący małym zasobem słownictwa może doświadczyć problemów ze zrozumieniem tekstu lub wysłuchanego komunikatu. Ograniczony zasób słownictwa wpłynie w sposób oczywisty na jego sprawności produktywne i komunikowanie się w języku obcym, choć na jakość komunikacji, poza leksyką, wpływają także czynniki osobowościowe i motywacja ucznia.

Nauczyciele realizujący ten program pracują z uczniami, którzy mają już za sobą spore doświadczenie w przyswajaniu słownictwa i zapewne wypracowali własne strategie nauki słów i zwrotów.

Aby uczynić proces nauki słownictwa efektywnym i przyjemnym dla ucznia, warto pamiętać, że:

- Praca nad słownictwem nie kończy się na fazie wprowadzania i definiowania znaczeń.
- Nowo poznane słownictwo powinno zostać przećwiczone w zadaniach symulujących typowe sytuacje komunikacyjne.
- Praca nad słownictwem nie może ograniczać się do samodzielnej pracy ucznia w domu. Lekcje języka obcego powinny być okazją wspólnego zgłębiania leksyki w formie atrakcyjnej dla ucznia (np. gier językowych).
- Uczeń powinien poznawać nie tylko znaczenie danego słowa, lecz także inne komponenty (gramatyczny, kombinatoryczny, graficzny, artykulacyjny), których znajomość pozwoli mu na poprawne użycie tego słowa w komunikacji.
- Na lekcji powinny się pojawiać ćwiczenia na powtarzanie, poszerzanie i porządkowanie słownictwa, tak aby wspierały one powstawanie nowych połączeń w leksykonie mentalnym ucznia.
- Praca z tekstem czytany i słuchany powinna być również okazją do poszerzania i utrwalania słownictwa.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 40–41)

3F READING AND VOCABULARY

- 1 SPEAKING** In pairs, answer the questions.
 - 1 Do you like travelling? Say why.
 - 2 What countries would you like to visit?
- 2** Look at the photo, the map and the title of the text. Then read the first and last paragraph. What is the text about? Write the answer in your notebook.
 - a A man who travelled alone from England to South America.
 - b A man who travelled around the world without using planes.
 - c A man who broke the world record for a round-the-world trip.
- 3** Read the text. Choose the correct answers and write them in your notebook.
 - 1 Which sentence is true?
 - a Graham planned to travel by air and sea.
 - b Graham made the journey for more than one reason.
 - c Graham wanted to do dangerous things.
 - d Graham reached his destination in less than 12 months.
 - 2 In which part of the world did Graham have the most problems?
 - a South America
 - b the Caribbean
 - c Europe
 - d Africa
 - 3 Where did he get the visa for Mauritania?
 - a on a bus
 - b at the border
 - c in Morocco
 - d in Mauritania
 - 4 What was the worst thing that happened to Graham?
 - a He fell ill.
 - b Someone stole his passport.
 - c The police arrested him.
 - d Nothing had happened to him.
 - 5 The woman on the bus in Iran
 - a couldn't speak English.
 - b was worried about her grandson.
 - c asked Graham what time the bus arrived.
 - d invited Graham to meet her family.
 - 6 Why was South Sudan important for Graham?
 - a It was the first country on his list in 2009.
 - b It was the last country he visited.
 - c It was the only country he didn't visit.
 - d It became a country after he visited it.
- 4** In your notebook, match the highlighted words from the text with the definitions.
 - 1 A country or nation. *state*
 - 2 A line between two countries. *border*
 - 3 Not by sea or air. *land*
 - 4 A stamp in a passport that lets you visit a country. *visa*
 - 5 Legal, authentic, acceptable. *valid*
 - 6 Start a journey. *set off*
 - 7 Alone. *on your own*
 - 8 Travel in another person's vehicle. *on a bus*
 - 9 Welcoming to visitors or guests. *hospitality*
- 5** In your notebook, complete the questions with words from Exercise 4. Then in pairs, ask and answer the questions.
 - 1 Is it a good idea to *hitchhike* on your own at night?
 - 2 Have you got a *visa* passport? When did you get it?
 - 3 Are people in your country *land*?
 - 4 What countries has your country got a *visa* with?
 - 5 How do you feel when you *set off* on a long journey?
 - 6 Do you need a *visa* in your passport to visit the UK?
 - 7 Can you travel *on your own* from your country to Norway?
 - 8 Do you prefer to travel *on your own* or with someone else?
 - 9 Is Scotland an independent *state*?
- 6** Listen to the description of the charity that Graham was collecting money for. In your notebook, complete the notes with 1-2 words in each gap.

WaterAid

Objective: It provides people around the world with *clean water*, safe toilets and hygiene education.

President: Prince Charles

Works in *150* countries in Africa, Asia, Central America and the Pacific.

Started in *1955*. Main office is in London but also has offices in Australia, Japan, Sweden and *USA*.

Organises sports activities to raise money.

Publishes 'Oasis' Magazine *twice* a year.

Website: *www.wateraid.org*
- 7** In pairs, find information about another charity. Then present your charity to the rest of the class.
 - 1 What does it do?
 - 2 Where does it operate?
 - 3 When did it begin?
 - 4 How does it raise money?
 - 5 Does it publish a magazine?
- 8 REFLECT** In pairs, discuss the questions.
 - 1 Why are charities important?
 - 2 Would you like to join a charity? Say why.

I believe that donating to any charity makes you feel good about yourself.

03

Graham Hughes & the Odyssey Expedition

1.37

On 1 January 2009, Graham Hughes from Liverpool, England, sailed across the River Plate from Argentina to Uruguay on a ferry. He was *setting out* on an incredible solo journey. He was going to visit every country in the world. And he was going to be the first person to do it without flying.

He was doing it to set a Guinness World Record and to collect money for the charity WaterAid. But he also wanted to show that the world isn't such a dangerous place.

Graham *hoped* to complete the trip in under a year. In the end, it took him almost four years.

It started well. He visited all twelve countries in South America in only two weeks. But then in the Caribbean, he met his first big problem – islands! You can't travel *overland* to every country in the world, often there are no ferries between islands and Graham can't walk on water. He solved his problem by *hitchhiking* on other people's boats.

From North America, he sailed to Iceland on a container ship. Europe was easy. He got a railway ticket which allowed him to travel everywhere in Europe by train. It only took him a few weeks to visit fifty countries. Then he arrived in Africa.

He was planning on just three months there. It took him almost three years! He had problems with transport and also with politics. For example, he had a *valid* passport, but he also needed a *visa* to enter Mauritania. Unfortunately, they weren't selling visas at the *border*.

So, he travelled 1,250 miles by bus all the way back to the place where he knew that he could get a visa – Morocco. When he returned to Mauritania a week later, he couldn't believe his eyes. They were selling visas at the border. And they were \$5 cheaper than the visa in Morocco!

During his journey Graham was never seriously ill. And nobody stole anything particularly valuable from him. However, he was arrested twice. Once in Cape Verde, when the police thought he was transporting immigrants. And again in the Congo, for being a spy! On both occasions he spent six days in jail.

He had some bad times but many more good times. Above all, he learned how *hospitality* people can be. One time when he was travelling on a night bus in Iran, he saw an old woman who was talking on her phone. She handed it to him. It was the woman's grandson. 'My grandmother's worried because the bus arrives very early,' he explained in English. 'She wants to invite you home to make you breakfast!' Graham accepted the invitation.

Finally, after three years, ten months and twenty-one days, Graham arrived in the 201st and final country on his odyssey. It was South Sudan, the newest *state* in the world, a country that didn't even exist when he started his journey.

40 | I can get the main idea and find specific details in an article and talk about travelling and charities.

41

– Formy sprawdzania przyswojenia słownictwa nie powinny ograniczać się do odpytywania z listy słówek. Sprawdzać należy nie tylko znajomość znaczenia, lecz także zastosowanie nowego słownictwa w kontekście (w zdaniach i tekstach)¹⁵.

Nauczyciel powinien jak najczęściej stwarzać uczniom możliwość **opanowania całych zwrotów i wyrażeń**. Im bardziej działający na wyobraźnię lub zabawny przykład stworzy uczeń, tym większe prawdopodobieństwo, że łatwiej zapamięta nowe słowa i użyje ich poprawnie w realnej sytuacji językowej.

Ekspozowanie uczniów na kolokacje, czyli związki frazeologiczne będące często używanym zestawieniem słów, w których sens całości wynika ze znaczeń poszczególnych wyrazów, oraz na **tzw. chunks**, czyli fragmenty zdań wyrażające określone znaczenie lub funkcje, znacznie bardziej przybliży uczniów do poziomu rodzimych użytkowników języka niż zadawanie list słówek do nauczania na pamięć. Uczniowie nie będą w stanie swobodnie użyć wyizolowanego słowa w zdaniu, a gdy przestaną powtarzać listę słówek, to szybko ich zapomną. Nauka całych zwrotów z kolei poprawia płynność wypowiedzi: uczeń nie musi szukać w pamięci słów i tworzyć z nich zwrotów, tylko sięga po gotowe wyrażenie bez narażenia się na stres związany z popełnieniem ewentualnego błędu.

Nauczyciele powinni przekonać uczniów do **systematycznej nauki słownictwa**. Uczenie się kilku zwrotów codziennie przyniesie dużo lepszy efekt niż próba opanowania całej listy raz w miesiącu.

Utrwaleniu słownictwa służą **powroty do wcześniej wprowadzonych treści**. Sprzyja temu z kolei spiralny układ treści nauczania zaproponowany przez autorów podstawy programowej, z

¹⁵ Zob. J. Targońska, *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów* [w:] „Języki Obce w Szkole” 3/2017, Warszawa, 2017.

definicji wymuszający utrwalanie poznanego słownictwa i struktur i wprowadzanie nowych elementów.

Kreatywne rozbudowywanie słownictwa – przykłady ćwiczeń:

1. Key words

Nauczyciel wybiera z tekstu 25–30 słów, które są kluczowe dla tekstu. Wypisuje je na oddzielnych karteczkach lub zapisuje w różnych miejscach na tablicy i daje uczniom ograniczony czas (ok. pół minuty) na zapamiętanie tych słów. Następnie zasłania je i prosi uczniów o wypisanie wszystkich tych, które zapamiętali. Uczniowie przedstawiają wyniki swojej pracy i wspólnie z nauczycielem dyskutują nad czynnikami, które mogły wpłynąć na łatwość bądź trudność zapamiętania jakiegoś słowa.

2. Random choice

Nauczyciel na paskach kolorowego papieru zapisuje słowa z różnych grup tematycznych, takich jak owoce, środki transportu, sprzęty domowe, zawody, zwierzęta, przedmioty codziennego użytku. Każdy kolor to inna grupa tematyczna. Następnie losuje pary słówek z różnych grup i prosi uczniów o utworzenie logicznych wyrażeń lub zwrotów z ich użyciem. Przykładowo: para *a cat / a bag* może być podstawą utworzenia prostego wyrażenia *a little cat in a bag*, jak również idiomu: *let the cat out of the bag*. Będzie też zapewne przyczynkiem do dyskusji na temat idiomu „*buy a pig in a poke*”, który – w przeciwieństwie do polskiego tłumaczenia – w języku angielskim nie ma nic wspólnego z kotem.

3. Spice up your life

Im więcej zmysłów zaangażujemy w naukę słownictwa, tym lepszy efekt uzyskamy. Naukę słówek z wybranych zakresów tematycznych (np. „Żywnienie”) można z powodzeniem urozmaicić, wykorzystując zmysł smaku, węchu i dotyku. Uczniowie z pewnością łatwiej zapamiętają nazwy przypraw i produktów spożywczych, jeżeli będą je nazywać i opisywać, jednocześnie wąchając, smakując i dotykając.

4. Picture gallery

Uczniowie otrzymują do opisu zdjęcia sugestywne i pełne ekspresji. W tajemnicy przed innymi wypisują 12 słów najlepiej opisujących zawartość zdjęcia. Następnie nauczyciel zbiera zdjęcia i chowa je na czas, gdy uczniowie wymieniają się listami słów. Uczniowie opisują obrazek, który sobie wyobrażają, używając 12 wypisanych słów, ale nie widząc zdjęcia. Na koniec zdjęcia są wieszane razem z opisami wymyślonymi do nich. Uczniowie czytają te opisy i porównują.

5. Give a word

Uczniowie wypowiadają po kolei wyrazy, wymieniając sylabę w podanym wcześniej słowie, np.: *contain – contend – pretend – prefer – prepare – compare*.

6. Spójrz inaczej

Ćwiczenie, – które oprócz nauki słownictwa – zmusza do przyjrzenia się światu z różnych punktów widzenia. Nauczyciel wybiera 4–5 nowych słów z lekcji. Uczniowie próbują je połączyć w zestawy (mogą być po 2–3 elementy) tak, aby znaleźć dla nich cechy wspólne. Przykładowo: słowa z zakresu tematycznego „Życie społeczne”: *charge, fine, sentence, court*, mogą być pogrupowane według następujących kategorii:

Could be verbs: all of them;

End in -e: charge, fine, sentence;

One syllable: charge, fine, court;

Can be used with get: get a fine, get a sentence.

7. Homofony

Uczniowie otrzymują pary homofonów, np. *blew-blue, whose-who's* i tworzą zdanie z tymi homofonami, np. *You can't see the sea today. (sea-see)*

8. Drabinki

Uczniowie tworzą kolejny wyraz, zmieniając dowolną literę w poprzednim, np.

MAKE

MADE

DEAD

DEED

FEED

9. Zdania

Zadaniem uczniów jest napisanie zdań logicznych i poprawnych gramatycznie, w których wszystkie wyrazy będą się rozpoczynać na tę samą literę, np.

Two tedious teenagers took ten trains to travel to Turkish towns.

Można to zadanie potraktować jako konkurs na najdłuższe zdanie lub określić, że zdania muszą składać się z minimum 10 wyrazów.

10. Trening pamięci – skróty¹⁶

Uczniowie otrzymują listę 20–30 słówek w postaci tabeli (wersja skrócona poniżej, słownictwo z zakresu tematycznego „Życie prywatne”). Zapoznają się ze słówkami w kolumnie 1., po czym zaginają kartkę i w kolumnie 2. zapisują słowo. Następnie sprawdzają pisownię, ewentualnie poprawiają błędy i zaginają kartkę tak, aby słowo zapisać na podstawie podpowiedzi zawartych w kolumnie 3. Z kolejnymi kolumnami postępują w analogiczny sposób. W kolumnie 5. uczniowie powinni zapisać jak najwięcej zapamiętanych słów.

¹⁶ Zob. M. Umińska, B. Hastings, B. Trapnell, *Longman Repetytorium maturalne – poziom rozszerzony – książka nauczyciela*, Pearson, Warszawa, 2014.

1	2	3	4	5
ACQUAINTANCE	AQTN	AQT	CLG	
OFFSPRING	OFSP	OFS	BRW	
BREADWINNER	BRWN	BRW	AQT	
COLLEAGUE	CLGE	CLG	ENG	
ENGAGEMENT	ENGM	ENG	OFS	

4.3.4. Wprowadzanie i praca nad fenomenami gramatycznymi

Znaczenie gramatyki w nauczaniu języka obcego zmieniało się przestrzeni lat, zależnie od przekonań metodycznych panujących w danym okresie¹⁷. Podejście komunikacyjne przez długi okres odsuwało gramatykę na dalszy plan. Obecnie proporcje między dążeniem do skuteczności wypowiedzi a dążeniem do jej poprawności gramatycznej są znacznie bardziej wyważone. Nikt już nie ma wątpliwości, że gramatyki należy uczyć. Nadal jednak pozostaje otwarta kwestia, w jaki sposób należy to robić, aby nauka była skuteczna. Przecież można zagadnień gramatycznych nauczać przez reguły, przez kontekst i odkrywanie zasad lub wymieszać oba podejścia.

W niniejszym programie proponuje się stosowanie systemu mieszanego, z wykorzystaniem modelu ESA, czyli *engage, study, activate*. Skutecznie nauczania języka obcego, a zwłaszcza gramatyki, zależy od skupienia uwagi uczniów na temacie oraz od ich zaangażowania emocjonalnego. W modelu ESA pierwsza faza (*engage*) to wprowadzenie do tematu. Tu najlepiej sprawdzają się gry i zabawy językowe, a stosowany model interakcji to praca w parach lub małych grupach. Ta część lekcji ma zmotywować uczniów do myślenia i mówienia po angielsku i może obejmować dialogi z uczniami (zachęcanie ich do odpowiedzi na pytania oraz samodzielnego formułowania pytań, dyskusję z całą klasą), pantomimę i odgrywanie scenek. Cele tej fazy, oprócz emocjonalnego zaangażowania ucznia w lekcję, to zwrócenie jego uwagi na kluczowe struktury, które zostaną omówione w czasie lekcji, i sprawdzenie jego wcześniejszej wiedzy na ten temat. Ta część lekcji jest niezwykle ważna, ponieważ daje nauczycielowi możliwość włączenia wszystkich uczniów do zajęć. W drugiej części (*study*) należy się skupić na strukturze gramatycznej, która jest przedmiotem lekcji. Przykładowy przebieg prezentacji nowej struktury może być następujący:

- wprowadzenie nowej struktury w kontekście zrozumiałym dla ucznia;
- sprawdzenie właściwego zrozumienia przez uczniów prezentowanej struktury;
- powtarzanie struktury przez uczniów (dryl językowy);
- zapisanie struktury na tablicy;
- wyjaśnienie budowy i podkreślenie istotnych cech prezentowanej struktury;
- przeczytanie reguły;
- zapisanie struktury w zeszytach, w kontekście charakterystycznym dla niej.

Ten typ prezentacji to **dedukcyjne nauczanie gramatyki**. W tym podejściu nauczyciel jest w centrum uwagi. To on przedstawia temat gramatyczny, tłumaczy zasady, a następnie proponuje ćwiczenia, w których reguły i formy mają zostać zastosowane w zdaniach. Uczeń natomiast odtwarza model: wykonuje kilka ćwiczeń utrwalających.

¹⁷ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2009.

Inny model prezentacji nowej struktury gramatycznej to **indukcyjne nauczanie gramatyki**. Przebieg prezentacji w nauczaniu indukcyjnym wygląda następująco:

- uczniowie zapoznają się z tekstem, wyszukują w nim nowe formy zasygnalizowane w pierwszej fazie lekcji (*engage*);
- uczniowie, na podstawie tekstu i odpowiednio dobranych przykładów, mają za zadanie znalezienie zależności, powinni zrozumieć znaczenie nowej struktury na podstawie kontekstu i sformułować zasady;
- w razie potrzeby nauczyciel koryguje lub uzupełnia zasady sformułowane przez uczniów;
- uczniowie w praktyce wykorzystują nową strukturę.

Podójście indukcyjne jest postrzegane jako korzystniejsze, gdyż rozwija samodzielność ucznia, ćwiczy domysł językowy i krytyczne myślenie, zwiększa trwałość zapamiętywania. Uczeń przekształca się z biernego odbiorcy w aktywnego uczestnika w procesie uczenia się. Z drugiej strony uczenie indukcyjne może pochłaniać więcej czasu i energii, a także stawia większe wymagania nauczycielowi i uczniowi. Podójście indukcyjne nie zawsze jest zgodne z osobistym stylem uczenia się oraz preferencjami ucznia. Poza tym nie wszystkie zasady da się sformułować samodzielnie, gdyż uczeń nie dysponuje wystarczającym zasobem metajęzyka do ich opisania lub też dana struktura gramatyczna jest zbyt skomplikowana, co w efekcie może prowadzić do nadużywania języka ojczystego na lekcji języka obcego.

Do prezentacji nowej struktury nadaje się też zastosować styl mieszany: dostosować metody do potrzeb grupy. Można wykorzystywać teksty i dialogi lub przykładowe zdania, ćwiczenia i pytania naprowadzające, a także dryl językowy. Zasady można pozostawić do wyboru w zadaniu typu wybór wielokrotny. Należy pamiętać, że na tym etapie lekcji nauczyciel powinien zwracać szczególną uwagę błędy na popełniane przez uczniów, omawiać je i korygować, wspierać uczniów w lepszym zrozumieniu funkcjonowania danej struktury językowej. W tej fazie można stosować wszystkie modele interakcji proponowane w niniejszym programie.

Faza trzecia (*activate*) to praktyczne wykorzystanie w różnych kontekstach sytuacyjnych elementu języka poznanego w fazie drugiej. Ta część lekcji służy rozwijaniu kompetencji językowych uczniów. Ćwiczenia należy zaplanować tak, aby wspierały komunikację i były ukierunkowane na inkorporację nabytych umiejętności w przyszłości w życiu społecznym i zawodowym. Ćwiczenia mogą obejmować dyskusję całą klasą, w małych grupach, a nawet w parach. Adekwatne dla tej fazy będą: odgrywanie ról, grupowe tworzenie opowiadań, pisanie scenariuszy, a także zadania takie jak tworzenie plakatów, spotów reklamowych, symulacji czy wreszcie debata. Odpowiedni dobór aktywności uczniów pomoże nauczycielowi się dowiedzieć, jak dobrze zrozumieli oni materiał omawiany na zajęciach. Bardzo ważne jest, aby zawsze najpierw zaangażować uczniów emocjonalnie, a dopiero później ich aktywować.

Przykładowy schemat lekcji ukierunkowanej na rozwijanie gramatyki z wykorzystaniem modelu ESA – strona bierna; temat dla ucznia: *Moja przyjaciółka została porwana ...*

Engage: 6–8 min

Ćwiczenie 1

- Nauczyciel przedstawia krótki fragment filmu o życiu w brytyjskiej prywatnej szkole z internatem.
- Nauczyciel wypisuje na tablicy listę czasowników lub wykorzystuje sceny z filmu (*print screens*) z podpisami i formułuje przykładowe zdania opisujące codzienne życie w szkole. Używa strony biernej czasu *Present Simple*, np. *The students are waken up at 6.30 a.m.*
- Nauczyciel organizuje pracę w parach, uczniowie wykorzystują podane czasowniki i / lub sceny z filmu, opisują życie w szkole z internatem. Nauczyciel monitoruje przebieg ćwiczenia.

Alternatywne ćwiczenie

- Nauczyciel przedstawia krótki fragment filmu – scenę z zatłoczonego baru lub restauracji. Następnie wprowadza uczniów w sytuację: klienci długo czekają na swoje zamówienia i narzekają, a kelner biega pytać szefa kuchni, co się dzieje z zamówionymi daniami. Następnie nauczyciel przedstawia przykładowy dialog i zapisuje go na tablicy:

Waiter: *Where's the ice-cream?*

Chef: *It's (just) being prepared.*

- Nauczyciel wypisuje na tablicy listę czasowników związanych z przygotowaniem potraw oraz rzeczowników (nazwy dań i napoje), organizuje pracę w parach. Uczniowie na przemian odgrywają rolę kelnera i szefa kuchni.

Ćwiczenie 2

- Nauczyciel prezentuje na tablicy pary zdań zawierające tę samą informację. Jedno zdanie w parze jest w stronie czynnej, a drugie – w stronie biernej. Uczniowie mają za zadanie wybrać z każdej pary to zdanie, które w ich opinii brzmi naturalnie np.:

1.

A: *Where's Kate?*

B: *They have kidnapped her. (ACTIVE)*

B: *She's been kidnapped. (PASSIVE)*

2.

Tablica informacyjna na dworcu.

We will prosecute vandals. (ACTIVE)

Vandals will be prosecuted. (PASSIVE)

3.

A: *What do the Brown family usually do at the weekend?*

B: *They watch a lot of TV. (ACTIVE)*

B: *A lot of TV is watched by them. (PASSIVE)*

- Nauczyciel podsumowuje zadanie, w razie potrzeby podaje poprawne odpowiedzi, udziela wyjaśnień.

– Nauczyciel zbiera informację zwrotną ze wszystkich ćwiczeń tej fazy: główny punkt lekcji to konstrukcje w stronie biernej.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 139)

The passive

4 Look at the pairs of sentences 1–3 and answer questions a–c below.

1

Active: People use the word 'Sherlock' for someone who makes deductions.

Passive: The word 'Sherlock' is used (by people) for someone who makes deductions.

2

Active: Arthur Conan Doyle created Sherlock Holmes.

Passive: Sherlock Holmes was created by Arthur Conan Doyle.

3

Active: Over seventy actors have played Sherlock Holmes.

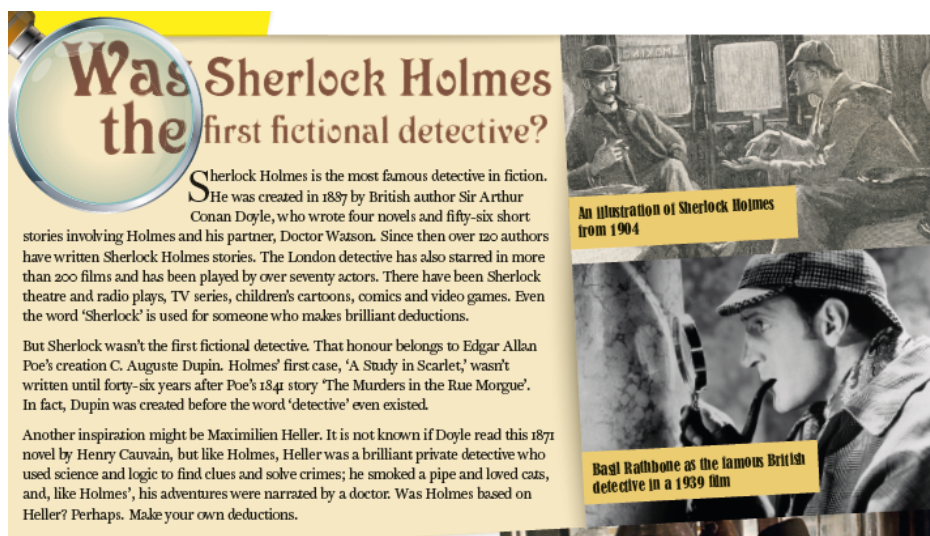
Passive: Sherlock Holmes has been played by over seventy actors.

- a** Do both sentences in each pair have the same meaning?
- b** What is more important in active sentences – what someone does or who does it?
- c** What is more important in passive sentences – what someone does or who does it?

Study: 15–20 min

– Uczniowie czytają tekst związany z tematem lekcji. Wybór sposobu prezentacji materiału gramatycznego zależy od nauczyciela, który podejmuje decyzję najlepszą dla danej grupy uczniów.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 138–139)



Was Sherlock Holmes the first fictional detective?

Sherlock Holmes is the most famous detective in fiction. He was created in 1887 by British author Sir Arthur Conan Doyle, who wrote four novels and fifty-six short stories involving Holmes and his partner, Doctor Watson. Since then over 120 authors have written Sherlock Holmes stories. The London detective has also starred in more than 200 films and has been played by over seventy actors. There have been Sherlock theatre and radio plays, TV series, children's cartoons, comics and video games. Even the word 'Sherlock' is used for someone who makes brilliant deductions.

But Sherlock wasn't the first fictional detective. That honour belongs to Edgar Allan Poe's creation C. Auguste Dupin. Holmes' first case, 'A Study in Scarlet,' wasn't written until forty-six years after Poe's 1841 story 'The Murders in the Rue Morgue'. In fact, Dupin was created before the word 'detective' even existed.

Another inspiration might be Maximilien Heller. It is not known if Doyle read this 1871 novel by Henry Cauvain, but like Holmes, Heller was a brilliant private detective who used science and logic to find clues and solve crimes; he smoked a pipe and loved cats, and, like Holmes', his adventures were narrated by a doctor. Was Holmes based on Heller? Perhaps. Make your own deductions.

An illustration of Sherlock Holmes from 1904

Basil Rathbone as the famous British detective in a 1939 film

- 5 Find more examples of the passive in the text. How do we form the passive in these tenses? Study the Grammar box and check your answers.

- a the Present Simple
- b the Past Simple
- c the Present Perfect

The passive

We use the passive when the action is more important than the people who do it. We often use the word *by* before the person who does the action.

We form the passive with the verb *to be* and the past participle:

Some crimes **are not solved** by the police. (Present Simple)

Why **were they arrested** (by the police)? (Past Simple)

A man **has been attacked** by a pack of dogs. (Present Perfect)

Grammar Reference and Practice > page 172

10A The passive

Strona bierna

Present Simple	<i>Tea is grown in India. Cars are not repaired here. Where are these books sold?</i>
Past Simple	<i>I was offered a job with the police. These handcuffs were not produced in China. Where was our car made?</i>
Present Perfect	<i>The crime has been finally solved. We have not been informed about the change. Has he been invited to Kerry's wedding?</i>

Strony biernej używamy, kiedy czynność jest ważniejsza od osoby, która ją wykonuje. Jeśli chcemy dodać informację o wykonawcy czynności, używamy słówka *by*:

How many crimes were committed in London last year?

Ile przestępstw popełniono w Londynie w zeszłym roku?

The shopping mall is visited by about 50,000 people every day.

Każdego dnia to centrum handlowe jest odwiedzane przez 50 tysięcy ludzi.

- 1 10A Choose the correct verbs. Write the answers in your notebook.

- Computers *are protected / protect* against viruses by special software.
- I think a lot of books about Sherlock Holmes *have translated / have been translated* into many different languages.
- On the way to work Mark *stopped / was stopped* by the police.
- The head teacher is very angry with Joel because he *has broken / has been broken* the window.
- How *is the main character shown / does the main character show* in the film adaptation?

- 2 10A In your notebook, rewrite the sentences beginning with the words *give*.

- Agatha Christie created her most famous detective Hercules Poirot in the 1920s.
Agatha Christie's most famous detective Hercules Poirot *was created in the 1920s*.
- Arthur Conan Doyle influenced Christie's first few stories with Poirot.
Christie's first few stories with Poirot *are influenced by Arthur Conan Doyle*.
- The author shows her character as a very tidy and punctual person.
The character *is shown as a very tidy and punctual person*.
- Poirot uses his grey cells to solve crimes.
Grey cells *are used by Poirot to solve crimes*.
- Agatha Christie published her last novel with Poirot in 1975.
Agatha Christie's last novel with Poirot *was published in 1975*.
- Several actors have played the role of Hercules Poirot on the radio and on TV.
The role of Hercules Poirot *has been played by several actors on the radio and on TV*.

Activate: 17–20 min, praca w parach lub małych grupach (alternatywne ćwiczenia)

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 139)

ACTIVE GRAMMAR

Tell your classmates about the best book that has ever been written. Explain your choice.



Ćwiczenie 1: Porwanie Kasi¹⁸ – scenariusz filmu, (czasy przeszłe)

– W czasie wakacji w UK twoja przyjaciółka Kasia została porwana, porywacze zażądali okupu od jej rodziców. Uczniowie mają za zadanie napisać 10 do 15 zdań w stronie biernej i opisać, co działo się z Kasią od momentu porwania do czasu ujęcia porywaczy przez policję. Nauczyciel zapisuje na tablicy główne wydarzenia. W grupach o niższych kompetencjach językowych może również podać pytania pomocnicze.

1. Porwanie (*How was she kidnapped? Where was she taken? What was she allowed to do? What was she given to eat / drink?*)
2. Wpłacenie okupu. (*What were her parents told to do? How much were they asked to pay?*)
3. Poszukiwanie porywaczy przez policję. (*The police were told. By whom? A member of the kidnap gang was seen. By whom? Where was the money left? Where was Kasia released? How was the gang arrested?*)

– Prezentacja poszczególnych grup, wybór najlepszych pomysłów i stworzenie scenariusza klasowego.

Ćwiczenie 2: Przeprowadzka, (strona bierna czasów *Past Simple* i *Present Perfect* oraz czasowników modalnych *may / might, could*)

– Przeprowadzasz się do nowego mieszkania. Sporządź listę co najmniej 20 rzeczy, które mają zostać zabrane samochodem przez specjalistyczną ekipę. Na liście powinny się znaleźć: meble, ubrania, rzeczy osobiste, zabawki, sprzęt komputerowy.

– Po przyjeździe do nowego mieszkania okazuje się, że twoje wszystkie rzeczy zostały zgubione lub uszkodzone w jakiś sposób. Sprawdź z koleżankami lub kolegami z grupy swoją listę rzeczy i dowiedz się, co się z nimi stało.

A: *Where's my desk?*

B: *It's been left behind.*

B: *It might have been left behind.*

– Nauczyciel może podać na tablicy listę czasowników: *drop, smash, break, tear, lose, leave behind, damage, forget, take (to the wrong flat), run over, squash.*

Ćwiczenie 3: *Mad machines*, (strona bierna wszystkich poznanych czasów)

– Uczniowie projektują *szalone maszyny*, np. maszynę do produkcji uśmiechów lub maszynę do produkcji pieniędzy ze skórek od bananów.

– Uczniowie rysują schemat maszyny i przygotowują wyjaśnienie zasad funkcjonowania, stosując stronę bierną tam, gdzie jest to naturalne i niezbędne.

– Uczniowie prezentują swoją maszynę na forum klasy.

4.3.5. Metoda projektu – *WebQuest*

Język jest środkiem komunikacji. Za jego pomocą uzyskujemy, przekazujemy oraz przetwarzamy informacje dotyczące nas samych i otaczającego nas świata. Ta właściwość języka pozwala łączyć treści nauczania zawarte w niniejszym programie z zagadnieniami z innych przedmiotów. Wspólne obszary tematyczne, które można znaleźć w podstawach

¹⁸ M. Dean, *English Grammar Lessons*, OUP, Oxford, 1993.

programowych odpowiadających tym przedmiotom, umożliwiają inkorporację wiedzy i umiejętności z danej dziedziny z wiedzą i umiejętnościami w zakresie języka angielskiego, co w przyszłości może być pomocne w dalszej nauce i pracy.

Praca metodą projektu umożliwia uczniom praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności językowych oraz przedmiotowych, jak również wiedzy ogólnej, zdobytej poza szkołą. Metoda projektów jest metodą kształcenia sprowadzającą się do tego, że zespół osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. [...] Punktem wyjścia jest jakaś sytuacja problemowa, zamierzenie, podjęcie jakiejś inicjatywy, wytyczenie celu, punktem dojścia natomiast szeroko rozumiany projekt¹⁹. Jest to metoda praktyczna kształtująca wszystkie kluczowe kompetencje. Dobry projekt to taki, który pogłębia szkolną edukację i jest powiązany z programem nauczania, a zarazem odpowiada zainteresowaniom uczniów i wiąże sensowną działalność praktyczną z pracą umysłową.

Projekty edukacyjne dzielimy na:

- **projekt badawczy**, rozwijający wiedzę i umiejętności z określonej dziedziny;
- **projekt działania lokalnego**, polegający na podejmowaniu akcji w środowisku lokalnym.

W projekcie badawczym uczniowie:

- zbierają informacje dotyczące określonego zagadnienia;
- systematyzują i selekcionują te informacje;
- opracowują dane;
- wysuwają wnioski na podstawie zebranych danych i informacji;
- prezentują efekty pracy.

W projekcie działania lokalnego uczniowie:

- rozpoznają potrzeby środowiska lokalnego w danej dziedzinie;
- opracowują projekt działań, które powinny doprowadzić do zmiany;
- realizują działania w terenie i prezentują efekty tych działań (zmiany) społeczności lokalnej.

Prace projektowe umożliwiają osiągnięcie zarówno celów kształcenia, jak i celów wychowania, wpływają na rozwijanie autonomii ucznia, a przez to pełnią funkcję motywującą. Połączenie realizacji projektu ze współpracą międzynarodową (np. na platformie *eTwinning*) zapewnia uczniom rzeczywistą komunikację w języku angielskim z rówieśnikami ze szkoły partnerskiej. Ponadto użycie języka angielskiego do opisanie efektów pracy okazuje się w pełni uzasadnione, a uczeń stanie się bardziej zmotywowany do sięgania do anglojęzycznych źródeł informacji. Zalecane jest wykonywanie prac projektowych zespołowo, ponieważ jest to bardzo skuteczna metoda kooperatywnego uczenia się. Dzięki pracy metodą projektu uczniowie mogą doskonalić kompetencje osobiste i społeczne, kształtować postawę współpracy, tolerancji i otwartości na opinie i potrzeby innych.

¹⁹ M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2010.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 63)

10 Do the task below.

LIFE SKILLS | Project

A Find 1–2 examples of different types of adverts (on TV, on the Internet, in magazines, etc.) and bring them or their descriptions to the next class.

B Present your adverts to the class. Talk about:

- what product they advertise.
- what each advert promises the customer.
- which advertising technique each advert uses (if any).
- what you think about the product and the advert.

Projekt badawczy może być realizowany metodą *WebQuest*²⁰, w której głównym źródłem informacji jest internet (tam też zamieszcza się instrukcję dla ucznia). Źródła online można uzupełnić materiałami podręcznymi. Celem *WebQuestu* jest rozwinięcie u uczniów umiejętności problemowego, krytycznego i twórczego myślenia oraz współpracy w zespole.

Typowa struktura *WebQuestu* przedstawia się następująco:

1. Wprowadzenie – ogólny, motywujący opis projektu.
2. Zadanie – polecenia dla poszczególnych grup, opis produktu, który należy stworzyć.
3. Proces – opis kroków, które należy wykonać, aby rozwiązać zadania.
4. Źródła (zasoby) – lista linków do zasobów dostępnych w sieci, a potrzebnych do rozwiązania poszczególnych zadań.
5. Ewaluacja (kryteria ocen) – punktacja i sposób oceny wykonania zadań.
6. Konkluzja (podsumowanie) – podsumowanie projektu, czasem zawierające prezentację gotowych materiałów będących efektem pracy uczniów.

Metoda uczy efektywnego korzystania z internetu jako źródła informacji, ale wymaga zweryfikowania i przetworzenia informacji. Inne walory tej metody to m.in. uczenie się przez uczniów metodologii badań oraz poszerzenie ich wiedzy ogólnej. *WebQuest* jest metodą problemową, wspierającą motywację. Największą trudnością w pracy metodą *WebQuest* jest prawidłowe formułowanie zadań dla uczniów. Muszą być one skonstruowane tak, aby korzystanie z internetu nie sprowadziło się do sprawdzenia informacji lub ich skopiowania. Przykładowo: zadanie *Sprawdź jakie grupy społeczne narażone są na uzależnienia* nie jest zadaniem z repertuaru *WebQuest*.

Przykładowy projekt do realizacji metodą *WebQuest*²¹

Temat: Uzależnienie. Jednostka chorobowa czy zaburzenie behawioralne?

WebQuest pomoże ci zagłębić się w problem uzależnień i rozważyć odpowiedź na pytanie, czy uzależnienie to jednostka chorobowa czy problem społeczny i / lub psychologiczny. Dzięki temu zadaniu zdobędziesz więcej informacji, które pomogą ci sformułować własną

²⁰ Więcej o metodzie *WebQuest*: <https://sites.google.com/a/enauczanie.com/nawczesne/start>

²¹ <http://questgarden.com/>

opinię na ten temat oraz przygotować argumenty i kontrargumenty. W ten sposób przygotujesz się do debaty na temat uzależnień oraz do napisania rozprawki.

Wprowadzenie

Czy ktoś, kogo znasz lub kochasz, jest uzależniony od narkotyków i / lub alkoholu? A może uzależnienie od tytoniu, telewizji, internetu, zakupów dotyczy ciebie? Czy zastanawiało cię kiedyś, dlaczego ty lub osoby, na których ci zależy, robią coś pomimo katastrofalnych konsekwencji? Oto twoja szansa, aby się dowiedzieć.

Czym jest uzależnienie? Czy jest to choroba, czy – problem behawioralny? Jakie kryteria należy wziąć pod uwagę, aby sklasyfikować uzależnienia? Znajdziesz informacje, które pomogą ci wyrobić sobie własną opinię na ten temat i sformułować przekonujące argumenty, aby odpowiedzieć na to najważniejsze pytanie.

Zadanie

Będziesz pracować w zespole 3–4 osobowym. Twoim zadaniem w tym projekcie będą określenie i obrona stanowiska twojego zespołu w kwestii, czy uzależnienie jest jednostką chorobową czy problemem społecznym / psychologicznym / behawioralnym. W grupie znajdą się osoby, które mają podobne poglądy na ten temat, aby kłótnie wewnątrz grupy nie przeszkadzały w twórczym działaniu.

Najpierw zbierzesz informacje o uzależnieniach.

Po zebraniu wystarczającej ilości informacji i z wykorzystaniem narzędzi informatycznych stworzysz 4-minutową prezentację multimedialną, aby przedstawić swoje stanowisko koleżankom i kolegom z klasy.

Po wysłuchaniu wszystkich prezentacji weźmiesz udział w debacie na temat uzależnień.

Następny krok to napisanie rozprawki, w której wykorzystasz argumenty i kontrargumenty przytaczane w debacie przez różnych mówców.

Proces

1. Najpierw musisz podzielić odpowiedzialność w swoim zespole. Możesz to zrobić w dowolny sposób. Jednakże każdy członek zespołu powinien wziąć na siebie 3–4 konkretne obowiązki. Przy podziale tych obowiązków warto uwzględnić indywidualne predyspozycje i umiejętności przydatne do wykonania określonych czynności projektowych. Mogą to być technologia, badania, edycja, umiejętność pisania informacji itp.

2. Gromadzenie danych o uzależnieniach będzie najważniejszą i najbardziej pracochłonną częścią twojego projektu. Będziesz potrzebować co najmniej trzech źródeł informacji o wysokiej wiarygodności, aby poprzeć swoje stanowisko w tej sprawie. Poniższe linki mogą być pomocne w ustaleniu, w którym kierunku zmierzasz z projektem. (tu należy zamieścić linki do wiarygodnych źródeł wiedzy o uzależnieniach różnego typu). Mogą również pomóc w ostatecznym sformułowaniu stanowiska grupy.

3. Teraz, gdy już znasz prezentacje koleżanek i kolegów i masz zgromadzoną odpowiednią ilość argumentów i kontrargumentów, przygotuj się do debaty klasowej /szkolnej na ten temat. Powtórz zwroty i wyrażenia, których będziesz używać w dyskusji, aby: wyrazić opinię,

zgodzić się lub nie zgodzić się z opinią innych osób. Wykaz funkcji znajdziesz pod tym linkiem.

4. Pora na zadanie podsumowujące pracę w tym projekcie. Napisz rozprawkę na temat: *Addiction. Medical Disease or Behavioral Disorder?* Długość pracy nie powinna przekraczać 300 wyrazów. Na jej napisanie masz czas do... Pracę należy przesłać pocztą elektroniczną na adres:...

Tutaj znajdziesz informacje na temat pisanie rozprawki wraz z przykładami.

Ocenianie

Każda z części twojej pracy zostanie oceniona. Rozprawka – zgodnie z kryteriami oceny prac pisemnych, natomiast udział w debacie – według kryteriów oceny wypowiedzi ustnych. Poniższe kryteria zostaną wykorzystane do oceny pracy w projekcie, prowadzącej do przygotowania prezentacji, a także do oceny jej przedstawienia w klasie:

1. Współpraca w grupie: podział zadań i stopień ich realizacji przez poszczególne osoby, ilość spotkań, udział w spotkaniach.
2. Cytowane źródła: ilość wykorzystanych źródeł, adekwatność doboru do stanowiska przyjętego przez grupę.
3. Zrozumienie tematu: ilość i trafność argumentów i kontrargumentów.
4. Prezentacja:
 - czas prezentacji, wykorzystanie technologii (jakość);
 - język prezentacji (bogactwo i poprawność środków językowych, logika, spójność i poprawność wypowiedzi).

Metoda *WebQuest* wymaga od nauczyciela przygotowania instrukcji i kart pracy dla ucznia oraz zamieszczenia ich na stronie projektu w internecie wraz z linkami do sprawdzonych źródeł informacji. Uczniowie mogą jednak wykorzystać także inne źródła wiedzy, które samodzielnie znajdą.

4.3.6. Technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu

Jedną z ośmiu kompetencji, które nauczyciele powinni kształtować u uczniów, są kompetencje cyfrowe. Stąd nieodzowne staje się systematyczne i celowe wykorzystywanie narzędzi TIK w procesie nauczania.

Nie należy zapominać, że uczniowie, którzy od urodzenia dorastali w świecie nowoczesnych technologii, niejednokrotnie sprawniej korzystają z internetu niż ich nauczyciele. Jednakże kontakt uczniów ze środowiskiem wirtualnym często ogranicza do przyjemności: gier, utrzymywania kontaktów na portalach społecznościowych itp. Warto zatem przekierować ich uwagę na narzędzia służące nauce języka obcego, co z pewnością przyczyni się do wzrostu ich motywacji do nauki języka oraz uczyni sam proces nauki interesującym wyzwaniem zarówno dla nich samych, jak i dla ich nauczycieli.

Na etapie przygotowania zajęć nauczyciele mogą sięgać do bogatych zasobów internetowych i wykorzystać gotowe lub stworzyć własne materiały (karty pracy, gry, testy, plakaty itp.), które następnie wykorzystają z uczniami na lekcjach. Użycie tych materiałów nie wymaga od uczniów czynnego korzystania z TIK, gdyż otrzymują je oni w postaci wydrukowanej.

Portale wart polecenia to:

<https://en.islcollective.com/>

<https://busyteacher.org/>

<https://diyhandouts.com>

<https://www.canva.com/>

British Council LearnEnglish Teens

Niezwykłym ułatwieniem w przygotowaniu oryginalnych materiałów dydaktycznych są generatory dostępne w internecie. Warto wypróbować:

– generator do tworzenia Story Cubes:

www.readwritethink.org/files/resources/interactives/cube_creator

– generator do tworzenia rozsypanek wyrazowych:

http://www.johnsesl.com/generators/sent_scr/sent.shtml?fbclid=IwAR0W8K1wtqQ_nqCNnv8HI_ermvMK9Rlh1HvkT-HqJdHayRoP47ZhD-APldo

– generator do tworzenia kwizów w formie *Koła fortuny*: <https://wheeldecide.com/>

– generatory komiksów: www.printablepaper.net/category/comics oraz

<http://comicbookpaper.com/five-panels/>

– generator do tworzenia trimino (odmiana popularnej gry w domino): <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php?style=1&font1=sans&font2=sans&color1=000000&color2=980000> (instrukcja w języku niemieckim)

– generator do tworzenia chmur wyrazów: www.tagxedo.com

– generator do tworzenia kodów kreskowych (QR codes): <http://www.i-nigma.com>.

Aby zaplanować zajęcia, które będą przeprowadzone z czynnym wykorzystaniem TIK na lekcji (z zastosowaniem komputera, rzutnika i / lub własnych urządzeń uczniów oraz dostępu do internetu), warto skorzystać z narzędzi omówionych w poniższej tabeli:

Nazwa narzędzia	Opis	Zastosowanie
Kahoot, Quizizz, Socrative	Narzędzia umożliwiające tworzenie kwizów (testów).	– Urozmaicają proces utrwalania i sprawdzania znajomości wprowadzonych treści (gramatycznych, słownikowych, kulturowych itp.) w formie kwizów.
Edpuzzle	Serwis umożliwia tworzenie interaktywnych ćwiczeń na podstawie filmików z YouTube lub własnych zasobów.	– Służą doskonaleniu umiejętności rozumienia ze słuchu.
Dvolver Moviemaker	Serwis umożliwia uczniom stworzenie własnych filmików animowanych, napisanie do nich dialogów,	– Urozmaicają pracę metodą projektu. – Wspomagają naukę kreatywnego pisanie.

	<p>podłożenie muzyki.</p> <p>Inne narzędzia przydatne w pracy z filmem to:</p> <p>www.tubechop.com (umożliwia wycięcie i udostępnienie wybranego fragmentu filmu) oraz</p> <p>https://phraseit.net/ (umożliwia tworzenie podpisów do zdjęć).</p>	
LyricsTraining	<p>Interaktywne narzędzie zawierające setki piosenek z tekstami gotowymi do uzupełnienia.</p>	<p>– Zapewnia możliwość doskonalenia umiejętności słuchania, zarówno z wykorzystaniem najnowszych przebojów, jak i evergreenów.</p> <p>– Daje uczniom poczucie satysfakcji na każdym poziomie zaawansowania ze względu na możliwość rozwiązywania zadań na czterech poziomach trudności.</p>
Geoguesser	<p>Narzędzie wykorzystujące mapy Google do zadań polegających na odgadywaniu, gdzie znajduje się miejsce przedstawione na zdjęciach. Poruszając kursorem, uczniowie eksplorują otoczenie, analizują znaki, symbole, cechy charakterystyczne miejsca (np. zabudowę, elementy świata przyrody). Po kliknięciu miejsca na mapie świata dowiadują się, jak daleko od celu się znaleźli.</p>	<p>– Rozwijanie umiejętności mówienia: opisywania materiału stymulującego (obrazka) oraz umiejętności domniemywania i wnioskowania.</p>
Quizlet i Insta.Ling	<p>Aplikacje do nauki słownictwa, funkcjonujące na zasadzie elektronicznych fiszek. Są do wykorzystania</p>	<p>– Urozmaicenie nauki słownictwa.</p>

	przez uczniów w każdej chwili, nie tylko w domu czy w klasie.	
TED.com	Strona zawierająca inspirujące wystąpienia osób dzielących się swoimi przemyśleniami na przeróżne tematy. Cechą wspólną wystąpień jest nietuzinkowe przedstawienie tematu przez mówiącego.	– Doskonalenie umiejętności rozumienia ze słuchu oraz mówienia (argumentowania, dyskusowania, parafrazowania itp.) na podstawie interesujących (najczęściej aktualnych i prowokujących do dyskusji) materiałów. Przydatne w pracy zwłaszcza z uczniami na średnim i zaawansowanym poziomie znajomości języka obcego.
ESL Brains	Strona, z której chętnie skorzystają nauczyciele mający mniejsze doświadczenie w prowadzeniu lekcji z filmikami z YouTube lub TED.com.	– Źródło gotowych scenariuszy zajęć do przeprowadzenia na podstawie filmików, a także kart pracy dla uczniów oraz wersji dla nauczyciela.
Storybird i Little Bird Tales	Strony do tworzenia własnych książek z możliwością wykorzystania setek przepięknych ilustracji oraz z możliwością nagrywania głosu.	– Urozmaicenie nauki kreatywnego pisania (więcej o wykorzystaniu w rozdziale 4.3.3.2.).
Coggle	Narzędzie do tworzenia map myśli i ich edycji, przydatne do tworzenia słowników tematycznych.	– Urozmaicenie nauki i utrwalanie słownictwa.

Stosowanie TIK ma przede wszystkim wspomagać realizację celów przez nauczyciela. Lekcje z wykorzystaniem TIK powinny być przez niego zawsze starannie zaplanowane. Za każdym razem powinno się rozważyć następujące kwestie:

- czy zastosowanie narzędzia umożliwi uczniom wykorzystanie języka w sytuacjach praktycznych;
- czy narzędzie jest dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów;
- czy narzędzie wspomaga realizację celu zajęć, a nie jest tylko celem samym w sobie;
- czy narzędzie zapewni uczniom kontakt z autentycznym językiem;
- czy narzędzie będzie miało pozytywny wpływ na uczniów;

– czy narzędzie jest praktyczne w zastosowaniu (można je z łatwością zmodyfikować, jeśli nie wszyscy uczniowie mają swoje smartfony lub tablety)²².

Niedopuszczalne jest sięganie po materiały z internetu (filmy, podcasty, zdjęcia itp.) bez wcześniejszego ich zweryfikowania. Działanie bez przygotowania może nie tylko nie zrealizować celów, lecz także narazić uczniów na kontakt z treściami dla nich nieodpowiednimi.

Rozwijający się w zawrotnym tempie świat narzędzi i technologii informacyjnej zapewne będzie przyczynkiem do tego, że przed końcem realizacji niniejszego programu nauczania niektóre zaproponowane tu narzędzia będą już nieaktualne, ponieważ nowsze i zapewne atrakcyjniejsze zajmą ich miejsce. Nauczyciele powinni mieć tego świadomość i nieustannie obserwować zmiany, gdy samodzielnie eksplorują internet, czytają blogi, śledzą vlogi nauczycieli i edukatorów z całego świata lub wymieniają się doświadczeniami w grupach dyskusyjnych (np. na Facebooku: *Panaceum na Liceum* lub *Nauczyciele angielskiego*).

4.3.7. Sposoby indywidualizacji pracy z uczniem

Niniejszy program, zgodnie z obowiązującym stanem prawnym, zakłada indywidualizację pracy z uczniem w trakcie lekcji języka angielskiego. Przyjęte w programie założenia w zakresie indywidualizacji bazują głównie na dwóch rozporządzeniach, gdyż obydwa dokumenty regulują kwestię indywidualizacji w bezpośrednim kontakcie nauczyciel – uczeń. Są to:

– *Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*²³ oraz

– *Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*²⁴.

Program zakłada realizację indywidualizacji rozumianej jako *rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie [...] w placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu [...] szkoły [...] i oraz w środowisku społecznym*.

Z powyższego wynikają zadania dla nauczyciela realizującego niniejszy program:

- a) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb;
- b) zaspokajanie indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia;
- c) umożliwienie uczniowi pełnego uczestnictwa w ofercie edukacyjno-wychowawczej placówki.

²² TIK – Ośrodek Rozwoju Edukacji. Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 5, zeszyt 1, Warszawa, 2017.

²³ Dz.U. 2017 r., poz. 1591 oraz Dz.U. z 2018 r., poz. 1647.

²⁴ Dz.U. 2018 r., poz. 467.

Przewidzianą formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest przede wszystkim pomoc **udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem**. Stąd koncentracja zapisów programu w zakresie indywidualizacji na metodach i technikach umożliwiających ją w przeciętnych i dużych grupach uczniowskich (16–32 uczniów).

W rozporządzeniu zaleca się integrację działań nauczycieli i specjalistów (np. pedagog, psycholog, logopeda, oligofrenopeda, doradca zawodowy) oraz oferowanie uczniom takich form pomocy, jak zajęcia rozwijające uzdolnienia, czy umiejętność uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne o charakterze terapeutycznym. W niniejszym programie nie zostaną one opisane: każda placówka realizuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną we wskazanych zakresach nieco inaczej, stąd pozostawienie tej kwestii jako otwartej.

Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, którego bezpośrednim wdrożeniem zajmuje się nauczyciel, nakłada na nauczycieli, w tym – na nauczyciela języka angielskiego, zadania jak poniżej:

Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Uczniom z niepełnosprawnościami szkoła zapewnia optymalne warunki pracy. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami.

Również w części podstawy programowej dotyczącej wymaganych warunków realizacji część zapisów wskazuje na istotę aspektu indywidualizacji:

Rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego należy z założenia traktować jako proces wieloletni, naznaczony nierównomiernym rozwojem w zakresie poszczególnych umiejętności, zależny od warunków, w których kształcenie to się odbywa.

A także:

Zapewnienie przez szkołę kształcenia uczniów w grupach o zbliżonym poziomie biegłości w zakresie języka obcego nowożytnego. Realizacja tego wymagania może wiązać się z podziałem klasy na grupy bądź stworzeniem grup językowych międzyoddziałowych, również – jeżeli to możliwe – w przypadku przedmiotów nauczanych dwujęzycznie.

Realizacja postulatu indywidualizacji dotyczy każdego nauczyciela i bardzo szerokiego spektrum uczniów: od deficytów natury intelektualnej, dysleksji, dysgrafii, przez ucznia zdolnego bądź chorego, aż po ucznia z doświadczeniem migracji.

Niniejszy program traktuje nauczyciela jako specjalistę od przedmiotu, ale niekoniecznie jako specjalistę od pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dla którego głównym źródłem informacji będzie obserwacja ucznia podczas zajęć, analiza jego prac, charakterystyka popełnianych błędów i trudności.

Niniejszy program proponuje sposoby indywidualizacji oparte na podziale dotyczącym odpowiednio:

- poziomu umiejętności językowych;
- zdiagnozowanych trudności uczniów, którzy wymagają indywidualnego wsparcia;
- tempa pracy uczniów;
- zainteresowań uczniów;
- treści;
- form pracy z uczniem.

4.3.7.1. Indywidualizacja z uwagi na różnice w poziomie kompetencji językowych

Praktyka edukacyjna pokazuje, że mimo zapisu o konieczności zapewnienia kształcenia językowego w grupach o zbliżonym poziomie kompetencji językowych, niejednokrotnie w jednej grupie językowej spotykają się uczniowie o bardzo zróżnicowanych kompetencjach (w odniesieniu do ESOKJ), co nie jest korzystne ani dla uczniów o wysokich kompetencjach (nudzą się), ani dla tych o niskich kompetencjach (trudno jest im odnieść sukces na tle grupy). Pierwszą możliwość indywidualizacji daje trafiony dobór materiałów dla uczniów: powinny one stanowić wyzwanie, jednocześnie dając szansę na sukces. Taką możliwość stwarzają techniki kooperatywnego uczenia się, np. technika grup eksperckich, gdzie każdy uczeń może stać się ekspertem na miarę swoich możliwości. Nauczyciel musi wykazać się znajomością kompetencji swoich wychowanków i przydzielić uczniów do grup właśnie względem ich kompetencji językowych. Uczniowie z wyższymi kompetencjami otrzymują np. złożony, trudny językowo tekst, a uczniowie z niższymi kompetencjami – tekst prostszy. Szczegółowy opis przebiegu pracy tą techniką znajduje się w rozdziale 4.1.3.

4.3.7.2. Indywidualizacja z uwagi na zdiagnozowane trudności uczniów wymagających wsparcia

Zalecane w warunkach realizacji podstawy programowej diagnozowanie uczniów może znaleźć przełożenie na sposób indywidualizacji. Jeśli np. z diagnozy „na wejściu” nauczyciel dowiaduje się o różnicach w poziomie i zakresie opanowania przez uczniów określonego fenomenu gramatycznego, np. że część uczniów zna tylko podstawową formę czasowników, część zna formy przeszłe czasowników regularnych, inni – również nieregularnych, a jeszcze inni potrafią stosować czasowniki w różnych czasach i trybach, to warto zaoferować uczniom ćwiczenia adekwatne do ich trudności – przez podzielenie uczniów na małe grupy. Każdy uczeń pracuje wtedy rzeczywiście zgodnie ze swoimi potrzebami. Warto zastosować tu naczelną zasadę koncepcji kooperatywnego uczenia się: pomyśl-uzgodnij-zaprezentuj, czyli najpierw samodzielny namysł nad zadaniem, a potem omówienie wyniku z kolegą lub z koleżanką i na końcu prezentacja tego wyniku na forum grupy. Można rozważyć również zastosowanie w obrębie poszczególnych grup technik: Partner-Check lub Tempo-Duet. Każdy uczeń będzie mógł wtedy liczyć na wsparcie kolegi, a nauczyciel pozostanie do dyspozycji dla tych uczniów, dla których wsparcie rówieśnika okaże się niewystarczające. Obie techniki zaprezentowano w rozdziale 4.1.3.

4.3.7.3. Indywidualizacja z uwagi na tempo pracy uczniów

Uczniowie z podobnymi kompetencjami językowymi oraz podobnymi potrzebami edukacyjnymi mogą pracować w diametralnie różnym tempie. Rozwiązaniem tej trudności może być przywoływana powyżej technika Tempo-Duet, która nawet nazwą nawiązuje do tempa pracy. Każdy uczeń rozwiązuje samodzielnie kolejne zadania na karcie pracy i po wykonaniu każdego zadania udaje się do ustalonego miejsca w sali lekcyjnej (gdzie ustawiamy dwa krzeselka) i czeka na osobę, która także rozwiązała dane zadanie. Para porównuje, omawia i dokonuje ewentualnej korekty rozwiązania. Następnie uczniowie wracają na swoje miejsce i pracują nad kolejnym zadaniem. Dobrą alternatywą do opisanej techniki, która nadaje się do zastosowania nie tylko w aspekcie tempa pracy, ale i innych potrzeb, jest metoda stacji samodzielnego uczenia się bądź jej modyfikacja występująca pod nazwą *Learning Counter*. Uczeń z założenia ma wykonać określoną pulę zadań, z kilkunastu zaproponowanych przez nauczyciela, w wyznaczonym przedziale czasowym. Zadania wybiera sam (adekwatnie do możliwości merytorycznych i czasowych). Sam również decyduje o tempie pracy nad zadaniami.

4.3.7.4. Indywidualizacja z uwagi na zainteresowania uczniów

Podstawa programowa wymaga od nauczyciela realizacji określonych zakresów tematycznych, co nie przekreśla jednak indywiduacji w aspekcie zainteresowań uczniów. Metodą, w której uczeń sam wybiera temat (lub jego aspekt) oraz określa, na jakich materiałach go realizuje i w jakiej formie przedstawi wyniki swojej pracy, jest praca projektowa wykonana w małej grupie. Zakłada ona wprowadzenie dysponowanie przez uczniów rozwiniętymi kompetencjami społecznymi, ale jest godna polecenia zarówno ze względu na możliwość indywiduacji, jak i kształtowania u uczniów całej gamy kompetencji kluczowych. Więcej o metodzie projektu w rozdziale 4.3.5.

Stosowanie opisanych technik ma zasadniczą zaletę. W trakcie pracy uczniów w parach lub małych grupach (najefektywniejsze są 3–4 osobowe) nauczyciel zyskuje czas, który może poświęcić uczniowi wymagającemu szczególnego wsparcia. Uczniowie natomiast mogą udzielać sobie wzajemnie pomocy koleżeńskiej. Niezrozumiałe treści, trudne dla ucznia, może wyjaśnić mu rówieśnik. Twierdzenie, że nauczyciel może pracę z uczniem każdym wymagającym indywiduacji wykonywać w układzie jeden na jeden jest fikcją i niniejszy program takiej formy indywiduacji nie zakłada.

4.3.7.5. Indywidualizacja z uwagi na treści i formy pracy

Indywiduacja w zakresie treści kształconych w trakcie lekcji jest ograniczona wymaganiami szczegółowymi z podstawy programowej, ale już na poziomie semantyzacji i zapisywania słownictwa przez uczniów możemy różnicować zakres i formę zapisu przez pozostawienie decyzji uczniom, czy, które słówka i jak zanotują. Liczba słówek przewidziana do opanowania pamięciowego może być również zróżnicowana: możliwe jest wprowadzenie tzw. **listy minimum** (na ocenę dostateczną) i **dodatkowej** (dla chętnych na wyższą ocenę) albo **listy minimum, rozszerzanej przez każdego ucznia indywidualnie**, według jego

uznania – na podstawie kryterium użyteczności – uczeń uczy się puli słówek, które uznaje za użyteczne właśnie dla siebie w przyszłości.

Sposobem indywidualizacji jest dawanie uczniowi wyboru np. między formą ustną a pisemną opracowania poszczególnych podpunktów zadania, zamiast żmudnej i nudnej pracy nad kilkunastoma przykładami ćwiczeń, mającymi na celu automatyzację jakiegoś fenomenu gramatycznego. Oferta skorzystania z dodatkowych pomocy dydaktycznych czy materiałów to też forma indywidualizacji, np. słabsi uczniowie mogą skorzystać przy rozwiązywaniu zadania z tabeli trzech form. Indywidualizacją jest również **nauczanie dwupoziomowe**: zadania podstawowe – dla wszystkich uczniów, zadania trudniejsze – dla tych, którzy wykonają te pierwsze.

Różnicować można także polecenia bądź formę zdania, np. ćwiczenie polegające na uzupełnianiu zdań czasownikiem w odpowiedniej formie może mieć kilka wariantów. Nauczyciel może:

- podać czasowniki w odpowiedniej formie (rozdać tzw. słabszym uczniom formy wydrukowane na pasku);
- udostępnić (np. na tablicy) schemat odmiany w czasie przeszłym;
- nie podawać wcale czasowników, które mają być wstawione (wykorzystać funkcję kurtyny w tablicy interaktywnej).

Dużą część zadań z podręcznika można poddać modyfikacji ukierunkowanej na indywidualizację, dzięki czemu uczniowie otrzymają zróżnicowane polecenia i materiał, na którym będą pracować, np. polecenie: *Przygotuj krótką relację z wydarzenia z życia znanej osoby. Wykorzystaj podane czasowniki. Relacja powinna być sformułowana w czasie przeszłym*. Nauczyciel może przygotować dla wybranych uczniów:

- gotowy tekst do uzupełnienia podanymi czasownikami;
- rozsypankę zdaniową, z której uczniowie ułożą tekst;
- tekst w czasie teraźniejszym, a zadaniem uczniów będzie przekształcenie go na czas przeszły.

Jedną z czynności mniej lubianych przez uczniów w trakcie lekcji jest praca z długimi, wieloaspektowymi tekstami. Sprawdzonym sposobem na indywidualizowanie pracy z tekstem jest zastosowanie techniki znanej jako wspólne czytanie, opisanej w rozdziale 4.1.3.

Wskazane sposoby indywidualizacji są możliwe do realizacji nawet w liczniejszych grupach.

4.3.8. Propozycja innowacji metodycznej adekwatnie do profilu szkoły lub klasy

W świetle obowiązującego prawa²⁵ działalność innowacyjna w szkołach ma być integralnym elementem działalności placówki. Nie ma już obowiązku zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu. Zniesiono wymagania formalne warunkujące

²⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59) – art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 2 pkt 3, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1.

rozpoczęcie działalności innowacyjnej. Powinna być ona realizowana zgodnie z procedurami wypracowanymi w szkole. Należy pamiętać, że innowacje wymagające dodatkowych środków finansowych muszą być uzgodnione z organem prowadzącym.

Zmiana przepisów, a przede wszystkim – zniesienie wymogów formalnych, ma służyć zachęceniu nauczycieli do wdrażania oryginalnych, nowatorskich rozwiązań zarówno na etapie organizacji, jak i w trakcie realizacji procesu dydaktycznego.

Wśród innowacji wyróżnić można:

- **programowe** (np. modyfikacje programu nauczania, realizacja programu własnego, integrowanie treści nauczania);
- **organizacyjne** (np. zmiana liczebności uczniów w klasie lub w grupie, zmiana czasu trwania lekcji i / lub organizacji tygodniowego planu lekcji, prowadzenie zajęć we współpracy z innym specjalistą, współpraca szkoły z innymi instytucjami w zakresie wspierania rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych);
- **metodyczne** (np. stosowanie nowych metod i form pracy z uczniem, oryginalnych sposobów prezentacji materiału, utrwalania lub sprawdzania wiadomości i umiejętności, efektywności nauczania oraz kontroli osiągnięć uczniów).

Gdy planuje się działania innowacyjne w szkole, należy pamiętać, że powinny one być:

- **celowe** (z jasno określonymi efektami, które można dzięki tym działaniom uzyskać);
- **planowe** (realizowane według przemyślanego harmonogramu działań i czynności);
- **zorganizowane** (wymagające zapewnienia potrzebnych zasobów, ludzi i środków);
- **kontrolowane** (poddane ewaluacji na koniec).

Przykładowy opis innowacji:

Tytuł: Podstawy języka angielskiego prawniczego / Legal English Basics

Przedmiot: język angielski

Rodzaj innowacji: programowa

Motywacja wprowadzenia innowacji

Innowacja jest odpowiedzią na duże zainteresowanie uczniów klas z rozszerzonym programem nauczania języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie oraz języka angielskiego studiami prawniczymi (także poza granicami kraju). Ma umożliwić adresatom biegle opanowanie słownictwa specjalistycznego po to, aby swobodnie i samodzielnie mogli oni zgłębiać swoją wiedzę, korzystając z fachowych źródeł anglojęzycznych, a także podjąć naukę na zagranicznych uczelniach wyższych z wykładowym językiem angielskim.

I. Zakres i założenia innowacji

Innowacja będzie wdrażana zgodnie z autorskim programem w klasach z językiem angielskim (wariant podstawy programowej III.1.R). Na realizację innowacji planuje się jedną godzinę tygodniowo ponad wymiar godzin określony w rozporządzeniu²⁶.

²⁶ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

II. Przewidywane efekty wdrożenia innowacji

- sprawne posługiwanie się językiem angielskim specjalistycznym (prawniczym);
- samodzielne zdobywanie i selekcjonowanie informacji w zakresie tematyki interesującej adresata innowacji (także z wykorzystaniem narzędzi TIK);
- umiejętne planowanie i organizowanie własnej pracy;
- osiąganie celów przez pracę metodą projektu;
- efektywna współpraca w grupie i skuteczne komunikowanie się;
- nabycie umiejętności autoprezentacji i zabierania głosu w dyskusji (argumentowania, przedstawiania własnych poglądów w języku angielskim);
- przygotowanie uczniów w zakresie języka specjalistycznego do podjęcia studiów wyższych na zagranicznych uczelniach;
- podniesienie jakości pracy szkoły;
- promocja szkoły w środowisku lokalnym.

III. Cele i zakres tematyczny innowacji

Uczniowie:

- nauczą się operować podstawową terminologią prawniczą w zakresie tematów przedstawionych poniżej;
- utrwalą znajomość struktur gramatycznych i stylistycznych charakterystycznych dla języka formalnego;
- będą doskonalić umiejętność rozumienia oraz redagowania tekstów prawnych: umów, aktów notarialnych, aktów prawnych itp.;
- będą się uczyć, jak wyrażać opinię, brać czynny udział w dyskusji, argumentować oraz posługiwać się językiem negocjacji;
- będą doskonalić umiejętność rozumienia ze słuchu, w tym – nagrań rozpraw, negocjacji, dyskusji itp.

Program innowacji *Podstawy języka angielskiego prawniczego / Legal English Basics* obejmuje następujące zakresy tematyczne:

- *System of Law*
- *Legal Professions*
- *Courts*
- *Torts*
- *Property Law*
- *Contract Law*
- *Company Law*
- *Intellectual Property*
- *Labour Law*
- *Criminal Law*.

Realizację zaplanowano na cztery lata nauki w liceum ogólnokształcącym. Istnieje możliwość modyfikowania powyższej tematyki w razie potrzeby, np. jeśli uczniowie zgłaszają interesujące ich zagadnienia.

IV. Metody i formy pracy

Nadrzędnym celem innowacji jest rozwinięcie umiejętności skutecznego, swobodnego oraz poprawnego komunikowania się w języku angielskim specjalistycznym (prawniczym). Dlatego główną metodą stosowaną podczas zajęć będzie **metoda komunikacyjna**. Opiera się ona na aktywnym rozwijaniu kluczowych umiejętności językowych i eksponuje uczniów na różnorodne funkcje języka. Elementarnymi technikami stosowanymi na zajęciach metodą komunikacyjną są **ćwiczenia konwersacyjne**, mające przypominać sytuacje z życia codziennego: **dialogi** bądź **rozmowy w małych grupach** wymagające negocjacji czy rozwiązania problemu przez uczniów. Metoda komunikacyjna zakłada również wykorzystywanie w klasie autentycznych materiałów, które mają przybliżyć ucznia do rzeczywistych wyzwań komunikacyjnych.

W czasie zajęć realizowanych w ramach innowacji nauczyciele będą wybiórczo wykorzystywać także założenia **metody podającej**.

FORMY PRACY

Innowacja zakłada następujące formy pracy w czasie zajęć lekcyjnych:

- pracę z całą klasą;
- pracę w grupie;
- pracę w parach;
- pracę indywidualną.

Dodatkowo w ramach innowacji uczniowie będą pracować w zespołach metodą projektu. Rezultaty ich pracy (np. plakaty, prezentacje multimedialne) będą publikowane na stronie internetowej szkoły oraz prezentowane podczas dni otwartych szkoły i innych okazji.

V. Ewaluacja

Bieżąca ewaluacja innowacji będzie prowadzona na podstawie obserwacji pracy i postępów uczniów. Wyniki ewaluacji cząstkowej zostaną opracowane pod koniec każdego roku szkolnego i przedstawione radzie pedagogicznej. Analiza wyników ewaluacji rocznej pozwoli ocenić poziom zaangażowania i zainteresowania uczniów zajęciami w ramach innowacji oraz poczynionymi postępami. W końcowym etapie realizowanej innowacji (na zakończenie klasy IV) wyniki przeprowadzonej ewaluacji zostaną zebrane w sprawozdaniu, z którym zostaną zapoznani uczniowie, ich rodzice i rada pedagogiczna. Ewaluacja pozwoli na wyciągnięcie wniosków dotyczących zastosowanych metod, technik i form pracy oraz zasadności realizowania podobnych przedsięwzięć w kolejnych latach.

Ewaluacji będą podlegać:

- stopień realizacji innowacji;
- skuteczność zastosowanych metod, technik i form pracy;
- atrakcyjność programu dla uczniów;
- użyteczność programu dla jego adresatów,

Narzędzia służące do przeprowadzenia ewaluacji to:

- obserwacja pracy uczniów, ich zaangażowania i poziomu zainteresowania;

- rozmowy z uczniami;
- konsultacje z rodzicami;
- analiza postępów i osiągnięć uczniów;
- ankieta skierowana do uczniów.

VI. Bibliografia

Brieger, N., *Test Your Professional English: Law*, Longman – Pearson Education, 2002

Cyganik, M., *Legal English Basics*. C.H. Beck, Warszawa, 2018

4.3.9. Samokształcenie

Jedną z kluczowych kompetencji (pożądaną u absolwenta szkoły średniej), które zapisano w podstawie programowej, a także – jednym z celów niniejszego programu nauczania języka angielskiego, jest wdrażanie uczniów do samokształcenia. Zadaniem nauczyciela jest kreowanie procesu dydaktycznego w taki sposób, aby wspomagać uczniów w rozwijaniu ich indywidualnych technik i strategii samodzielnej pracy nad językiem. Umiejętność stosowania najbardziej efektywnych technik przyswajania nowych wiadomości i doskonalenia umiejętności warunkuje i – niejednokrotnie – decyduje o sukcesie w czasie studiów i w pracy zawodowej, a w sferze korzystania z języka obcego jako narzędzia komunikowania się i poznania jest warunkiem podstawowym.

Aby uczeń mógł samodzielnie kierować swoim procesem uczenia się, zwłaszcza uczeniem się języka angielskiego, oraz przejąć odpowiedzialność za efekty tego procesu, jak również korzystać z różnych źródeł wiedzy, należy w pierwszej kolejności rozpoznać ośrodki sensoryczne preferowane przez uczniów w procesie uczenia się. Na tej podstawie można określić preferowany styl uczenia się, a następnie zapoznać ucznia z różnymi sposobami zwiększenia efektywności tego procesu. Często wystarczy obserwacja ucznia, aby określić dominujący styl, gdyż:

- **wzrokowcy** lubią porządek wokół siebie, pamiętają dobrze kolory i rysunki oraz lokalizację przedmiotów. Mają problemy z zapamiętaniem nazwisk, tytułów, nazw itp. Używają zwrotów: „ciemno to widzę”, „zobacz, jaka piękna muzyka”, „popatrz, jak łatwo to zrozumieć”, „spójrz, jak to pięknie pachnie”.
- **sluchowcy** lubią mówić i jest to ich mocna strona. Uczą się, słuchając innych, słysząc w rozmowie samych siebie oraz dyskutując z innymi. Mogą mieć kłopoty z odczytaniem map i geometrią, za to dobrze zapamiętują muzykę, dialogi. Często używają sformułowań: „coś mi tu zgrzyta”, „słuchaj, jakie to ciekawe”, „posłuchaj jakie to dobre”.
- **dotykowcy** / **czuciowcy** to najczęściej osoby refleksyjne, wrażliwe i spokojne. Uczą się, dotykając, doznając wrażeń na powierzchni skóry, używając rąk i palców, łącząc to, czego się uczą, ze zmysłem dotyku i z emocjami. Używają zwrotów „czuję...”, „mam wrażenie...”.
- **kinestetycy** uczą się najchętniej w ruchu, angażując się aktywnie w procesie uczenia się poprzez stymulacje, odgrywanie ról, eksperymenty, badania i ruch oraz uczestnicząc w czynnościach z życia codziennego. Męczą się, słuchając wykładów, i potrzebują wtedy choćby najmniejszej formy ruchu. Lubią nieporządek. Charakterystyczne dla nich zwroty to: „to mnie porusza”, „czuję nacisk / napięcie”.

W zależności od wyników tego rozpoznania nauczyciel powinien konstruować zajęcia dydaktyczne w taki sposób, aby:

- nowe, trudne elementy treści nauczania wprowadzać technikami bazującymi na tych ośrodkach;
- wykorzystywać techniki bazujące na pozostałych, słabiej wykorzystywanych ośrodkach sensorycznych w celu uruchomienia ich i wzmocnienia ich udziału w procesie uczenia się języka angielskiego, co – w rezultacie – powinno owocować większą efektywnością tego procesu.

Synestezja, czyli zdolność kojarzenia ze sobą wrażeń odbieranych przez różne zmysły, np. zapachów ze smakami, dźwięków z kolorami, skutecznie wspiera proces uczenia się i zapamiętywania. Przywołanie zmysłu skojarzonego z daną treścią (wzrok, słuch, węch, dotyk, kinestezja) skutkuje przypomnieniem sobie informacji. Wystarczy zatem, wykorzystując słowa kluczowe, skojarzyć nową treść z czymś dobrze znanym, zajmującym w naszym umyśle stabilne miejsce, a to powinno pomóc w odtworzeniu łańcucha skojarzeń. Pomocny może być sposób prowadzenia notatek, w których uczeń:


- wykorzysta kolory, np. przypisując określony kolor do określonej części mowy, co pozwoli w wyobraźni „widzieć” w kolorach elementy języka;
- wykorzysta zabawne rysunki, aby tworzyć zabawne historyjki i wykorzystywać śmieszne skojarzenia, gdyż śmieszne sytuacje czy wypowiedzi dużo łatwiej zapadają nam w pamięć;
- zaangażuje w procesie uczenia się obydwie półkule mózgowe, np. numeruje słowa kluczowe zgodnie z tarczą zegara, używa symboli oraz kolorów, wyróżnia słowa kluczowe, pogrubia je lub podkreśla, stosuje akronimy, dodaje elementy graficzne, gdyż to, co wyróżnia się np. z tekstu, jest lepiej zapamiętywane.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 36)

HOLIDAY REVIEWS

[CLICK HERE to write a review of your holiday](#)

1



Destination: Brecon Outdoor Centre, Wales
Review by: Joe Queen, Norwich


●●●●○ GETTING THERE
We **went by** coach to Wales. We had a lot of fun on the way but the trip took five hours and it was too hot. I was glad when we **arrived at** the campsite.

●●●●○ ACCOMMODATION
It wasn't easy to **put up** the tents but they were big, so there was plenty of space for our backpacks and boots. Unfortunately, there were no beds, so we had to put our sleeping bags on the ground.

●●●●● ACTIVITIES
We **went** kayaking on the river, windsurfing on a lake, mountain biking and hiking in the mountains. We were always doing something. It was brilliant!

●●●●○ YOUR VERDICT
A great school trip, especially the activities. I really recommend it. I was sorry to **leave**.

2



Destination: Heraklion, Crete
Review by: Helen Green, Oxford

●○○○○ GETTING THERE
We **missed** the bus, so we **got** a taxi to the train station. Then we **travelled by** train to London and **took** the underground to the airport. We **boarded** the plane on time but there was a delay before we **took off**. Although we **flew** directly to Crete, we **landed** an hour late. I was exhausted when we finally **checked in**.

●●●●● ACCOMMODATION
We **stayed in** a budget hotel but it was fantastic! Big swimming pool, excellent food and my room had a double bed. I'm not surprised the hotel was fully booked.

●●●●○ ACTIVITIES
We went sightseeing every morning and **visited** lots of museums. In the afternoons I just **put on** my sunscreen and sunbathed by the pool!

●●●●○ YOUR VERDICT
It was our first package holiday. I loved the hotel and Crete is a great place to visit but the journey was a nightmare.

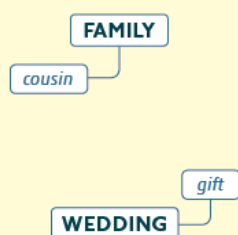
- 2** Check you understand the highlighted words. Then in groups, say which holidays you would/wouldn't like to go on and why.
- 1** a one-day **excursion** to a theme park
 - 2** a weekend **city break** in London or Paris
 - 3** a **school trip** to an outdoor centre in Wales
 - 4** a **package holiday** to a Greek island
 - 5** a three-week **cruise** in the Caribbean
 - 6** a scientific **expedition** to the Antarctic
 - 7** an **adventure holiday** in an African safari park
 - 8** a nine-month **journey** around the world
- 3** Read the holiday reviews below. What kinds of holiday from Exercise 2 do they describe? Which trip do you prefer? Say why.

Do metod uczenia się i mnemotechnik polecanych w tym programie należą²⁷:

– **mapa myśli** – popularna technika opierająca się na kreatywnym notowaniu i szukaniu powiązań i skojarzeń między danymi hasłami.

Przykład: High Note 2. Student's Book (str. 14)

- 1** In your notebook, complete the vocabulary maps with the words and phrases from the word list.



ACTIVE VOCABULARY | Maps

A vocabulary map is a visual way to group related words together. You can see two examples of such maps in Exercise 1. Look at the word list and make a new vocabulary map for a different topic.

– **tworzenie historii** – czyli szukanie skojarzeń między przyswajaną wiedzą a wiedzą, którą już posiadamy, lub informacjami sformułowanymi w sposób bardziej dla nas przystępny.

– **pałac pamięci** – polega na uporządkowaniu w wyobrażonym pomieszczeniu informacji, które chcemy zapamiętać (np. w „szufladzie” przy oknie „znajdziemy” sposoby formułowania pytań w czasie *Past Simple*, a w „szafie” w rogu – formy przeszłe czasowników nieregularnych). Kolejne informacje na inny lub ten sam temat (jeśli jest obszerny) umieszczamy w kolejnym „pokoju”. Duża liczba pomieszczeń stworzy docelowy pałac pamięci.

– **tworzenie akronimów** – przydatny sposób do zapamiętywania dłuższych fraz i zwrotów lub sekwencji wyrazów, które nie tworzą żadnego zdania.

– **metoda pierwszych liter** – tutaj z kolei tworzymy logiczne zdanie, w którym każdy wyraz zaczyna się na literę odpowiedniego kolejnego wyrazu, który chcemy zapamiętać. Przydatna przy zapamiętywaniu kolejności np. przymiotników w zdaniu.

²⁷ Zob. <https://witalni.pl/pojecie/efektywna-nauka/>

- **rymowanki, wierszyki, piosenki** – popularna i przyjemna metoda zapamiętywania opierająca się na zmyśle słuchu.
- **spacerowanie w myślach** – wyobrażanie sobie wrażeń, jakie towarzyszyłyby w bezpośrednim kontakcie z danym zagadnieniem, które chcemy zapamiętać. Ta technika pozwala zapamiętać bardziej skomplikowane tematy i rozwija wyobraźnię.

Powyższe techniki zapamiętywania wspierają proces uczenia się. Należy jednak pamiętać o najważniejszym sposobie, czyli o powtarzaniu. Aby informacje na stałe pozostały w umyśle ucznia, powinien on przejść przez proces powtarzania – zaraz po zakończeniu nauki, po kilku godzinach, na drugi dzień, trzy dni później, tydzień później, dwa tygodnie później, miesiąc później, trzy miesiące później, pół roku później. Cykliczne odświeżanie informacji pozwoli je utrwalić.

Pomocne uczniowi będą ponadto:

- umiejętność korzystania ze słownika, encyklopedii, leksykonu – należy wyjaśnić uczniom, np. jak są uporządkowane wyrazy i hasła, co oznaczają poszczególne skróty;
- umiejętność formułowania samooceny (czyli właściwe, tj. krytyczne, ocenianie zarówno swojego wkładu pracy w uczenie się danego materiału, jak i wyniku tej pracy);
- umiejętność wyszukiwania dodatkowych materiałów i korzystania z różnych źródeł informacji (krytyczna analiza i selekcja treści);
- umiejętność współpracy z innym: uczenie się od siebie nawzajem, wspólne odpytywanie się i dzielenie zdobytymi informacjami;
- samodzielne sprawdzanie poprawności wykonanych zadań z kluczem odpowiedzi;
- poznawanie i stosowanie technik kompensacyjnych (np. opisywanie słowa, prośba o powtórzenie lub o potwierdzenie informacji);
- systematyczność w odrabianiu zadań domowych, w tym – w zapoznawaniu się z materiałem przygotowującym do następnej lekcji zalecanym przez nauczyciela (*odwrócona klasa*).

4.4. Materiał nauczania i środki dydaktyczne

Podręczniki:

- *Focus Second Edition 2, 3, 4, 5*
LUB
– *High Note 2, 3, 4, 5*

Materiały pomocnicze:

- *Culture CLOSE-UP*
- *Illustrated History of Britain*
- *All About the USA*
- *MyGrammarLab Upper Intermediate: B2 / C1*

Słowniki:

- *Longman Essential Activator*

- *Longman Dictionary of Contemporary English*
- *Longman Dictionary of English Language and Culture*
- *Longman Exams Dictionary*
- *Longman Słownik współczesny*

Lektury:

- *Penguin Active Reading / Pearson English Active Readers*
- *Penguin Readers / Pearson English Readers*

4.5. Przebieg lekcji – przykładowy scenariusz zajęć

Temat zajęć: *Lekcja kreatywnego pisania*

Grupa docelowa: uczniowie kl. I / II liceum ogólnokształcącego lub technikum

Czas trwania lekcji: 45 minut

Miejsce: sala lekcyjna

Cele zajęć:

- Cel ogólny: rozwijanie umiejętności twórczego pisania

Cele szczegółowe:

Uczeń potrafi:

- stworzyć bohatera opowiadania;
- ułożyć wydarzenia w logicznym porządku;
- poprowadzić konsekwentnie narrację w opowiadaniu;
- zbudować urozmaiconą fabułę zawierającą elementy typowe dla opowiadania, takie jak zwroty akcji, dialog, puenta;
- rozbudować fabułę oraz napisać zakończenie opowiadania (rozpoczętego przez kogoś innego) z zachowaniem języka i stylu.

Formy pracy: indywidualna i grupowa (grupy 4-osobowe)

Czas pracy: 45 minut

Przebieg zajęć:

1. Powitanie, zapoznanie z celem zajęć.
2. Swobodna rozmowa na temat pojęcia *creative writing*, wymiana skojarzeń, doświadczeń.
3. Podział na grupy 4-osobowe i wyjaśnienie zadania, zapoznanie z poszczególnymi częściami instrukcji (instrukcja jest podawana etapami w języku angielskim):

Część 1:

Wyobraź sobie, a następnie opisz (możesz także zrobić rysunki):

- swojego bohatera: Kim jest? Ile ma lat? Jaki zawód wykonuje? Jak wygląda? Jak się dziś czuje?;
 - miejsce, w którym spotykamy go na początku historii;
 - 2–3 zdarzenia lub okoliczności, które wpłyną na zachowanie i postawę bohatera twojego opowiadania.
- Zapisz swoje pomysły.

Część 2:

Na czystej kartce napisz pierwsze dwa zdania opowiadania. Pamiętaj, że muszą one przykuć uwagę czytelnika. Następnie oddaj swoją kartkę i zrobione przez siebie notatki osobie siedzącej po prawej stronie.

Część 3:

Na kartce otrzymanej od osoby siedzącej po lewej kontynuuj rozpoczęte przez nią opowiadanie. Dopisz 3–4 zdania, ale pamiętaj, żeby zachować styl narzucony przez autora.

Część 4:

Ponownie wymień się kartkami. Opisz punkt kulminacyjny opowiadania, które do ciebie trafiło.

Część 5:

Kolejny raz wymień się w grupie kartkami. Napisz zakończenie opowiadania. Zadbaj o to, aby było spójne z całością i ciekawe.

Część 6:

Ostatni raz wymień się z koleżankami lub kolegami kartkami. Przeczytaj opowiadanie, którego pierwsze zdania pochodzi od ciebie. Czy ci się podoba? Czy jest zgodne z twoimi oczekiwaniami?
Nadaj tytuł opowiadaniu.

4. Zadanie domowe: poproś uczniów o napisanie i zilustrowanie własnego opowiadania z wykorzystaniem narzędzi i zasobów strony www.storybird.com. (więcej o zasobach w rozdziale 4.3.6.)

5. Ewaluacja: uczniowie oceniają atrakcyjność zajęć, zaznaczając na termometrze narysowanym przez nauczyciela swoje inicjały (niskie wartości temperatury – mała atrakcyjność, wysokie – duża atrakcyjność zajęć).

5. Ocenianie

5.1. Wymagania programowe a wymagania edukacyjne

*Ustawa o systemie oświaty*²⁸ oraz *Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* zobowiązują każdego nauczyciela do opracowania wymagań edukacyjnych. Nauczyciel ma

²⁸ *Ustawa o systemie oświaty*, art. 44b.

obowiązek na początku każdego roku szkolnego zapoznać uczniów i rodziców ze wspomnianymi wymaganiami, gdyż są one punktem wyjścia do oceniania.

Wymienione wyżej dokumenty nie precyzują, czym są wymagania edukacyjne, ani nie zawierają wskazówek dla nauczycieli, w jaki sposób należy je określać. W niniejszym programie przyjęto za J. Ochenduszkę²⁹ taksonomię celów wyrażonych czasownikowo, a charakterystykę elementów treści z uwzględnieniem poszczególnych poziomów – według T. Szarana³⁰. **Wymagania edukacyjne** to oczekiwane przez nauczyciela osiągnięcia ucznia, niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych. Wymagania edukacyjne muszą być mierzalne. Punktem wyjścia jest program nauczania i podstawa programowa, wyznaczające cele kształcenia, osiągnięcia uczniów oraz zakres treści, których realizacja pozwoli je osiągnąć. Sformułowanie wymagań polega na takim opisie czynności uczniów, aby ocena ich osiągnięć stała się możliwa. Wymagania edukacyjne stanowią istotny element **oceniania wewnątrzszkolnego określonego w statucie szkoły**. Mogą być w nim przyjęte ogólnoszkolne zasady formułowania wymagań, które każdy nauczyciel powinien uwzględniać przy opracowywaniu wymagań przedmiotowych.

Formułowanie wymagań edukacyjnych może odbywać się według różnych modeli, np.:

1. wielopoziomowego obejmującego wymagania:

- konieczne;
- podstawowe;
- rozszerzające;
- dopełniające;
- wykraczające.

Gdy wybiera się model wielopoziomowy, należy się liczyć z koniecznością budowanie obszernego rejestru szczegółowych wiadomości i umiejętności przypisanym ocenom szkolnym.

2. trzypoziomowego obejmującego wymagania:

- podstawowe;
- rozszerzające;
- dopełniające.

3. dwupoziomowego obejmującego wymagania:

- podstawowe;
- ponadpodstawowe.

Można ustalić zakresy wymagań na poszczególne stopnie, np. dopuszczający – wymagania konieczne (K), dostateczny – wymagania podstawowe (P), dobry – wymagania rozszerzające (R), bardzo dobry – wymagania dopełniające (D).

W niniejszym programie przyjęto model dwupoziomowy i ustalono zakres wymagań podstawowych (stopień: dostateczny) oraz ponadpodstawowych (stopień: bardzo dobry). Z uwagi na to, że program nauczania zawiera treść pełną, **wymagania określone w poniższej tabeli są wymaganiami programowymi**, przywołanymi przez autorki programu. Nie możemy zakładać, że wszyscy uczniowie opanują wszystkie treści zawarte w programie w wyznaczonym terminie i w pełnym zakresie. Dlatego nauczyciel realizujący program ma

²⁹ J. Ochenduszek, *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela*, WOM, Bydgoszcz, 1997.

³⁰ T. Szaran, *Pomiar dydaktyczny*, WSiP, Warszawa, 2000.

prawo, a nawet – obowiązek, zweryfikować zakresy wymagań i dostosować je do potrzeb szkoły lub klasy, w wyniku czego sformułuje **wymagania edukacyjne** dla swoich uczniów.

OBSZAR WYMAGAŃ	POZIOM PODSTAWOWY	POZIOM PONADPODSTAWOWY
	DOSTATECZNY	BARDZO DOBRY
	PODSTAWOWY STOPIEŃ SPEŁNIENIA WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH	WYSOKI STOPIEŃ SPEŁNIENIA WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH
WIADOMOŚCI: gramatyka i leksyka, fonetyka i ortografia	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zna część wprowadzonych słów i wyrażeń; • popełnia sporo błędów w ich zapisie i wymowie; • zna większość wprowadzonych struktur gramatycznych; • popełnia sporo błędów leksykalno-gramatycznych w trudniejszych zadaniach. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zna wszystkie wprowadzone słowa i wyrażenia; • poprawnie je zapisuje i wymawia; • zna i stosuje wszystkie wprowadzone struktury gramatyczne; • popełnia sporadyczne błędy leksykalno-gramatyczne, które zwykle potrafi samodzielnie poprawić.
RECEPCJA	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • częściowo rozumie dłuższe wypowiedzi w zakresie tematów zawartych w programie nauczania, zwłaszcza jeśli nie są one jasno skonstruowane i kiedy związki logiczne są w nich jedynie implikowane, a nie – wyrażone bezpośrednio; • częściowo rozumie programy telewizyjne i filmy; • rozumie w części długie i złożone teksty informacyjne w zakresie tematów zawartych w programie nauczania oraz wybrane teksty literackie; • nie zawsze dostrzega i docenia zróżnicowanie tych tekstów pod względem stylu; • rozumie w części niektóre dłuższe artykuły specjalistyczne i dłuższe instrukcje techniczne, jeśli dotyczą treści zawartych w programie; • częściowo poprawnie rozwiązuje zadania na czytanie i słuchanie. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie dłuższe wypowiedzi w zakresie tematów zawartych w programie nauczania, nawet jeśli nie są one jasno skonstruowane i kiedy związki logiczne są w nich jedynie implikowane, a nie – wyrażone bezpośrednio; • bez większych trudności rozumie programy telewizyjne i filmy; • czyta ze zrozumieniem długie i złożone teksty informacyjne w zakresie tematów zawartych w programie nauczania oraz teksty literackie, dostrzegając i doceniając ich zróżnicowanie pod względem stylu; • rozumie artykuły specjalistyczne i dłuższe instrukcje techniczne, nawet te niezwiązane z programem; • rozwiązuje poprawnie zadania na czytanie i słuchanie, potrafi uzasadnić swoje odpowiedzi.

<p style="text-align: center;">PRODUKCJA</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi formułować w miarę logiczne, ale niezbyt rozbudowane wypowiedzi na wybrane tematy zawarte w programie oraz związane z dziedzinami, które go interesują; • potrafi krótko wyjaśnić swój punkt widzenia w danej kwestii oraz podać argumenty za i przeciw względem możliwych rozwiązań; wyjaśnienia są częściowo spójne i logiczne; • potrafi pisać dość zrozumiałe, niezbyt szczegółowe teksty na wybrane tematy z zakresu treści programowych oraz tematy związane z jego zainteresowaniami; • potrafi napisać dłuższy tekst: wpis na blogu, opowiadanie, artykuł, recenzję, rozprawkę, przekazując informacje lub rozważając argumenty za i przeciw, wypowiedzi są częściowo spójne i logiczne; • potrafi pisać krótkie listy formalne i nieformalne, próby podkreślenia znaczenia, jakie mają dla niego dane wydarzenia i przeżycia są nieporadne; • potrafi napisać krótki życiorys, CV oraz list motywacyjny; • popełnia sporo błędów leksykalno-gramatycznych, które nie zakłócają jednak komunikacji; • nie zawsze stosuje styl wypowiedzi adekwatny do sytuacji. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi formułować przejrzyste, rozbudowane wypowiedzi na różne tematy zawarte w programie oraz związane z dziedzinami, które go interesują; • potrafi wyjaśnić swój punkt widzenia w danej kwestii oraz podać argumenty za i przeciw względem możliwych rozwiązań; • potrafi pisać zrozumiałe, szczegółowe teksty na dowolne tematy z zakresu treści programowych oraz tematy związane z jego zainteresowaniami; • potrafi napisać wpis na blogu, opowiadanie, artykuł, recenzję, rozprawkę, przekazując informacje lub rozważając argumenty za i przeciw; • potrafi pisać listy formalne i nieformalne, podkreślając znaczenie, jakie mają dla niego dane wydarzenia i przeżycia; • potrafi napisać życiorys, CV oraz list motywacyjny; • popełnia sporadycznie błędy leksykalno-gramatyczne; • stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
<p style="text-align: center;">INTERAKCJA</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi sobie radzić w części sytuacji, w których można się znaleźć w kontakcie z rodzimymi użytkownikami języka; • bez uprzedniego przygotowania potrafi włączyć się do dyskusji na znane tematy z zakresu treści ujętych w programie, przedstawiając krótko swoje zdanie, i podejmuje próbę obrony swoich poglądów; • potrafi zareagować w formie krótkiego prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, formularz, e-mail, komentarz, wpis na czacie lub na forum); • dłuższe reakcje pisemne nie zawsze są logiczne i spójne; • popełnia sporo błędów, ale nie zakłócają one komunikacji; • podejmuje próby dostosowania stylu wypowiedzi do sytuacji oraz odbiorcy. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi się porozumiewać na tyle płynnie i spontanicznie, że może prowadzić dość swobodne rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka; • potrafi brać czynny udział w dyskusjach na znane tematy z zakresu treści ujętych w programie, przedstawiając swoje zdanie i broniąc swoich poglądów; • spontanicznie reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, list prywatny, formularz, e-mail, komentarz, wpis na czacie lub na forum), a wypowiedzi są spójne i logiczne; • popełnia sporadyczne błędy, które jest w stanie samodzielnie skorygować; • dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji oraz odbiorcy.

<p style="text-align: center;">MEDIACJA</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • częściowo poprawnie przekazuje w języku angielskim informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); • potrafi przekazać w języku angielskim część informacji sformułowanych w tym języku; • potrafi krótko przekazać w języku angielskim część informacji sformułowanych w języku polskim; • potrafi przekazać w języku polskim dość liczne informacje sformułowane w języku angielskim; • potrafi przedstawić publicznie w języku angielskim wcześniej przygotowany krótki, prosty materiał, np. prezentację – popełnia dość liczne błędy; • częściowo poprawnie rozwiązuje zadania na transformacje i tłumaczenie fragmentów zdań. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi przeprowadzić analizę materiałów wizualnych (np. wykresów, map, symboli, piktogramów) lub audiowizualnych (np. filmów, reklam) i przekazać informacje w nich zawarte w języku angielskim; • potrafi streścić i przekazać w języku angielskim informacje sformułowane w tym języku; • potrafi streścić i przekazać w języku angielskim informacje sformułowane w języku polskim; • potrafi przekazać w języku polskim informacje sformułowane w języku angielskim; • potrafi przedstawić publicznie w języku angielskim wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film; • rozwiązuje poprawnie zadania na transformacje i tłumaczenie fragmentów zdań.
--	---	--

5.2. Sposoby i narzędzia oceniania

Ocenianie wewnętrzne szkolne odbywa się na podstawie zapisów statutu danej placówki i zgodnie z zapisami *Ustawy o systemie oświaty* ma na celu:

1. informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych [...] oraz o postępach w tym zakresie;
2. udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
3. udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
4. motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
5. dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce [...];
6. umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nauczyciel przedmiotu formułuje wymagania edukacyjne, względem których ocenia ucznia: ustala stopnie śródroczne i roczne oraz oceny bieżące, śródroczne oceny klasyfikacyjne z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych.

Nauczyciel oceniający:

- a) monitoruje pracę ucznia;
- b) przekazuje uczniowi informacje o jego osiągnięciach pomagające mu w uczeniu się, tj. wskazuje, co uczeń zrobił dobrze, co wymaga poprawy oraz w jaki sposób ją osiągnąć, a także – jak uczeń powinien dalej się uczyć.

Gdy nauczyciel ocenia, powinien również uwzględnić zalecenia dotyczące oceniania wynikające z zapisów podstawy programowej w części dotyczącej warunków realizacji, czyli uwzględnić założenie nierównomiernego rozwoju ucznia w zakresie poszczególnych działań językowych oraz przeprowadzić diagnozę na wejściu, aby zapewnić uczniom rzeczywistą kontynuację nauki języka na podbudowie poprzedniego etapu edukacyjnego.

Ponadto wymagania edukacyjne należy dostosować do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (m.in. na podstawie orzeczeń i opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej).

Niezależnie od systemu oceniania przyjętego w szkole (np. punktowy, ocena opisowa, średnia ważona) ocenę roczną nauczyciel wyraża w skali sześciostopniowej: od 1 do 6.

Niniejszy program zakłada wprowadzenie elementów oceniania kształtującego i szczególną wagę kładzie na ocenianie, które pomaga uczniowi – właśnie – uczyć się, a zatem oceny nie są zwieńczeniem i zamknięciem określonej partii materiału, ale okazują się formą dialogu między nauczycielem a uczniem, wskazówką, drogowskazem dla tego ostatniego, co zrobić, aby było (jeszcze) lepiej.

Sposoby sprawdzania osiągnięć edukacyjnych

Nauczyciel – realizator niniejszego programu jest świadom celów oceniania. Dlatego stosuje zarówno formalną, jak i nieformalną diagnozę poziomu osiągnięć uczniów: z częstotliwością na tyle dużą, aby zminimalizować ryzyko błędu pomiaru przy zastosowaniu testów nauczycielskich.

Do sprawdzania osiągnięć edukacyjnych (poziomu wiedzy, umiejętności i postępów) stosuje różnorodne narzędzia pomiaru, takie jak: **obserwacja pracy ucznia w trakcie zajęć edukacyjnych, udział ucznia w ćwiczeniach, testy, sprawdziany, prace pisemne przygotowane przez ucznia (wypracowania, notatki, kartkówki), wypowiedzi ustne, prace domowe, udział w pracach projektowych oraz inne formy przewidziane w zapisach dotyczących oceniania wewnątrzszkolnego placówki, w której jest wdrażany program.**

Wszystkie oceny uzyskiwane przez ucznia są jawne, podlegają uzasadnieniu (ustnemu lub pisemnemu), a ocenione prace pisemne – wglądowi (na zasadach określonych w statucie placówki). Każdą ocenę uczeń może poprawić, adekwatnie do obowiązującej skali ocen, również na ocenę celującą. Zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty* oceniane są osiągnięcia edukacyjne – efekt, nawet jeśli uczeń potrzebuje więcej czasu.

Tryb poprawiania ocen, podobnie jak wszystkie techniczne kwestie oceniania, zostaje **określony w statucie placówki**, w której jest wdrażany program.

Przykładowe narzędzia oceniania sumatywnego

1. Kartkówki sprawdzające znajomość słownictwa lub funkcji językowych.
2. Kartkówki sprawdzające znajomość gramatyki, w tym – składni.
3. Testy wiedzy i umiejętności na koniec każdego działu (z zadaniami podzielonymi na poziom podstawowy i ponadpodstawowy).

Ocenianie kształtujące

Nauczyciel realizujący niniejszy program, oceniając, pomaga uczniowi się uczyć. Ten cel osiąga, gdy udziela (pisemnie bądź ustnie) czteroelementowej informacji zwrotnej, w której:

1. wskazuje dobre aspekty pracy ucznia;
2. odnotowuje, co wymaga dodatkowej pracy lub poprawy;

3. **udziela bardzo konkretnych wskazówek: jak wykonać poprawę, z jakich materiałów, ćwiczeń skorzystać, gdzie poszukać informacji itd.;**

4. daje wskazówkę uczniowi, jak i nad czym powinien on pracować, aby mógł w przyszłości się cieszyć z postępów w nauce.

Informację zwrotną nauczyciel formułuje w odniesieniu do kryteriów sukcesu podanych do danej pracy (w nomenklaturze oceniania kształtującego: do nacobezu).

Nauczyciel formułujący **spersonalizowaną** informację zwrotną ocenia kształtującą, towarzyszy uczniowi w jego pracy nad językiem. Jego celem jest nie zamknięcie pracy nad określonymi treściami oceną sumującą, ale rzeczywisty efekt w postaci wiedzy i umiejętności przyswojonych przez ucznia. Sposób wartościowania w ocenianiu kształtującym pozwala nauczycielowi na wyeliminowanie aspektu strachu ucznia przed oceną, na wykorzystanie jej do poprawy umiejętności ucznia, a także na podnoszenie własnych kompetencji metodycznych. Ocenianie kształtujące umożliwia ponadto personalizację i indywidualizację w podejściu do ucznia, co przekłada się na **dobre relacje między nauczycielem a nauczonym zespołem klasowym**, jak również pomiędzy uczniami.

6. Ewaluacja programu

6.1. Cele i narzędzia ewaluacji

Zgodnie z zapisami *Ustawy o systemie oświaty (art. 3 pkt 13b)* „przez program należy rozumieć opis sposobu realizacji celów wychowania lub kształcenia oraz treści nauczania ustalonych odpowiednio w podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub podstawie programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego”.

Ponieważ etap edukacyjny dla nauki w liceum ogólnokształcącym i technikum to – odpowiednio – 4 lata i 5 lat, wskazana jest systematyczna ewaluacja wybranych obszarów w trakcie realizacji programu i całościowa ewaluacja po jej zakończeniu.

Gdy wybiera się obszar ewaluacji, warto się odnieść do najważniejszych aspektów programu, czyli:

- jego skuteczności w realizacji treści nauczania zawartych w podstawie programowej;
- efektywności metod i technik nauczania zaproponowanych w programie;
- efektywności programu nauczania w kontekście organizacji procesu dydaktycznego³¹.

Zasadne jest korzystanie z prostych i przyjaznych narzędzi, tak aby analiza danych nie była uciążliwym i czasochłonnym procesem, a wnioski pozwoliły jasno określić wartość programu i pomogły zdecydować o konieczności wprowadzenia ewentualnych modyfikacji.

W procesie ewaluacji niezbędne okaże się formułowanie pytań kluczowych. Nauczyciel, zainteresowany np. zbadaniem stopnia efektywności nauczania przy zastosowaniu danego programu nauczania, może sformułować następujące pytania kluczowe:

1. W jakim stopniu osiągnięte zostały cele programu?

³¹ *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2012.

2. Jakie czynniki przyczyniły się do osiągnięcia celów?
3. Jakie czynniki utrudniały realizację celów?
4. Jaki wpływ na poprawę wyników nauczania miały postawy i zachowania uczniów?
5. Które metody i formy pracy wyzwały u uczniów aktywność na zajęciach?
6. Jakie czynniki miały znaczący wpływ na wzrost motywacji uczniów do nauki?

Te pytania będą następnie wymagały uszczegółowienia z wykorzystaniem wybranych kryteriów ewaluacji, którymi mogą być: skuteczność, trafność, efektywność, trwałość, użyteczność.

Ocenę stopnia realizacji celów programu nauczania można zatem zbadać za pomocą pytań:

1. Czy wszystkie cele programu zostały zrealizowane?
2. Które cele zostały zrealizowane częściowo?
3. Które cele nie zostały zrealizowane?

Wartościowymi źródłami ewaluacji z punktu widzenia nauczyciela będą:

- wyniki nauczania – oceny częściowe, półroczne, roczne;
- wyniki monitoringu realizacji programu nauczania;
- opinie i doświadczenia innych nauczycieli realizujących ten program;
- opinie uczniów;
- doświadczenia własne, nabyte w trakcie wdrażania tego i innych programów nauczania;
- zapisy zawarte w dokumentacji szkolnej.

Najpopularniejszymi narzędziami i metodami badawczymi są:

- ankieta;
- wywiad;
- analiza dokumentacji szkolnej;
- obserwacja;
- analiza przypadku;
- prace uczniów (np. testy, wypracowania).

Przydatnym, łatwym w użyciu i przejrzystym narzędziem przeznaczonym do analizy informacji na ostatnim etapie ewaluacji programu jest analiza SWOT³², polegająca na podzieleniu posiadanych informacji na cztery kategorie:

1. **S** (Strengths) – mocne strony: wszystko to, co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego obiektu;
2. **W** (Weaknesses) – słabe strony: wszystko to, co stanowi słabość, barierę, wadę analizowanego obiektu;
3. **O** (Opportunities) – szanse: wszystko to, co dla analizowanego obiektu stwarza szansę korzystnej zmiany;
4. **T** (Threats) – zagrożenia: wszystko to, co dla analizowanego obiektu stwarza niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej.

³² https://pl.wikipedia.org/wiki/Analiza_SWOT

Ostatnim etapem ewaluacji programu jest sporządzenie raportu końcowego zawierającego:

- przedmiot i cele ewaluacji;
- ramy czasowe ewaluacji;
- opis zastosowanych metod i narzędzi badawczych;
- źródła pozyskanych informacji;
- interpretację wyników;
- wnioski i rekomendacje;
- załączniki.

6.2. Ewaluacja inaczej

Oprócz tradycyjnych metod ewaluacji, opartych na ściśle określonych kryteriach, wskaźnikach i zestawieniach liczbowych, istnieją tzw. miękkie metody ewaluacji, które mogą stanowić idealne dopełnienie ewaluacji w ujęciu tradycyjnym.

Oto krótki przegląd wybranych miękkich metod przydatnych w ewaluacji programu nauczania³³:

List do siebie – uczniowie są proszeni o napisanie listu do samych siebie, w którym wyrażają opinie np. na temat postępu zajęć, procesu uczenia się, wyników, własnych przeżyć, zaangażowania.

Zalety: Źródło pogłębionych wniosków wynikających z osobistych doświadczeń uczniów, metoda przydatna zwłaszcza przy okazji podsumowania półrocza lub roku szkolnego, po wprowadzeniu nowej metody pracy.

Wady: Metoda czasochłonna, subiektywna, nauczyciel nie ma możliwości ingerencji w proces ewaluacji, istnieje zagrożenie, że nie wszyscy uczniowie potraktują zadanie poważnie.

List do przyjaciół – zmiana perspektyw – uczniowie są proszeni o wcielenie się w rolę np. gościa z innego kraju uczestniczącego w ostatnich zajęciach i o opisanie swoich wrażeń z lekcji w formie listu do przyjaciół. Następnie w grupach analizują listy, dyskutują, wyszukują np. informacje najbardziej zaskakujące, najważniejsze.

Zalety: Źródło pogłębionych wniosków wynikających z osobistych doświadczeń uczniów analizujących problem z innego punktu widzenia. Metoda stwarza uczniom możliwość interakcji, może być użyta do ewaluacji dowolnego aspektu lekcji.

Wady: Metoda czasochłonna, subiektywna, istnieje zagrożenie, że nie wszyscy uczniowie potraktują zadanie poważnie, może generować problemy z dyscypliną w klasie (zbyt żywo dyskutujący uczniowie).

Obserwacja koleżeńska – nauczyciele o zbliżonej pozycji zawodowej dobrani w pary, wzajemnie obserwują swoje lekcje i przekazują partnerowi uwagi dotyczące np. organizacji procesu lekcyjnego, realizacji zamierzonych celów, zastosowanych metod i środków dydaktycznych, sposobów rozwiązywania napotkanych trudności.

³³ <http://www.nauczycielbadacz.ore.edu.pl/action/actual/323>

Zalety: Koleżeński charakter obserwacji nie powoduje wzmożonego stresu u nauczyciela prowadzącego, obserwacja przebiega w atmosferze zaufania. Starannie przygotowana (ukierunkowana na konkretne cele) obserwacja koleżeńska jest bezcennym źródłem informacji zwrotnej, sposobem na uzyskanie cennych rad i wskazówek.

Wady: Obserwator może popaść w krytykancko-oceniający ton. Powinien zawsze pamiętać o stosowaniu komunikatów typu JA, np. *Zauważyłam / Zauważyłem, że grupa druga nie miała okazji zaprezentować wyników swojej pracy. Czy było to czymś podyktowane?* Zamiast komunikatu typu TY: *Dlaczego nie dałaś / dałeś grupie drugiej szansy na zaprezentowanie wyników swojej pracy?*

Ustalanie priorytetów – badani otrzymują karty z wypisanymi stwierdzeniami i mają je ułożyć według ważności. Każdy ma prawo uzasadnić kolejność, jaką zaproponował: proces decyzyjny opiera się w znacznej mierze na dyskusji.

Zalety: Ukazuje poglądy i odczucia grupy oraz pozwala uczestnikom zastanowić się nad tym, jak inni odbierają dane zajęcia czy postrzegają dany problem.

Wady: Proces decyzyjny zajmuje dużo czasu, grupa może mieć problem z osiągnięciem konsensusu.

Prędkościomierz – uczestnicy wyrażają swoje zdanie o tempie realizacji programu lub dynamice zajęć za pomocą swoich inicjałów zaznaczonych na prędkościomierzu narysowanym przez nauczyciela.

Zalety: Informacja zwrotna uzyskana w krótkim czasie, to badanie można rozszerzyć, jeżeli poprosi się uczestników o wyjaśnienie sobie nawzajem powodów zaznaczenia danego obszaru.

Wady: Brak.

Walizka, kosz i biała plama – graficzna metoda służąca podsumowaniu zajęć, projektu lub programu. Wykorzystując narysowaną na tablicy walizkę (obrazującą wszystko to, co uczeń zabiera ze sobą, co mu się spodobało lub co mu się przyda w przyszłości), kosz (symbolizujący elementy nieprzydatne) i białą plamę (czyli to, czego zabrakło), uczniowie dopisują lub przyklejają w odpowiednich miejscach swoje opinie.

Zalety: Natychmiastowa informacja zwrotna, metoda niewymagająca wcześniejszego przygotowania.

Wady: Jeżeli zostawi się to działanie na ostatnią chwilę, uczniowie mogą zbyt pośpiesznie, bez pogłębionej refleksji, formułować swoje oceny.

Bez względu na to, czy zdecydujemy się na ewaluację w ujęciu tradycyjnym, czy też będziemy chcieli wzbogacić ją o alternatywne miękkie metody, należy pamiętać o precyzyjnym zaplanowaniu całego procesu, tak aby najskuteczniej wykorzystać czas i posiadane zasoby. Im lepiej zaplanowana ewaluacja, tym większa szansa na zebranie wiarygodnych informacji, na wyciągnięcie trafnych wniosków i sformułowanie adekwatnych rekomendacji.

Wykaz aktów prawnych

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669 i 2245)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60, 949, 2203, 2245)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Literatura źródłowa

A. Basińska, *TIK. Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 5, zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2017

N. Brieger, *Test Your Professional English: Law*. Longman – Pearson Education, 2002

M. Cyganik, *Legal English Basics*. C.H. Beck, Warszawa, 2018

M. Dean, *English Grammar Lessons*, OUP, Oxford, 1993

R. Fricker, J. Sosnowska, A. Tkacz, *High Note 2. Workbook*, Pearson Central Europe, Warszawa, 2019

B. Hastings, S. McKinlay, R. Fricker, D. Russell, B. Trapnell, *High Note 2. Student's Book*, Pearson Central Europe, Warszawa, 2019

H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2009

T. Kosyra-Cieślak (red.), *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2012

E. Lipińska, *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym* [w:] „Języki Obce w Szkole”, 2/2016, Warszawa, 2016

H. Mrozowska, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego* [w:] „Języki Obce w Szkole”, 3/2001, Warszawa, 2001.

J. Ochendusko, *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela*, Bydgoszcz, 1997

A. Pogorzelska, *Przewodnik po dydaktycznej teorii i praktyce*, PWSZ, Suwałki, 2015

T. Szaran, *Pomiar dydaktyczny*, WSiP, Warszawa, 2000

M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2010

J. Targońska, *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*, [w:] „Języki Obce w Szkole” 3/2017, Warszawa, 2017

M. Umińska, B. Hastings, B. Trapnell, *Longman Repetytorium maturalne – poziom rozszerzony – książka nauczyciela*, Pearson, 2014

Źródła internetowe (dostęp: marzec 2019 r.)

Analiza SWOT [online]

https://pl.wikipedia.org/wiki/Analiza_SWOT

British Council LearnEnglish Teens [online]

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/>

BusyTeacher: Free Printable Worksheets For Busy English Teachers [online]

<https://busyteacher.org/>

Canva [online]

<https://www.canva.com/>

Coggle: Simple Collaborative Mind Maps & Flow Charts

<https://coggle.it/>

Darmowe narzędzia edukacyjne i fiszki – Quizlet [online]

<https://quizlet.com/pl>

DIY Handouts – grammar exercise maker for English teachers [online]

<https://diyhandouts.com/>

Dvolver Moviemaker [online]

<http://www.dvolver.com/moviemaker/make.html>

Edpuzzle [online]

<https://edpuzzle.com/>

Efektywna nauka i techniki efektywnego uczenia się [online]

<https://witalni.pl/pojecie/efektywna-nauka/>

ESL Brains – Unique video-based teaching materials for adults [online]

<https://eslbrains.com/>

Europejskie poziomy biegłości językowej – tabela samooceny [online]

<https://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr>

Generator do tworzenia Story Cubes

www.readwritethink.org/files/resources/interactives/cube_creator

Generator do tworzenia rozsypanek wyrazowych

http://www.johnsesl.com/generators/sent_scr/scr_sent.shtml?fbclid=IwAR0W8K1wtqQ_nqCNnv8HI_ernyMK9Rlh1HvkT-HqJdHayRoP47ZhD-APldo

Generator do tworzenia kwizów w formie *Koła fortuny*

<https://wheeldecide.com/>

Generatory komiksów

www.printablepaper.net/category/comics

<http://comicbookpaper.com/five-panels/>

Generator do tworzenia trimino (odmiana popularnej gry w domino)

<http://paulmatthies.de/Schule/Trimino.php?style=1&font1=sans&font2=sans&color1=000000&color2=980000> (instrukcja w języku niemieckim)

Generator do tworzenia chmur wyrazów

www.tagxedo.com

Generator do tworzenia kodów kreskowych (QR codes)

<http://www.i-nigma.com>

GeoGuessr – Let's explore the world! [online]

<https://geoguessr.com/>

Insta.Ling – skuteczna nauka słówek [online]

<https://instaling.pl/>

iSLCollective [online]

<https://en.islcollective.com/>

Join a Game – Quizizz [online]

<https://quizizz.com/join>

Kahoot! Learning Games [online]

<https://kahoot.com/>

Little Bird Tales – Home

<https://littlebirdtales.com/>

LyricsTraining [online]

<https://lyricstraining.com/en/>

Metoda WebQuest [online]

<https://sites.google.com/a/enauczanie.com/nowoczesne/start>

„Miękkie”, „alternatywne” metody ewaluacji [online]

<http://www.nauczycielbadacz.ore.edu.pl/action/actual/323>

Online Speech Bubble Photo Editor [online]

<https://phraseit.net/>

QuestGarden.com

<http://questgarden.com/>

Sadowski M.P., *Jak przygotować dobrą prezentację?* [online]

Socrative [online]

<https://socrative.com/>

Storybird - Artful Storytelling

<https://storybird.com>

Szafranowska K., *Cztery patenty uczenia się na pamięć czegokolwiek* [online]

<https://szybkanauka.pro/jak-nauczyc-sie-na-pamiec/>

TED.com [online]

<https://www.ted.com/#/>

TubeChop – Chop YouTube Videos [online]

<https://www.tubechop.com/>

Witalni.pl

<https://witalni.pl/pojecie/efektywna-nauka/>

***Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [online]**

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=PL>