

**Program nauczania języka angielskiego
dla II etapu kształcenia
w klasach IV–VI szkoły podstawowej**

zgodny z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r.

Przed wszystkim obserwuj dziecko,
ucz się je rozumieć i kochać,
dopiero wówczas
nauczysz je czytać.

Janusz Korczak

Konsultacja merytoryczna: Barbara Tittenbrun, Halina Tyliba
Redakcja merytoryczna: Małgorzata Mostek
Redakcja językowa: Elżbieta Gola

© NOWA ERA Sp z o.o.

ISBN 978-83-267-0883-1

Nowa Era Sp. z o.o.
Aleje Jerozolimskie 146D,
02-305 Warszawa

Skład i łamanie: Studio BELLE-AMI, www.belleami.pl

1. Spis treści

1. Charakterystyka programu	5
1.1. Metryczka programu	5
1.2. O Autorce	5
1.3. Uczestnicy procesu edukacyjnego	5
1.3.1. Uczniowie	5
1.3.2. Nauczyciele	7
1.3.3. Rodzice	7
2. Warunki realizacji programu	8
2.1. Liczebność klas/grup	8
2.2. Miejsce pracy	8
3. Założenia programu	8
3.1. Podejście holistyczne	8
3.2. Kompetencja interkulturowa	9
3.3. Podejście komunikacyjno-zadaniowe	9
3.4. Indywidualizacja nauczania	9
3.5. Autonomia i umiejętność dokonywania samooceny	9
3.6. Korelacja międzyprzedmiotowa	10
3.7. Umiejętność zdawania egzaminów	10
4. Cele edukacyjne i zadania szkoły	10
4.1. Ogólne cele kształcenia	10
4.2. Cele kształcenia w zakresie języków obcych	10
4.3. Cele edukacji językowej według europejskiego systemu opisu kształcenia językowego	11
4.4. Cele w zakresie komunikacji interkulturowej	11
4.5. Cele w zakresie autonomii pracy ucznia	11
5. Treści nauczania	12
5.1. Zakres tematyczny – słownictwo	12
5.2. Gramatyka	12
5.3. Funkcje językowe	13
5.4. Sprawności językowe	14
6. Realizacja programu – procedury osiągnięcia celów	15
6.1. Metody nauczania	15
6.2. Formy pracy	16
6.3. Techniki pracy	16
6.3.1. Techniki nauczania słownictwa	16
6.3.2. Techniki nauczania gramatyki	18
6.3.3. Sprawności receptywne	19
6.3.3.1. Techniki rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu	19
6.3.4. Techniki rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem	20
6.3.5. Sprawności produktywne	21
6.3.5.1. Techniki rozwijające sprawność mówienia	21
6.3.5.2. Techniki rozwijające sprawność pisania	22
6.4. Korelacja międzyprzedmiotowa	23
6.5. Realizacja treści kulturoznawczych i proeuropejskich	24

6.6.	Wdrażanie indywidualizacji nauczania	25
6.6.1.	Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych	25
6.6.1.1.	Praca z uczniem dyslektycznym	26
6.6.1.2.	Uczeń z nadpobudliwością ruchową	27
6.6.1.3.	Uczeń zdolny	28
6.7.	Wdrażanie autonomii i samodoskonalenia	29
7.	Przewidywane osiągnięcia uczniów	29
8.	Kontrola i ocena osiągnięć uczniów	30
8.1.	Kontrola bieżąca	30
8.2.	Kontrola okresowa	30
8.3.	Przykładowe kryteria oceniania	34
8.4.	Wdrażanie do samooceny	37
8.4.1.	Karty samooceny	37
8.4.2.	Portfolio językowe	38
8.5.	Ocena pracy nauczyciela	38
9.	Motywowanie uczniów do nauki	39
10.	Sugerowane środki dydaktyczne przydatne w realizacji programu	41
10.1.	Literatura do nauki języka angielskiego	41
10.2.	Literatura z zakresu doradztwa metodycznego	41
11.	Bibliografia	41

1. Charakterystyka programu

1.1. Metryczka programu

Przedmiot nauczania: język angielski

Etap edukacyjny: klasy IV–VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny)

Wymiar godzinowy: Zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego z 27 sierpnia 2012 r. program zakłada realizację 290 godzin języka angielskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w sumie 9 godzin tygodniowo w trzy-letnim cyklu kształcenia. Rozkład godzin nie jest ściśle określony dla poszczególnych lat. Dyrektor szkoły decyduje, ile godzin zostanie przeznaczonych na naukę języka obcego w klasie czwartej, piątej i szóstej w danym roku szkolnym. Rozkład godzin może zatem być następujący: po 3 godziny tygodniowo w klasie IV, V i VI.

Adresaci programu: Program jest adresowany do nauczycieli języka angielskiego uczących w klasach IV–VI, dyrektorów sprawujących nadzór pedagogiczny oraz rodziców, zainteresowanych przebiegiem kształcenia językowego swoich dzieci.

Podstawa prawna: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803).

Poziom biegłości językowej: W kontekście europejskiego systemu opisu kształcenia językowego II etap edukacyjny nawiązuje w większości wymagań do poziomu A1, z zastrzeżeniem, że ESOKJ został opracowany dla uczniów dorosłych. Podstawa programowa dopuszcza uzyskanie wyższego poziomu, wykraczającego poza A1, jeśli grupa uczniów zaczęła naukę na wyższym poziomie niż zakładany i /lub jest to grupa uczniów utalentowanych, którzy dzięki podziałowi na grupy zaawansowania mieli sposobność pracy w zwiększonym tempie i o wyższym stopniu trudności.

1.2. O Autorce

Dorota Wosińska jest absolwentką filologii angielskiej Uniwersytetu Opolskiego. Obecnie pracuje jako nauczyciel akademicki i metodyk nauczania języków obcych w pracowni nauczania językowego dzieci w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie. Jest współtwórcą koncepcji programowej prywatnej szkoły podstawowej Akademia „Soward” powstałej przy Wyższej Szkole Lingwistycznej. Od 2011 r. piastuje stanowisko koordynatora projektu unijnego „WSL liderem w efektywnym kształceniu nauczycieli”, którego celem jest wypracowanie nowego, skutecznego modelu praktyk pedagogicznych. Jest autorką wielu publikacji, w tym współautorką książki *Nauczanie języka angielskiego: dobre lekcje – ciekawe pomysły*.

1.3. Uczestnicy procesu edukacyjnego

1.3.1. Uczniowie

W ofercie szkół język angielski znajduje się na pierwszym miejscu wśród propozycji w zakresie nauki języków obcych. Wprowadza się go stopniowo do procesu dydaktycznego już od wieku przedszkolnego. Szkoły podstawowe często ten właśnie język uwzględniają jako obowiązkowy w programie nauczania wczesnoszkolnego. Dlatego należy wziąć pod uwagę, że uczniowie klas IV w momencie podjęcia nauki tego języka na drugim etapie swojej edukacji posiadają już pewne przygotowanie językowe. Tym samym warto pamiętać, że poziom biegłości językowej *beginners* przestaje być charakterystyczny dla tych uczniów, będą oni reprezentowali raczej poziom *false beginners*. Z tego powodu charakterystyczną cechą uczniów II etapu edukacyjnego w zakresie języka obcego, w przeciwieństwie do uczniów bloku nauczania zintegrowanego, którzy rozpoczynają „prawdziwą” naukę języka od początku, będzie pewne zróżnicowanie pod względem posiadanej wiedzy i nabytych umiejętności (*mixed ability classes*). Program opracowany jest z myślą o uczniach, których wiedza językowa na „wyjściu” pozwala na komunikację w stopniu podstawowym. Zatem uczeń kończący klasę III powinien:

- 1) wiedzieć, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka (motywacja do nauki języka obcego);
- 2) umieć zareagować werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela;

* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803).

- 3) rozumieć wypowiedzi ze słuchu:
 - a) rozróżniać znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu,
 - b) rozpoznawać zwroty stosowane na co dzień i potrafić się nimi posługiwać,
 - c) rozumieć ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawianych także za pomocą obrazów, gestów,
 - d) rozumieć sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i wideo);
- 4) czytać ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania;
- 5) zadać pytania i udzielać odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytować wiersze, rymowanki i śpiewać piosenki, nazywać obiekty z otoczenia i opisywać je, brać udział w miniprezentacjach teatralnych;
- 6) umieć przepisać wyrazy i zdania;
- 7) w nauce języka obcego nowożytnego umieć korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych;
- 8) umieć współpracować z rówieśnikami w trakcie nauki.

Na efektywność procesu kształcenia mają wpływ również inne czynniki, np. indywidualne i rozwojowe cechy uczniów. Ze względu na dynamiczny rozwój emocjonalny i osobowościowy uczniowie klas IV–VI sytuują się na przełomie następujących stadiów rozwojowych:

- ❖ młodszego wieku szkolnego (klasa IV, 10–11 lat),
- ❖ wieku dorastania (klasy V–VI, 12–13 lat).

Wspólną cechą wszystkich uczących się jest wielozmysłowy sposób odbioru rzeczywistości. Każdy uczeń reaguje na informacje i zapamiętuje je, uaktywniając inny, preferowany przez niego zmysł, kształtując w sobie osobisty system sensoryczny, który określa wypracowywane przez niego odpowiednie strategie uczenia się. W każdej klasie/grupie znajdują się osoby o odmiennych systemach sensorycznych: wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy. Każda z nich wymaga innych technik przekazywania, przetwarzania i zapamiętywania informacji, zatem proces nauczania powinien obfitować w ciekawe, zróżnicowane ćwiczenia angażujące wiele zmysłów, tak aby każdemu uczniowi umożliwić skorzystanie z własnych strategii uczenia się, odpowiednich dla danego typu modalności.

Inne cechy właściwe uczniom poszczególnych stadiów rozwojowych*:

Grupa I – uczniowie w młodszym wieku szkolnym (uczniowie klasy IV):

- ❖ odróżniają świat fikcyjny od świata realnego,
- ❖ wciąż odczuwają potrzebę zabaw,
- ❖ potrafią w sposób wnikliwy obserwować zjawiska i przedmioty,
- ❖ chętnie nawiązują współpracę z rówieśnikami,
- ❖ potrafią pracować w parach i w grupach,
- ❖ mają silne poczucie sprawiedliwości.

Ponadto:

- ❖ z jednostki o postawie egocentrycznej wykształca się jednostka otwarta na innych,
- ❖ myślenie konkretne, obrazowe dziecko zaczyna uzupełniać myśleniem abstrakcyjnym,
- ❖ rośnie umiejętność rozumienia zależności między elementami stanowiącymi pewną całość,
- ❖ pojawiają się sądy i opinie dotyczące możliwości rozwiązywania problemów,
- ❖ nauczyciel wciąż pozostaje autorytetem.

Grupa II – uczniowie w wieku dorastania (uczniowie klasy V i VI):

- ❖ wzrastają możliwości rozumienia pojęć abstrakcyjnych, oderwanych od konkretnych przedmiotów lub ich wyobrażeń,
- ❖ rozwija się pamięć logiczna, następuje przełom w zakresie możliwości twórczych ucznia,
- ❖ wzrasta potrzeba samodzielności; uczniowie potrafią dostrzegać problemy i chcą je samodzielnie rozwiązywać. Pozwala to na kształtowanie umiejętności poznawczych i zainteresowań,
- ❖ wydłuża się czas koncentracji,
- ❖ pojawia się nadpobudliwość emocjonalna w postaci nagłych zmian nastrojów,
- ❖ drobne niepowodzenia czy porażki mogą doprowadzić do stanu zniechęcenia,
- ❖ występuje silna potrzeba akceptacji ze strony rówieśników i dzieci starszych,
- ❖ osłabia się wpływ nauczyciela.

1.3.2. Nauczyciele

Nauczyciel jako współtwórca II etapu kształcenia, a zarazem odbiorca niniejszego programu, powinien posiadać kwalifikacje potrzebne do nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej, określone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

* Scott, W.A. and Ytreberg, H. L. (1991). *Teaching English to Children*. Longman.

Ponadto, kierując się założeniami reformy, które jasno postulują przesunięcie działań dydaktycznych na osobę ucznia (*learner-centeredness*), nauczyciel powinien umieć zaakceptować swoją nową rolę określoną przez tę reformę.

Nowoczesny nauczyciel na II etapie edukacyjnym jest przede wszystkim **dobrym organizatorem**^{*}, który poprzez trafnie dobrane treści, formy aktywności, pomoce dydaktyczne oraz właściwą, przyjazną atmosferę zmotywuje uczniów do komunikacji językowej. Jest również **nauczycielem-doradcą** inicjującym kształtowanie postawy odpowiedzialności i wskazuje efektywne drogi przyswajania wiedzy, wykorzystywania jej w praktyce i kształtowania umiejętności. Spełnia on więc funkcję wspierającą, pomocną w rozwoju samodzielności ucznia. Rola ta wymaga dostarczenia pozytywnej informacji zwrotnej, tak aby przyczynić się do wykształcenia u ucznia pozytywnego obrazu samego siebie i poczucia własnej wartości. Ma to bardzo duże znaczenie na tym etapie rozwoju, gdyż dzieci, począwszy od klasy IV, przechodzą do klas wyższych, w których po raz pierwszy pojawiają się oceny numeryczne. Dla wielu uczniów przejście od oceniania opisowego do oceniania numerycznego jest bardzo stresujące. Tylko wspierająca, akceptująca postawa nauczyciela pomoże uczniowi wykreować swoją pozytywnie odbieraną tożsamość, a w późniejszym czasie zaowocuje motywacją wewnętrzną i lepszymi wynikami w nauce.

Nauczyciel powinien również być gotowy do podejmowania i inicjowania aktywności twórczej i innowacyjnej. Na początku XXI wieku nie wystarcza już bowiem wyposażenie ucznia w odpowiedni zasób wiedzy z różnych dziedzin życia, nauczanie go w odtwórczy sposób przekazywania nabytej wiedzy czy rozwiązywania zadań za pomocą pamięciowo opanowanych reguł i wzorów. W systemie wychowania, polegającym na przyswajaniu encyklopedycznej wiedzy, na przekazywaniu i dzieleniu się gotowymi wiadomościami, traci możliwość pozyskiwania ucznia i obudzenia w nim pragnienia wiedzy. Nauczyciel powinien jednocześnie prezentować postawę refleksyjną, czyli umiejętność czerpania „inspiracji dla krytycznych i twórczych przemyśleń własnego doświadczenia i własnej praktyki wychowawczej” (S. Wołoszyn 1995:88). Tego rodzaju aktywność i postawa jest bardzo ważna dla uczniów, zgodnie z opinią, że: „twórczego ucznia będzie w stanie wychować tylko twórczy nauczyciel” (V. Spousta, 2000:57).

Zmieniające się realia w zjednoczonej Europie wymuszają również nową rolę społeczną nauczyciela jako „**instruktora interkulturowego**” (M. Kłębowska, 1999: 37). Jego głównym zadaniem jest wychowanie międzykulturowe prowadzące do partnerskiego współżycia i pokoju, lecz bez usilnego dążenia do harmonii oraz pomoc uczniom w interpretowaniu informacji z dostępnych źródeł i kwestionowanie stereotypów (Bandura, 2002: 57). Tak więc nauczyciel w swojej pracy, przez dobór pomocy dydaktycznych, np. tekstów oraz filmów w wersji oryginalnej, powinien wskazywać na podobieństwa i różnice kulturowe i na ich podstawie pomagać uczniom kształtować obiektywne, wolne od uprzedzeń opinie. W myśl ustaleń Strategii Lizbońskiej** nauczyciel europejski nie jest jedynie „przedmiotowcem” wykładającym dany przedmiot, ale osobą wykazującą się szeregiem kompetencji uniwersalnych. W pierwszym rzędzie jego rolą jest przygotowanie młodych ludzi do uczenia się przez całe życie, ciągłego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, budowania zdolności komunikacji, współpracy z innymi, rozwiązywania problemów.

Podsumowując, współczesny nauczyciel powinien pomagać uczniowi zdobyć zarówno wiadomości, jak i umiejętności, które pomogą mu swobodnie pogłębiać swoją wiedzę przez całe życie.

1.3.3. Rodzice

Rodzina i szkoła to dwa środowiska, które mają ogromny wpływ na rozwój dzieci. Rodzice rozpoczynają proces edukacji swoich dzieci, wpajając im wartości, rozbudzając uczucia i motywację, kształtując wyobraźnię. Szkoła kontynuuje tę edukację, rozwija i pogłębia treści i wartości wyniesione z domu. Nie są to, jak widać, środowiska antagonistyczne, wręcz przeciwnie, w szkole i w nauczycielach rodzice powinni znajdować sojuszników, a współdziałanie z nimi należy opierać na zaufaniu, życzliwości i wzajemnym szacunku. Tylko taka efektywna współpraca może przynieść wymierne korzyści nauczycielom i rodzicom, a przede wszystkim zapewnić harmonijny i dynamiczny rozwój dziecka.

Program ma na celu przybliżenie rodzicom założeń programowych, metod i technik używanych w procesie nauczania języka angielskiego, zgodnych z rozwojem poznawczym i możliwościami percepcyjnymi dziecka na drugim etapie kształcenia. Program prezentuje także przewidywane osiągnięcia językowe ucznia po ukończeniu czwartej i szóstej klasy. Mają one uzmysłwić i urealnić oczekiwania rodzica względem kompetencji językowych jego dziecka.

* Kłębowska, M. (1999). „The role of the foreign language teacher: an analysis of teacher's perceptions and their role behaviour.” *Network. A Journal for English Language Teacher Education* 2/2

Bandura, E. (2002). „Ewaluacja kompetencji interkulturowej”. W: Komorowska, H. (red.). 2002. *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Uniwersytetu w Białymstoku.

** Opracowano na podstawie dokumentu z sierpnia 2005 r.: *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

2. Warunki realizacji programu

Zgodnie z zaleceniami nowej podstawy programowej warunkiem rozwijania umiejętności językowych jest zapewnienie uczniowi kontynuacji nauki języka obcego nowożytnego, rozpoczętej w I etapie edukacyjnym. Nauczyciele języka obcego nowożytnego w II etapie edukacyjnym powinni właściwie określić i wykorzystać zdobyte wcześniej przez uczniów umiejętności. W żadnym wypadku nie należy rozpoczynać nauki od początku. Powinni nawiązać współpracę z wychowawcą oraz skontaktować się z nauczycielem prowadzącym naukę języka w klasach niższych, aby dobrać odpowiedni program nauczania i podręcznik w klasach IV–VI.

2.1. Liczebność klas/grup

Realizacja programu możliwa jest nawet przy dużej liczbie uczniów, zakłada się bowiem, że już od początku klasy IV istnieje możliwość podziału na grupy w zależności od stopnia zaawansowania znajomości języka. Liczba grup językowych oraz podział na poziomy zaawansowania zależy od tego, ilu jest uczniów, jakie są możliwości danej szkoły oraz od decyzji dyrektora. Tak zoptymalizowane warunki na lekcjach języka obcego mają zapewnić każdemu uczniowi dogodne warunki do skutecznego opanowania treści programowych zaplanowanych na poszczególne lata.

2.2. Miejsce pracy

Oprócz wyposażenia standardowego (przez które rozumie się ławki, krzesła, biurko nauczyciela, tablicę) sala szkolna, w której odbywają się zajęcia języka obcego, powinna być wyposażona w słowniki dwujęzyczne, niezbędne środki audiowizualne, takie jak: odtwarzacz CD czy dodatkowo odtwarzacz DVD (magnetowid). Sala powinna być przestronna. Ułatwia to stosowanie różnorodnych technik pracy, np. pracy w parach, grupach czy jakichkolwiek aktywności wykorzystujących ruch.

Dobrze jest, aby nauczyciel wygospodarował też miejsce na tzw. „English Corner” z książkami, czasopismami, przedmiotami przywiezionymi z krajów anglojęzycznych czy pracami uczniów. Pozwoli to na stworzenie atmosfery, w której uczniowie będą uczyli się języka angielskiego „całym ciałem”, włączając oprócz świadomego umysłu również ten nieświadomy.*

Podczas realizacji programu istnieje także możliwość wykorzystywania technik multimedialnych, dlatego wskazany jest dostęp do sali komputerowej.

Szkoła powinna również zapewnić uczniowi możliwość uzupełnienia i pogłębienia wiedzy oraz kompetencji językowych w ramach zajęć pozalekcyjnych w formie np. kółek zainteresowań i innych zajęć dodatkowych organizowanych zarówno dla uczniów mających trudności w nauce, jak i dla uczniów szczególnie uzdolnionych.

3. Założenia programu

3.1. Podejście holistyczne

W dobie wielu przemian dydaktyczno-wychowawczych, jakie dokonują się w edukacji XXI wieku, zrodziła się potrzeba nowej jakościowo szkoły, która w sposób podmiotowy traktuje i wspiera wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Dlatego program został oparty na zasadach **pedagogiki Gestalt**, która wytycza **holistyczny** kierunek postrzegania świata i człowieka. Oznacza to, że należy koncentrować się na emocjonalnej i poznawczej sferze uczenia się, dbając zarazem o integrację i interakcję. Głównymi celami wychowania według pedagogiki Gestalt jest zindywidualizowane podejście do ucznia, który jak każdy człowiek zasługuje na szacunek. To podmiotowe podejście do ucznia podyktowane jest tym, że każdy uczeń jest osobną jednostką o innym typie psychofizycznym, pochodzi z innego środowiska, posiada inne zainteresowania, zdolności i doświadczenia życiowe. Chcąc wyjść naprzeciw każdemu z uczących się, należy, według pedagogiki Gestalt, stworzyć atmosferę sprzyjającą partnerstwu i twórczej współpracy ze wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia. Takie uczenie ma za zadanie wspierać indywidualny rozwój całego człowieka, uwzględniając zarówno jego umysł, serce, emocje, jak i ducha. Jest to również podejście, które promuje samodoskonalenie, samodzielność oraz odpowiedzialność za siebie, własne decyzje, swoje życie i zdrowie, a także życie i zdrowie innych, współdziałanie i partnerstwo.

Zdobywanie wiedzy i umiejętności odbywać się powinno zatem w atmosferze radości, pogody, twórczego zaangażowania, intelektualnej oraz emocjonalnej przygody.

* Por. Richards J.C., Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Założeniem programu jest zatem stworzenie warunków do wzajemnej współpracy i wsparcia zarówno między uczniem a nauczycielem, jak i uczniami między sobą. Tylko w takich warunkach może nastąpić rozwój osobowości dziecka, a co za tym idzie stopniowe przejmowanie przez nie odpowiedzialności za proces uczenia się (**sterowana autonomia**). Takie podejście otworzy uczniów na „dialog kultur, myśli i idei” (A. E. Szołtysek), niezbędnych w zjednoczonej Europie.

3.2. Kompetencja interkulturowa

Rozwijanie kompetencji interkulturowej (wielokulturowość) stanowi kolejny integralny element nauczania języka obcego. Pełni ona funkcję wspierającą w poznawaniu innych kultur, a w szczególności kultury krajów zjednoczonej Europy. Program, zgodnie z wytycznymi europejskiego systemu opisu kształcenia językowego, propaguje rozwój wrażliwości kulturowej przez prezentację tekstów i zadań mających na celu rozwinięcie umiejętności^{*}:

- ❖ dostrzegania związku między kulturą własną a obcą,
- ❖ wybierania właściwych strategii komunikacyjnych i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,
- ❖ radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi z nich sytuacjami konfliktowymi,
- ❖ przezwycięzania stereotypów.

Powyższe zadania mogą być na przykład realizowane za pomocą filozofii National Geographic (filozofia nauczania języka w połączeniu z jednoczesnym pokazywaniem i odkrywaniem przez uczniów świata (obyczajów innych kultur, ludzi innych ras). W przyszłości pozwoli to uczniom na bardziej elastyczne, swobodniejsze i pełniejsze uczestnictwo w życiu wspólnej Europy.

3.3. Podejście komunikacyjno-zadaniowe

Aby umożliwić uczniom odpowiedni rozwój, kształcenie językowe musi opierać się również na podejściu komunikacyjno-zadaniowym. Jego istotą jest szeroko rozumiana komunikacja werbalna i pozawerbalna zastosowana w ramach zadań do wykonania (**problem-solving tasks**). Stworzenie i przybliżenie uczniowi realnych sytuacji komunikacyjnych, w których używany jest język obcy (angielski), uzmysłowia mu celowość i praktyczną stronę nauki języka. Proponowany kierunek ma uświadomić uczniowi, stojącemu na progu przemian rozwojowych i samodzielnie doświadczającemu zmian społecznych i geopolitycznych, że język angielski nie jest sztucznym, oderwanym od rzeczywistości tworem, ale narzędziem komunikacyjnym używanym w codziennych relacjach międzyludzkich zarówno w granicach zjednoczonej Europy, jak i poza nią.

Temu podejściu powinno towarzyszyć podejście tematyczne (**topic-based learning**), które program także proponuje, stawiając zagadnienia gramatyczne na drugim miejscu. To przede wszystkim ciekawe treści powinny zachęcać i angażować ucznia w proces uczenia się i stanowić bodziec do podejmowania działań komunikacyjnych.

3.4. Indywidualizacja nauczania

Według zaleceń podstawy programowej z 2012 roku zajęcia językowe powinny odbywać się w grupach o zbliżonym poziomie zaawansowania umiejętności językowych. Ogólnie wiadomo jednak, że pomimo prób starannego podziału pojawiają się w ich obrębie zarówno uczniowie, którzy umieją więcej, jak i tacy, których znajomość języka angielskiego jest słabsza.

Każda grupa okaże się zespołem uczniów o zróżnicowanych zdolnościach, preferencjach i stylach uczenia się oraz różnych umiejętnościach językowych. Znajdą się w niej także uczniowie z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi, jak choćby dysleksja rozwojowa czy ADHD. Aby skutecznie nauczać, nauczyciele powinni uprzedzać oczekiwania i możliwości każdego ucznia.

3.5. Autonomia i umiejętność dokonywania samooceny

Kolejnym celem programu jest wykształcenie autonomii i umiejętności dokonywania samooceny przez uczniów, czyli umiejętności samodzielnego uczenia się oraz wykorzystywania informacji zdobytych w klasie szkolnej, poza nią, a także konstruktywnej oceny włożonego wysiłku i rezultatów własnej pracy. Takie podejście pozwala przejąć odpowiedzialność za własne uczenie się, zarządzanie czasem i prowadzi do bardziej czynnego i świadomego udziału w procesie edukacyjnym.

Swoistą formą uczenia autonomii jest również wdrażanie idei europejskiego portfolio językowego, zachęcanie ucznia do gromadzenia swojego „dorobku” językowego w części zwanej *dossier*, a przez to kształtowanie jego poczu-

* Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Council of Europe (2001) (2003) Wydawnictwo CODN.

cia samodzielności i dumy z odnoszonych w trakcie nauki sukcesów, co na tym etapie edukacyjnym stanowi czynnik niezwykle motywujący do dalszej pracy.

3.6. Korelacja międzyprzedmiotowa

Zgodnie ze wskazaniami współczesnej metodyki nauka języka obcego powinna obejmować treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy. W programie treści interdyscyplinarne pojawiają się w rozdziałach podręcznika wraz z innymi w nim realizowanymi.

3.7. Umiejętność zdawania egzaminów

Biorąc pod uwagę planowany na rok 2015 egzamin z języka obcego po zakończeniu klasy VI, niniejszy program oprócz komunikacyjnego podejścia promującego praktyczne wykorzystanie wiedzy językowej kładzie też nacisk na rozwój umiejętności potrzebnych do pomyślnego zdania egzaminów zewnętrznych. Proponowane w podręczniku przykłady technik zarówno w zeszytach ćwiczeń, jak i w samym podręczniku wykorzystują sugerowane przez CKE różnorodne ćwiczenia egzaminacyjne, które w naturalny, świadomy i bezstresowy sposób zapoznają ucznia z wymogami egzaminacyjnymi, pomagając mu przygotować się do obiektywnej oceny swoich osiągnięć.

4. Cele edukacyjne i zadania szkoły

4.1. Ogólne cele kształcenia

Zgodnie z podstawą programową kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia. Jego podstawowym zadaniem jest łagodne wprowadzenie uczniów w świat wiedzy, mające na uwadze ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny.

- 1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących w pierwszej kolejności tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów;
- 2) zdobycie umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
- 3) kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą:

- 1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jak i jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa,
- 2) myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych,
- 3) myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa,
- 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie,
- 5) umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także wyszukiwania i korzystania z informacji,
- 6) umiejętność uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata.

Podsumowując, szkoła ma przygotować ucznia do życia w społeczeństwie informacyjnym i szybko zmieniającej się rzeczywistości, ucznia posiadającego umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach, a także poprzez zadania typu *problem-solving* wyrobić w uczniu umiejętność twórczego myślenia.

4.2. Cele kształcenia w zakresie języków obcych

Podstawowym celem kształcenia w zakresie języków obcych, zgodnie z podstawą programową, jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym w mowie i w piśmie. Priorytetem jest umiejętność osiągania przez ucznia różnych celów komunikacyjnych, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym. Kształcenie językowe w drugim etapie kształcenia, zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej, podzielono na kilka sprawności:

I. Znajomość środków językowych

Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

II. Rozumienie wypowiedzi

Uczeń rozumie bardzo proste i krótkie wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie i powoli w standardowej odmianie języka, a także krótkie i proste wypowiedzi pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie formułuje bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne i pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedzi

Uczeń uczestniczy w prostej rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje ustnie lub pisemnie w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

4.3. Cele edukacji językowej według europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

II etap edukacyjny w większości nawiązuje do wymagań poziomu A1 według poziomów biegłości językowej opisanych w europejskim systemie opisu kształcenia językowego. W praktyce oznacza to, że po ukończeniu klasy szóstej szkoły podstawowej w zakresie nauki języka angielskiego (w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w klasie IV i trzech w klasie V i VI) uczeń będzie:

Poziom A1		
Słuchanie ze zrozumieniem		potrafił zrozumieć znane mu słowa i bardzo podstawowe zwroty dotyczące go osobiście, jego rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi będzie wolne, a mowa wyraźna.
Czytanie ze zrozumieniem		rozumiał znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych, szyldach, plakatach.
Mówienie	Interakcja	potrafił porozumieć się za pomocą prostych wyrażen i słów pod warunkiem, że jego rozmówca jest gotów powtórzyć lub przeformułować swoje myśli, mówiąc wolniej oraz pomagając mu ująć w słowa to, co usiłuje powiedzieć. Będzie potrafił zadać proste pytania dotyczące znanych mu tematów i udzielić odpowiedzi na tego typu pytania.
	Produkcja	potrafił, używając prostych zdań i wyrażen, opowiedzieć o sobie, miejscu, ludziach, których zna.
Pisanie		potrafił napisać krótki, prosty tekst na widokówce, opisać miejsce, postać, wypełnić formularz z danymi osobowymi.

4.4. Cele w zakresie komunikacji interkulturowej

Oprócz umiejętności językowych szkoła poprzez nauczanie języka obcego nowożytnego powinna kształtować w uczniu umiejętność dostosowania się do nowych sposobów myślenia, zachowań i interakcji uwzględniających różnice kulturowe, wyrobić w uczniach postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

4.5. Cele w zakresie autonomii pracy ucznia

Budowanie autonomii ucznia* to proces długotrwały, który prowadzi do:

- ❖ uświadomienia uczniowi zasadności samodzielnego kierowania swoim procesem uczenia,
- ❖ samodzielnego korzystania z różnych źródeł wiedzy,

* Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- ❖ zapoznania go z różnymi sposobami uczenia się,
- ❖ rozpoznania preferowanego przez ucznia stylu uczenia się,
- ❖ zrozumienia celu samooceny i nabycia umiejętności jej stosowania,
- ❖ rozwijania współpracy z innymi,
- ❖ promowania samodzielnego używania elementów języka angielskiego poza szkołą.

5. Treści nauczania

Przedstawione w programie treści nauczania są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego dla II etapu kształcenia w szkole podstawowej. Program przyjmuje spiralne ułożenie treści, a więc ich powtarzanie i rozszerzanie w obrębie zarówno obecnego, jak i kolejnych etapów kształcenia językowego.

5.1. Zakres tematyczny – słownictwo

Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- ❖ człowiek (dane personalne, wygląd zewnętrzny, uczucia i emocje, zainteresowania),
- ❖ dom (miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia),
- ❖ szkoła (przedmioty nauczania, przybory szkolne),
- ❖ praca (popularne zawody),
- ❖ życie rodzinne i towarzyskie (członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego),
- ❖ żywienie (artykuły spożywcze, posiłki),
- ❖ zakupy i usługi (rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie),
- ❖ podróżowanie i turystyka (środki transportu, kierunki świata),
- ❖ kultura (święta, obrzędy),
- ❖ sport (popularne dyscypliny sportu, sprzęt sportowy),
- ❖ zdrowie (samopoczucie, higiena codzienna),
- ❖ świat przyrody (pogoda, rośliny i zwierzęta, krajobraz).

5.2. Gramatyka

Uczeń zna podstawowe struktury gramatyczne i stosuje je w typowych kontekstach sytuacyjnych.

Czasy i konstrukcje zdaniowe:

- ❖ odmiana czasownika *to be*,
- ❖ konstrukcja *there is/there are*,
- ❖ tryb rozkazujący,
- ❖ czasownik *have got*,
- ❖ konstrukcja *like/love* + rzeczownik odsłowny (*gerund*),
- ❖ konstrukcja *would like* + bezokolicznik,
- ❖ konstrukcja *let's* + czasownik,
- ❖ czasowniki modalne: *can/can't*, *must/mustn't*, *should/shouldn't*,
- ❖ Present Simple – czynności trwające stale lub powtarzające się,
- ❖ Present Continuous – czynności odbywające się w chwili mówienia lub trwające przez pewien czas w teraźniejszości; czynności zaplanowane na przyszłość,
- ❖ Past Simple (czasownik *be*, czasowniki regularne i nieregularne) – czynności, które wydarzyły się w określonym momencie w przeszłości,
- ❖ Present Perfect – użycie z *just*, *already*, *never*, *ever*, *since*, *for*,
- ❖ Present Perfect – porównanie z czasem Past Simple,
- ❖ Past Continuous – czynności, które trwały w przeszłości przez pewien czas lub trwały w chwili, gdy wydarzyło się coś innego,
- ❖ Future Simple – czynności przyszłe, przewidywanie, spontaniczne decyzje,
- ❖ konstrukcja *be + going to* + plany i zamiary,
- ❖ zdania warunkowe typu 0 i 1.

Rzeczowniki:

- ❖ liczba mnoga rzeczowników (rzeczowniki regularne i wybrane rzeczowniki nieregularne),

- ❖ rzeczowniki policzalne i niepoliczalne,
- ❖ rzeczownik odsłowny (*gerund*)
- ❖ forma dzierżawcza rzeczownika (dopełniacz saksoński).

Przedimki:

- ❖ przedimek nieokreślony *a/an*,
- ❖ przedimek określony *the*,
- ❖ przedimek zerowy (brak przedimka),
- ❖ określniki *some, any, many, much, a lot of*.

Zaimki:

- ❖ wskazujące (*this, these, that, those*),
- ❖ osobowe (*I, you, he, she, it, we, they*),
- ❖ dzierżawcze (*mine, yours, his, hers, its, ours, theirs*),
- ❖ dopełnieniowe (*me, you, him, her, it, us, them*),
- ❖ względne (*who, which, where, that, whose*).

Przymiotniki:

- ❖ przymiotniki określające kolor, rozmiar, kształt i pochodzenie,
- ❖ dzierżawcze (*my, your, his, her, its, our, their*),
- ❖ stopniowanie przymiotników jedno- i wielosylabowych (formy regularne i niektóre formy nieregularne),
- ❖ porównania (*as ... as, longer than*),
- ❖ szyk przymiotników.

Przysłówki:

- ❖ częstotliwości (*always, usually, often, sometimes* itd.),
- ❖ czasu przeszłego i przyszłego (*last week, ago, next year, at eight o'clock, tomorrow* itp.),
- ❖ sposobu (*slowly*),
- ❖ stopnia (*very*),
- ❖ miejsca (*here, there*),
- ❖ formy regularne i nieregularne tworzone od przymiotników (*slowly*).

Spójniki:

- ❖ *and, but, or*,
- ❖ *next, then, after, before*,
- ❖ *because, so*,
- ❖ *if*,
- ❖ *when, while*.

Przymyki:

- ❖ w okolicznikach miejsca (*in, on, at, over, next to* itp.),
- ❖ w okolicznikach czasu (*on Monday, at ... o'clock, in August* itp.).

Liczebniki:

- ❖ główne (*one, two, three*),
- ❖ porządkowe (*first, second, third, fourth* itp.).

5.3. Funkcje językowe

1. Uczeń zna i stosuje zwroty grzecznościowe w sytuacjach komunikacyjnych:

- ❖ powitania: *Good morning/Good afternoon/Good evening; Hello/Hi/Nice to meet you/Pleased to meet you; How are you? – I'm fine, thank you,*
- ❖ pożegnania: *Goodbye/Bye/See you tomorrow/Good night,*
- ❖ podziękowania: *Thank you/Thanks,*
- ❖ przeprosiny: *Sorry; Excuse me.*

2. Uczeń potrafi udzielać informacji i uzyskiwać je w zakresie:

- ❖ literowania swego imienia, nazwiska oraz pojedynczych słów: *Can you spell it?; How do you spell it?*
- ❖ określania wieku: *How old are you? – I'm 10 years old,*
- ❖ przedstawiania siebie i innych ludzi, identyfikowania osób, zwierząt, rzeczy, miejsc, zjawisk: *What's your name? – I'm.../My name is...; Who is this? – This is Tom.; What is this? – This is Tom's bike.; Who is that? – That is Ann.; What is that? – That is a monkey./ That is a shop,*
- ❖ identyfikowania przedmiotów i określania ich koloru: *It is a blue and yellow poster.; It is round and big,*

- ❖ określania liczby posiadanych (znajdujących się w danym miejscu) przedmiotów: *How many pencils have you got? – I have got three pencils.; What is there in your bedroom? – There is a carpet in my room./There are two chairs and a bed,*
 - ❖ opisu przedmiotu, osoby, zwierzątka: *The film is good; My mother is pretty; My school is big and cool; It's got a long tail,*
 - ❖ opisu miejsca i położenia: *This room is small/big; It is on the table, next to the book.*
 - ❖ opisu wyglądu zewnętrznego zwierzątka: *It is very tall, brown and yellow and it has got a long neck and small ears,*
 - ❖ opisu panujących warunków pogodowych: *It is windy and rainy. It is very cold,*
 - ❖ wyrażania stanu posiadania: *I have got two dogs and a guinea pig,*
 - ❖ wyrażania umiejętności i próśb: *I can swim.; Can you help me?/Can you open the window, please?*
 - ❖ pytania o drogę: *Excuse me, where is the post office?/How can I get to the railway station? – Turn right and go straight,*
 - ❖ pytania o dzień i godzinę: *What date is it today?/What's the day?; What time is it?/What's the time?;*
 - ❖ określania pochodzenia: *Where are you from?/What's your nationality? – I'm from Poland./I'm Polish,*
 - ❖ prowadzenia rozmowy o zainteresowaniach, ulubionych programach TV, filmach, muzyce, grach: *What's your favourite TV programme? – I like comedies,*
 - ❖ opisu czynności powtarzających się i zwyczajowych: *I go to school every day.; It snows in winter,*
 - ❖ opisu czynności wykonywanej w danym momencie (np. opis obrazka): *She is brushing her teeth.; They are swimming,*
 - ❖ określania samopoczucia: *I'm fine./I'm not very well,*
 - ❖ liczenia i używania liczb.
3. Uczeń potrafi wyrażać postawy
- ❖ wyrażanie upodobań i niechęci: *I like this book./I don't like him.; I love rollerblading./I hate playing computer games,*
 - ❖ wyrażanie opinii: *I think the film is boring.*

5.4. Sprawności językowe

W zakresie sprawności językowych podstawa programowa sugeruje podział treści szczegółowych na: rozumienie, tworzenie, reagowanie i przetwarzanie.

I. Rozumienie

Rozumienie ze słuchu	Rozumienie tekstu pisanego
Uczeń rozumie wypowiedzi ze słuchu: <ul style="list-style-type: none"> • reaguje na polecenia, • rozumie znaczenie zwrotów związanych z życiem codziennym adresowanych do ucznia, • rozumie ogólny sens prostego tekstu, • wyszukuje proste informacje szczegółowe w tekście słuchanym, • rozumie intencje rozmówców (np. podawanie informacji, wyrażanie prośby, zgody lub braku zgody, żartowanie), • rozpoznaje rodzaje sytuacji komunikacyjnych (np. u lekarza, w sklepie, na dworcu, w szkole). 	Uczeń rozumie krótkie, proste, kilkudzaniowe wypowiedzi pisemne: <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens tekstu, • wyszukuje proste informacje szczegółowe w tekście, • rozpoznaje różne rodzaje tekstów, np. list prywatny, mail, SMS, opowiadanie, zaproszenie, kartka pocztowa.

II. Tworzenie

Tworzenie wypowiedzi ustnej	Tworzenie wypowiedzi pisemnej
Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • tworzy kilkudzaniowe wypowiedzi ustne według wzoru, • opisuje ludzi, przedmioty i miejsca, • opowiada o czynnościach życia codziennego, • przedstawia swoje upodobania i uczucia. 	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • tworzy kilkudzaniowe wypowiedzi pisemne według wzoru, • opisuje ludzi, przedmioty i miejsca, • opisuje czynności dnia codziennego, • przedstawia swoje upodobania i uczucia.

III. Reagowanie

Reagowanie ustne	Reagowanie pisemne
<p>Uczeń reaguje ustnie w prostych sytuacjach dnia codziennego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przedstawia siebie i członków swojej rodziny, • podaje swój wiek i miejsce zamieszkania, • podaje swoje upodobania, • mówi o tym, co posiada i co potrafi robić, • prosi o informacje, • wyraża swoje emocje, • wyraża prośby i podziękowania. 	<p>Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego w prostych sytuacjach życia codziennego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • udziela podstawowych informacji na swój temat, • wyraża podziękowania.

IV. Przetwarzanie

Uczeń przetwarza tekst:

- ❖ przekazuje ustnie informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego;
- ❖ zapisuje informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego.

6. Realizacja programu – procedury osiągnięcia celów

6.1. Metody nauczania

Stopień osiągnięcia założonych celów nauczania w dużej mierze zależy od przyjętych metod i technik, które bezpośrednio przełożą się na sukces ucznia w nauce języka obcego. Program nie rekomenduje jednej słusznej metody, przyjmując raczej podejście eklektyczne, co w praktyce oznacza połączenie różnych metod, dzięki którym można realizować przyjęte wcześniej ogólne założenia programowe. Będą to następujące metody*:

- ❖ podejście komunikacyjne (*communicative language teaching*), które kładzie nacisk na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Pełna poprawność nie jest najistotniejsza. Błędy gramatyczne nie mogą jednak zakłócać komunikacji językowej, dlatego konieczne jest poznanie struktur gramatycznych i ich funkcji językowych.
- ❖ kognitywna – za cel nauki przyjmuje wykształcenie kompetencji językowej, która pozwala na tworzenie nieskończonej liczby poprawnych zdań za pomocą pewnej skończonej liczby reguł. W metodzie tej kładzie się nacisk na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym, a także na rolę sprawności receptywnych (słuchanie i czytanie).
- ❖ audiolingwalna – opanowywanie języka przy wykorzystaniu tej metody polega na wykształceniu odpowiednich nawyków językowych, które wyrabia się przez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału.
- ❖ metoda reagowania całym ciałem (TPR) – opiera się na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w języku obcym. Polecenia demonstrowane są przez nauczyciela w taki sposób, aby uczeń mógł je zrozumieć i zdemontrować to ruchem ciała. Celem metody jest uruchomienie pracy obu półkul mózgu, co zwiększa efektywność nauki. Metoda sprawdza się doskonale w pracy, bywa kluczem do sukcesu w pracy z dziećmi dyslektycznymi.
- ❖ metoda naturalna (w której nauka odbywa się w sposób podobny do akwizycji języka ojczystego, tak jak uczy się niemowlę – przez słuchanie, przyglądanie się mimice i gestom mówiącego/nauczyciela, a kiedy będzie gotowe na produkcję języka – przez wypowiedzianie zdania) opiera się na trzech kluczowych założeniach:
 - 1) ekspozycji znaczącej, określanej jako słuchanie wypowiedzi obcojęzycznych, których sens jest dla uczącego się zrozumiały, wynika bowiem z sytuacji;
 - 2) eliminacji stresu – wywoływanie pozytywnych emocji towarzyszących nauce języka powoduje jego podświadome i spontaniczne przyswajanie;
 - 3) poczuciu bezpieczeństwa w nauce – wysoki stopień poczucia bezpieczeństwa, który w tej metodzie osiąga się przez zwrócenie uwagi na rolę rozumienia ze słuchu, a nie mówienia. Nauczyciel nie zmusza ucznia do mówienia. Uczeń sam decyduje o swojej gotowości mownej.

* Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.

❖ Sugestopedia – zakłada się, że umysł ludzki posiada znaczne rezerwy, które w toku nauczania nie są wykorzystywane. Metoda ta, jak twierdzi jej twórca G. Lozanow, uruchamia te rezerwy przez relaks, usunięcie negatywnych emocji i stresów, wspierając pracę prawej półkuli mózgu związanej z emocjami, muzyką i ruchem. Nauka bowiem łączy się nierozzerwalnie z emocjami, które w bloku klas starszych szkoły podstawowej zostają zepchnięte na plan drugi. Uczniowie bez względu na wiek potrzebują przemienności zarówno aktywności i ruchu, jak i wyciszenia. Takie zmiany bodźców powodują, że wiedza i umiejętności łatwiej są przyswajane.

6.2. Formy pracy

W procesie dydaktycznym należy wykorzystać różnorodne formy pracy na lekcji, urozmaicając w ten sposób zajęcia. Najczęściej stosowane formy to:

Praca indywidualna

Klasy i grupy językowe, biorące udział w procesie kształcenia, różnią się nie tylko między sobą. Dodatkowo w obrębie każdej grupy spotkamy uczniów o różnych systemach poznawczych, różnym tempie pracy i indywidualnym systemie sensorycznym. Dlatego zaleca się stosowanie pracy indywidualnej, zwłaszcza że może występować pod wieloma postaciami (samodzielna praca z podręcznikiem podczas zajęć, wykonywanie zadań domowych czy edukacyjna zabawa z płytą multimedialną). Daje uczniom możliwość samodzielnego uczenia się we właściwym tempie oraz konstruktywnej ewaluacji własnej pracy.

Praca w parach

To chętnie wykorzystywana forma pracy w klasie. Daje możliwość przećwiczenia dialogów i scenek sytuacyjnych oraz wymaga od każdego ucznia indywidualnego zaangażowania, a także wzięcia częściowej odpowiedzialności za przebieg i sukces wykonywanego zadania. Spełnia również rolę wychowawczą.

Praca w grupach/drużynach

Warunkiem efektywności tej formy pracy jest odpowiednia liczba uczestników w grupie, która nie powinna przekraczać 3–4 osób. Tylko wówczas będzie możliwa dobra współpraca między uczniami w obrębie każdej grupy, a jej efekty będą zadowalające. W takich warunkach uczeń z trudnościami w nauce również poczuje się potrzebny, a jego choćby niewielki wkład pracy będzie się wydawał niezwykle znaczący. Tę formę najczęściej stosuje się przy wykonywaniu prac projektowych, grach językowych, konkursach, odgrywaniu scenek sytuacyjnych, przedstawieniach czy też podejmowaniu rozważań (dyskusji) na znany uczniom temat. Uczy komunikacji, wzajemnego szacunku, zasad współpracy, pomocy, odpowiedzialności oraz umiejętności dostrzegania w drugim człowieku jego mocnych stron.

Praca projektowa

Jest to taka forma pracy, która wykorzystuje wszystkie sprawności językowe. Zajęcia uwzględniające tę formę pracy wiążą się z poszukiwaniem i zbieraniem informacji, ich organizowaniem i porównywaniem, a następnie z prezentacją przygotowanego materiału. Tego rodzaju zadania pobudzają kreatywność uczniów, zwiększają ich motywację, gdyż uzmysławiają im, że język jest narzędziem służącym do przekazywania treści.

6.3. Techniki pracy

Techniki pracy przedstawione zostaną w odniesieniu do poszczególnych aspektów i sprawności językowych, takich jak: słownictwo, gramatyka, rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, mówienie i pisanie.

6.3.1. Techniki nauczania słownictwa

Jeremy Harmer określił słownictwo mianem *flesh of the language*. To ono bowiem obudowuje szkielet językowy, jakim jest gramatyka. Nauczanie słownictwa w przypadku starszych uczniów szkoły podstawowej jest bardzo istotnym elementem procesu dydaktycznego, szczególnie jeśli mamy do czynienia z uczniami klasy czwartej, którzy operacje umysłowe wykonują głównie na pojęciach konkretnych, a nie abstrakcyjnych.

Nauczanie leksyki wydaje się być dość prostym zabiegiem. Jeśli jednak chcemy doprowadzić do przyswojenia słownictwa w takim stopniu, w którym dzieci będą go swobodnie używały, proces nabywania tej wiedzy okazuje się długi i żmudny. Dobra lekcja poświęcona słownictwu to taka, która zawiera wszystkie elementy prawidłowego procesu nauczania, a więc:

- 1) prezentację słownictwa,
- 2) wczesną fazę utrwalania, w której dominują ćwiczenia receptywne, mające na celu osłuchanie dziecka z brzmieniem i melodią nowych słów,
- 3) fazę utrwalania właściwego, w której ćwiczenia receptywne stopniowo ustępują miejsca bardziej produktywnym,

* Por. Raźniak, A., D. Wosińska. (2010). *Nauczanie języka angielskiego: dobre lekcje – ciekawe pomysły*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

4) fazę integracyjną, w której nowo poznane słownictwo posłuży do rozwoju innych aspektów czy sprawności językowych.

Przykłady sposobów prezentacji słownictwa:

- ❖ wskazanie przedmiotu,
- ❖ pokazanie obrazka,
- ❖ ilustracja za pomocą gestu i mimiki,
- ❖ użycie synonimu i antonimu,
- ❖ objaśnienie,
- ❖ użycie polskiego odpowiednika jako techniki wspierającej wyżej wymienione.

Przykłady ćwiczeń we wczesnej fazie utrwalania:

- ❖ wymyśl kształt – po wprowadzeniu nowego wyrazu prosimy uczniów, aby spróbowali zapisać ten wyraz w sposób, który skojarzy kształt zapisu ze znaczeniem wyrazu i tym samym ułatwi jego zapamiętywanie.
- ❖ skojarz wyraz z imieniem na daną literę – ćwiczenie to utrwała nowy materiał leksykalny przez kojarzenie nowego wyrazu z imieniem zaczynającym się na tę samą literę.
- ❖ skojarz wyraz z zawodem – ćwiczenie to utrwała nowy materiał leksykalny przez kojarzenie nowego wyrazu z jednym ze znanych uczniom zawodów, np. kucharz, nauczyciel, inżynier, lekarz itp.
- ❖ skojarz wyraz z pomieszczeniem – ćwiczenie to utrwała nowy materiał przez kojarzenie nowego wyrazu z jednym z pomieszczeń w wielopokojowym mieszkaniu czy domu, np. sypialnią.
- ❖ rysunek – ćwiczenie to polega na umieszczeniu obok nowego wyrazu choćby najbardziej szkicowego rysunku, który pozwoli uczniowi lepiej zapamiętać znaczenie poznanego słowa.
- ❖ kojarz wyraz z brzmieniem – ćwiczenie to pozwala zatrzymać w pamięci nowo poznane słowo poprzez skojarzenie go ze znanym uczniowi brzmieniem wyrazu, które zna w języku ojczystym lub obcym. Skojarzenia mogą być indywidualne dla każdego ucznia. Dzięki temu łatwiej mu będzie je przywołać z pamięci.

Utrwalanie nowego słownictwa w najwcześniejszej fazie, jak twierdzi H. Komorowska (2002), to także kontrola jego właściwej percepcji przez uczniów. Drogą do tego jest skłonienie uczniów do poprawnego powtórzenia nowego wyrazu. Można tego dokonać za pomocą:

- ❖ techniki zwanej imitacją. Może ona przybrać różne formy: od powtarzania chóralnego, grupowego czy indywidualnego przez powtarzanie z użyciem tzw. *mood cards* określających nastrój, w jaki dziecko powinno się wczuć, powtarzając dany wyraz, a skończywszy na grach i zabawach imitacyjnych, takich jak np. „głuchy telefon”, *What did you say?* czy technika *backchaining*, polegająca na powtarzaniu poszczególnych wyrazów w zdaniu od ostatniego do pierwszego tak, aby zachować naturalny rytm i melodię języka.
- ❖ powtarzania nowego wyrazu w prostych zdaniach przy użyciu struktur znanych uczniowi, tak aby utworzyć jak najprostsz kontekst czynnego zastosowania słowa.

Przykłady ćwiczeń w fazie utrwalania właściwego:

- ❖ ćwiczenia kategoryzujące, takie jak: grupowanie rymujących się wyrazów, grupowanie wyrazów z określonego pola tematycznego, grupowanie wyrazów rozpoczynających się na tę samą literę,
- ❖ ćwiczenia skojarzeniowe, dzięki którym, jako odpowiedź na konkretny bodziec, w umyśle ucznia powstają wyrazy w postaci wolnych skojarzeń.

Przykłady ćwiczeń w fazie integracyjnej:

- ❖ gry i zabawy, w czasie których nowe słowa będą używane przez uczniów,
- ❖ dryle substytucyjne i komunikacyjne,
- ❖ teksty zawierające nowo poznane słownictwo,
- ❖ ćwiczenia komunikacyjne, takie jak: technika opisu sytuacji, minidialogi, streszczenie za pomocą słów-kluczy.

Warto, by uczniowie wykonujący powyższe ćwiczenia stopniowo przejmowali rolę nauczyciela, który pozostaje jedynie konsultantem językowym. Pamiętajmy jednak, że wprowadzanie nowego materiału nie oznacza, że dzieci przyswoją go sobie zaraz na pierwszej lekcji. W praktyce wygląda to tak, że podczas pierwszych zajęć z nowym materiałem większość dzieci osiągnie **bierną znajomość słownictwa**, czyli będzie je rozumieć, ale nie będzie w stanie go użyć. Dopiero w późniejszym etapie, zależnie od indywidualnych możliwości dzieci, osiągną one **czynną znajomość słownictwa**, czyli będą go nie tylko rozumieć, ale i stosować. Z reguły słownik bierny jest znacznie bardziej obszerny niż słownik czynny. Nowy temat musi być powtarzany tak długo, aż się utrwali w pamięci uczniów. Później warto co jakiś czas powracać do znanych słów, zabaw, wierszyków czy piosenek. Do powtórzeń przywiązywana jest szczególna uwaga, gdyż dzieci z założenia uczą się tylko na lekcji. Z reguły powtórzenie obejmuje tematy z ostatnich zajęć, przeplatane słownictwem poznanym wcześniej – tzw. **powtórzenie bliższe**. Powtarzanie materiału odbywa się także podczas różnego rodzaju gier i zabaw, które urozmaicają zajęcia.

6.3.2. Techniki nauczania gramatyki

Nauczanie gramatyki jest ściśle powiązane z poprawnością językową. Często zapominamy, że również gramatyka służy wyrażaniu znaczenia w sposób bardziej precyzyjny, niż czynią to same słowa. Nieznajomość gramatyki często zaburza komunikację i sprawia, że nasz przekaz przybiera mało elegancką formę. Dlatego nauczanie gramatyki jest ważne. Nowa podstawa programowa, promująca podejście komunikacyjne, kładzie nacisk przede wszystkim na umiejętność skutecznego porozumiewania się, co w praktyce oznacza znajomość i umiejętność zastosowania struktur gramatycznych w akcie komunikacyjnym, ale nie oznacza idealnego opanowania reguł gramatycznych.

Nowe konstrukcje gramatyczne mogą być wprowadzane w sposób indukcyjny (uczniowie sami dochodzą do reguły na podstawie przykładu podanego w określonym kontekście, odpowiednio naprowadzeni przez nauczyciela wskazówkami lub pytaniami pomocniczymi) lub metodą dedukcyjną (nauczyciel podaje i wyjaśnia regułę, podaje przykłady jej zastosowania, a następnie proponuje uczniom ćwiczenia utrwalające). Pierwszy z tych sposobów wymaga większego zaangażowania ze strony uczniów.

Jest wskazany z jednej strony dla tych bardziej samodzielnych i lubiących rozwiązywanie problemów, z drugiej zaś strony dla tej grupy uczniów, którzy wciąż mają jeszcze problemy ze zrozumieniem reguł i terminologii używanej przy wyjaśnianiu pojęć gramatycznych. Jest to więc skuteczne podejście w nauczaniu dzieci z klasy czwartej.

Sposób dedukcyjny nie wymaga aktywności uczniów, nie zmusza ich do logicznego myślenia, z drugiej strony zaś zapewnia przekazanie poprawnych zasad gramatycznych i zapewne okaże się bardziej przystępny dla uczniów preferujących konkretną, systematyczną formę nauki, rozpoczynającą się od dokładnego objaśnienia reguły. W zależności od stopnia trudności wprowadzanego materiału i w celu uatrakcyjnienia sposobu nauczania, warto oba te sposoby stosować naprzemiennie.

Po prezentacji, bez względu na jej typ, należy ćwiczyć nową strukturę tak długo i w tak urozmaicony sposób, aby uczeń, stosując ją samodzielnie, nie miał trudności w jej budowaniu i używaniu. Trzeba doprowadzić do tego, aby umiał zastosować nową strukturę w praktyce. Schemat nauczania gramatyki powinien więc wyglądać w następujący sposób*:

- ❖ prezentacja struktury (w dedukcyjnym lub indukcyjnym podejściu),
- ❖ praktyka językowa (ćwiczenie kontrolowane i częściowo kontrolowane),
- ❖ produkcja językowa (stosowanie w kontekście).

Typowymi technikami wykorzystywanymi w praktyce językowej są różnego rodzaju dryle językowe, które zwracają uwagę na dobre wyćwiczenie struktury celem wyeliminowania błędu już na samym początku. Są to zatem:

- ❖ imitacja;
- ❖ substytucja prosta (podstawianie) – ćwiczenie polega na powtarzaniu tej samej struktury gramatycznej z coraz to innymi wypełnieniami leksykalnymi;
- ❖ substytucja podwójna – ćwiczenie polega na powtarzaniu tej samej struktury gramatycznej z dwoma wypełnieniami leksykalnymi. Jest ono trudniejsze i należy je wprowadzić po przeprowadzeniu substytucji prostej;
- ❖ substytucja złożona – wyrazy podane uczniom do podstawienia wymagają nie tylko zmian leksykalnych, ale i zmian gramatycznych, np. zmiana formy liczby pojedynczej na mnogą pociąga za sobą zmianę formy czasownikowej;
- ❖ transformacja – zadanie polega na przekształceniu zdania według wskazanego wzoru, np. zamiany zdania twierdzącego na przeczące lub pytanie, czasu teraźniejszego na przeszły itp.;
- ❖ integracja – przekształcenie wynika z połączenia dwóch odrębnych zdań w jedno zdanie złożone.

Produkcja językowa

Zgodnie z założeniami komunikacyjnego nauczania języka, nowo poznane struktury należy wplatać w swobodną praktykę językową. Ważny jest odpowiedni dobór kontekstów sytuacyjnych, pozwalających na praktyczne zastosowanie poznanej gramatyki.

Przykładowe techniki komunikacyjnego nauczania gramatyki:

- ❖ znajdź w klasie kogoś, kto? (do utrwalenia takich struktur jak np.: have got, can, to be w czasie Past Simple itp.)
- ❖ zgadywanka tak/nie (nauczyciel wypowiada zdanie: Mam coś ciekawego w torbie. Zgadnijcie co? Uczniowie zgadując, używają zdania pytającego z czasownikiem *have* np. *Have you got a pen?*);
- ❖ minidrama – jest to zabawa polegająca na stworzeniu atrakcyjnej sytuacji teatralnej, którą uczniowie mają odegrać z wykorzystaniem konkretnej struktury gramatycznej. Na przykład sytuacja choroby kolegi oparta jest na strukturze *should*: *You should take an aspirin. You should rest.*
- ❖ wywiad, w którym uczniowie, pracując w parach, zadają i odpowiadają na pytania. Jedna osoba jest interlokutorem, druga zaś odpowiada na pytania interlokutora. Pytania mogą być podane przez nauczyciela w wersji gotowej lub zasugerowane przez podanie słów do wykorzystania. (W tej drugiej wersji uczniowie sami tworzą pytania pod nadzorem nauczyciela.)

* Komorowska, H. (1988). *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. WSiP.

- ❖ niepodobne do siebie rodzeństwo (uczniowie, pracując w parach, odgrywają rolę odmiennego w upodobaniach rodzeństwa. Jedna z osób tworzy wypowiedzi, używając zdań twierdzących, druga zdań przeczących.);
- ❖ rozmowa telefoniczna (ćwiczenie polega na udzielaniu przez nauczyciela odpowiedzi na pytania, których uczniowie nie słyszą. Zadaniem uczniów jest odtworzenie tych pytań.);
- ❖ maszyna czasu (w tym ćwiczeniu zadaniem ucznia jest przeczytanie tekstu, a następnie opowiedzenie jego treści z uwzględnieniem zmian czasowych, które nastąpiły po przeniesieniu się w maszynie czasu w przeszłość lub w przyszłość.).

6.3.3. Sprawności receptywne

Receptywne sprawności językowe to **słuchanie** i **czytanie ze zrozumieniem**. Pomimo pewnych różnic dotyczących np. typu tekstu, a co za tym idzie uruchomienia nieco innych receptorów, posiadają wiele cech wspólnych. Słuchając lub czytając ze zrozumieniem na co dzień, skupiamy się na wydobyciu **ogólnego sensu** wypowiedzi (rozumienie globalne) lub wyodrębnieniu **szczegółowych informacji** (rozumienie szczegółowe). W obydwu przypadkach nie jest konieczne zrozumienie każdego z wypowiedzianych lub zapisanych słów, natomiast zasadnicza jest selekcja treści i domyślanie się sensu wypowiedzi. Warunkiem skutecznej selekcji i trafnego domysłu językowego jest poprzedzające je precyzyjne określenie celu lub potrzeby skłaniających nas do skupienia uwagi na danym komunikacie.

Lekcje z wykorzystaniem tekstów do rozwoju sprawności receptywnych powinny być oparte na następujących etapach:

- ❖ zapoznanie z tekstem i przygotowanie do jego odbioru,
- ❖ zadania towarzyszące odbiorowi tekstu,
- ❖ zadania służące bardziej szczegółowej analizie tekstu,
- ❖ zadania integrujące pozostałe sprawności językowe.

Ważne jest, aby techniki służące rozwojowi sprawności receptywnych (słuchania i czytania ze zrozumieniem) ułożone były w kolejności zgodnej z zasadą **od ogółu do szczegółu**:

- ❖ skupienie na ogólnym znaczeniu tekstu,
- ❖ skupienie na informacjach szczegółowych zawartych w tekście,
- ❖ skupienie na środkach językowych użytych w tekście.

Dając uczniom zadania sprawdzające stopień zrozumienia tekstów, należy zastosować kolejność:

- 1) przekazanie instrukcji do zadania,
- 2) zadanie – praca z tekstem,
- 3) informacja zwrotna – sprawdzenie.

Ważne jest, aby uczniowie mieli możliwość wykonania zadania (wysłuchania tekstu, doczytania fragmentu tekstu) tyle razy, ile tego potrzebują, aby zadanie było wykonane poprawnie.

W trakcie pracy nad rozwojem sprawności receptywnych zadaniem nauczyciela jest:

- ❖ doprowadzenie ucznia do poziomu językowego umożliwiającego zrozumienie tekstu przez wcześniejsze zapoznanie go z potrzebnym słownictwem i strukturami gramatycznymi;
- ❖ postawienie zadania, do którego wykonania zrozumienie tekstu jest niezbędne. Zadanie to powinno być jasno sformułowane, a stopień jego zrozumienia sprawdzony przez nauczyciela.;
- ❖ dostosowanie poziomu trudności zadania do poziomu grupy – tekst wykorzystywany na lekcji powinien być stosunkowo krótki (lub, w wypadku nagrania, odtwarzany w krótkich fragmentach);
- ❖ sprawdzenie poprawności wykonania zadania po ukończeniu przez ucznia zadania w oparciu o konsultację i rozmowę na temat pozyskanych przez uczniów odpowiedzi bez podawania gotowych odpowiedzi od razu. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do uzasadniania, dlaczego dane rozwiązanie jest trafne przez analizowanie treści i wskazywanie kluczowych fragmentów tekstu;
- ❖ stworzenie uczniom możliwości wielokrotnego kontaktu z tekstem;
- ❖ zapewnienie ćwiczeń łączących rozwijaną sprawność z innymi sprawnościami językowymi.

Dobrze rozwinięte sprawności receptywne stanowią bazę do rozwoju sprawności produktywnych, ponieważ dostarczają budulca językowego i pomagają uchwycić podstawy języka. W drugim etapie kształcenia językowego waga tychże sprawności jest bardzo duża i dlatego właśnie egzamin po klasie szóstej oprócz aspektów językowych, takich jak słownictwo, gramatyka i komunikacja, będzie zawierał materiał sprawdzający stopień opanowania sprawności słuchania i czytania ze zrozumieniem.

6.3.3.1. Techniki rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu

Rozumienie ze słuchu to jedna z podstawowych umiejętności komunikacyjnych. Ze względu na swój charakter wyprzedza inne sprawności i jest podstawą do nauki języka obcego. Od pierwszej lekcji uczeń powinien słuchać modelu poprawnej wymowy, intonacji, akcentu i rytmu. Ważne jest zatem, aby nauczyciele komunikowali się z uczniem w ję-

zyku obcym. Tematyka prezentowanych tekstów powinna być dobrana w taki sposób, aby odpowiadała zainteresowaniom grupy uczniowskiej; wiek jest tu decydującym elementem. W przypadku dzieci ćwiczenia na rozumienie ze słuchu będą znacznie się różnić od zadań skierowanych do starszych grup wiekowych. Dzieci lubią bawić się językiem, słuchać piosenek, wierszyków, wyliczanek. Im nie wystarczą słowa, należy urozmaicić zadania gestami, obrazkami, innymi przedmiotami, wówczas wiedza przybiera charakter zabawy i jest lepiej przyswajana. Różnorodność ćwiczeń rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu odgrywa tu bardzo ważną rolę, nie można poprzestać wyłącznie na zadawaniu pytań, należy zachęcić uczniów do zgadywania, wyławiania istotnych informacji. Do typowych technik służących do rozwoju tej techniki można zaliczyć:

- ❖ technikę wielokrotnego wyboru sprawdzającą zrozumienie ogólnego sensu wypowiedzi,
- ❖ technikę *true – false* (prawda – fałsz),
- ❖ tabelę, formularz lub ankietę do wypełnienia, w przypadku zadania mającego na celu znalezienie konkretnych informacji,
- ❖ segregowanie zdań, obrazków według informacji uzyskanych z nagrania,
- ❖ dokończanie zdań na podstawie informacji z nagrania,
- ❖ dyktando (literowanie, dyktando wyrazowe, tekst),
- ❖ zaznaczanie słów-kluczy,
- ❖ wybieranie właściwego obrazka lub elementu na ilustracji,
- ❖ znajdowanie różnic między obrazkami lub tekstami,
- ❖ dopasowywanie pytań do odpowiedzi,
- ❖ podawanie właściwej kolejności obrazków lub wydarzeń,
- ❖ wykonywanie czynności zgodnej z usłyszanym poleceniem (czyli zastosowanie metody *TPR – Total Physical Response*).

Rozwijając sprawność rozumienia ze słuchu*, dobrze jest pamiętać, że:

- ❖ słuchanie ze zrozumieniem ma charakter selektywny. Warto więc ukierunkować słuchanie tekstu na uzyskanie określonej informacji, którą uczniowie mają wychwycić. Brak bodźców powoduje ogromne utrudnienie w odbiorze tekstu.
- ❖ słuchanie ze zrozumieniem wiąże się z określonym celem, dlatego przed wysłuchaniem należy przed uczniem postawić konkretne zadanie. Ułatwi to uczniowi wykonanie zadania.
- ❖ nie należy wyjaśniać i tłumaczyć wszystkiego, aby przyzwyczylić do niepewności i częściowego rozumienia.
- ❖ praca nad rozumieniem tekstu powinna uwzględniać ćwiczenia poprzedzające słuchanie, ćwiczenia towarzyszące słuchaniu i ćwiczenia występujące po przesłuchaniu tekstu.

Optymalna kolejność pracy nad tekstem przeznaczonym do słuchania to:

- ❖ zogniskowanie uwagi uczniów,
- ❖ powtórzenie potrzebnych wyrazów i struktur,
- ❖ wprowadzenie potrzebnego materiału,
- ❖ postawienie celu tzn. zadania do wysłuchania,
- ❖ słuchanie tekstu i wykonanie zadania,
- ❖ sprawdzenie rozumienia globalnego,
- ❖ sprawdzenia rozumienia szczegółowego,
- ❖ ćwiczenia potekstowe integrujące sprawność słuchania z innymi sprawnościami językowymi.

6.3.4. Techniki rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem

W dobie Internetu przydatność tej sprawności jest niekwestionowana. Uczniowie stykają się z nią nie tylko w klasie na lekcji, ale również w sytuacjach życia codziennego. Sprawność ta odgrywa bardzo ważną rolę w nauce języka z dwóch powodów. Po pierwsze jest to jedyna sprawność, którą uczniowie mogą rozwijać w toku pracy własnej, co prowadzi do promowania i rozwijania autonomii. Po drugie przez powtarzanie poznanych zwrotów i struktur skutecznie utrwała opanowywany materiał i wspiera rozwój pozostałych sprawności językowych. Czytanie można doskonalić, korzystając ze specjalnie zaadaptowanych do poziomu zaawansowania uczniów wersji popularnych książek czy prostych tekstów zaczerpniętych z Internetu.

Czytanie ze zrozumieniem należy razem ze słuchaniem do sprawności receptywnych. Model pracy nad nimi tzn. poszczególne etapy są tożsame dla tych dwóch sprawności. Są to więc:

1) **wprowadzenie**, którego głównymi celami będzie:

- ❖ zogniskowanie uwagi uczniów na tematykę i zagadnienia poruszane w tekście;
- ❖ przewidywanie treści tekstu na podstawie ilustracji (fotografia, okładka książki), pierwszego / ostatniego zdania, tytułu lub zestawu kluczowych słów / wyrażen z niego zaczerpniętych;

* Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.

- ❖ rozmowa na temat związany z tematyką tekstu, np. skojarzenia związane z tematyką tekstu, np. przewidywanie, jakie wyrazy mogą pojawić się w komunikacie lub naprowadzanie na temat poprzez wymienianie szeregu słów z nim związanych;
 - ❖ sformułowanie pytań, na jakie uczeń chciałby uzyskać odpowiedź po wysłuchaniu / przeczytaniu tekstu;
 - ❖ zaznajomienie ucznia ze słownictwem i strukturami gramatycznymi niezbędnymi do zrozumienia tekstu.
- 2) ćwiczenia towarzyszące czytaniu, mające na celu podtrzymanie motywacji do ukończenia zadań
- 3) ćwiczenia potekstowe, stanowiące kontynuację pracy z tekstem i nawiązanie do integracji różnych sprawności językowych.

Przykładowe techniki towarzyszące rozwijaniu czytania ze zrozumieniem to:

- ❖ przewidywanie treści tekstu na podstawie bodźców wizualnych lub słuchowych, tytułu tekstu,
- ❖ odniesienia do wiedzy ogólnej,
- ❖ czytanie dla ogólnego zrozumienia,
- ❖ zakreślanie w akapitach słów-kluczy,
- ❖ ocena przeczytanych informacji techniką prawda – fałsz i poprawianie błędnych informacji,
- ❖ czytanie dla konkretnej informacji – zaznaczanie w tekście szukanych wyrazów lub informacji,
- ❖ wypełnianie luk niezbędnymi informacjami,
- ❖ uzupełnianie tabel szczegółowymi informacjami,
- ❖ dopasowywanie obrazka do tekstu / przeczytanej informacji,
- ❖ dopasowywanie tytułów do kolejnych akapitów tekstu,
- ❖ wybieranie najlepszego tytułu tekstu spośród kilku podanych propozycji,
- ❖ ustawianie wydarzeń opisanych w tekście we właściwej kolejności,
- ❖ ustawianie szeregu ilustracji zgodnie z fabułą tekstu,
- ❖ test wyboru (wybieranie właściwej odpowiedzi do pytań związanych z tekstem),
- ❖ udzielanie odpowiedzi na pytania związane z tekstem,
- ❖ zaznaczanie danych z tekstów na diagramach, mapach, planach, rysunkach (np. trasa wycieczki),
- ❖ uporządkowanie podanych zdań lub akapitów tak, by stanowiły logiczną całość,
- ❖ uporządkowanie dialogu,
- ❖ rozdzielanie dwóch pomieszanych tekstów.

6.3.5. Sprawności produktywne

Sprawności produktywne: mówienie i pisanie w odróżnieniu od receptywnych wymagają od uczniów samodzielnej produkcji językowej tzn. komunikatywnego użycia języka angielskiego. Rola nauczyciela sprowadza się więc do takiego zaplanowania zajęć, aby uczeń miał możliwość praktycznego użycia języka w sytuacjach komunikacyjnych w mowie i piśmie. Sprawności produktywne opierają się na wykorzystaniu uprzednio wprowadzonego i utrwalonego materiału językowego z poziomu fonicznego, leksykalnego i składniowego.

Nie można też umiejętności produktywnych oddzielić od sprawności receptywnych. Warto integrować słuchanie i czytanie z mówieniem i pisanem w ramach zadań aktywizujących wszystkie umiejętności, pamiętając, by poprzedzać ćwiczenia produktywne receptywnymi, gdyż uczniom łatwiej przychodzi odbiór niż tworzenie komunikatów w języku obcym.

6.3.5.1. Techniki rozwijające sprawność mówienia

W myśl założeń podstawy programowej, która jasno definiuje konieczność rozwoju umiejętności skutecznego porozumiewania się, mówienie jako sprawność językowa plasuje się wysoko na liście priorytetów, bowiem swobodne używanie języka jest dla wielu osób miarą sukcesu w jego nauce.

Koniecznym elementem rozwoju sprawności mówienia jest wcześniejsza praca polegająca na zaplanowaniu i przeprowadzeniu ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych, tak zwanych ćwiczeń przedkomunikacyjnych. Zapewni to uczniom bazę językową, dzięki czemu z mniejszym oporem psychicznym podejmą próby skutecznej komunikacji. W tym czasie nauczyciel musi przekonać się, że uczeń przyswoił sobie materiał gramatyczny i słownikowy. Powinien zatem kontrolować tę fazę, poprawiać błędy, kontrolować uczestnictwo uczniów w lekcji.

Jeśli jesteśmy już pewni budulca językowego, możemy przejść do ćwiczeń, których głównym celem jest zaktywizowanie przyswojonego materiału językowego. Oznacza to w praktyce wyrobienie w uczniach gotowości do efektywnego stosowania języka w stymulowanych i autentycznych sytuacjach. W tym przypadku rolą nauczyciela będzie stworzenie sytuacji, w której uczeń będzie musiał skutecznie porozumieć się w języku obcym. Istotnym aspektem właściwego podejścia do rozwoju sprawności mówienia jest atmosfera na lekcji. Powinna być jak najmniej obciążona stresem związanym z oceną poprawności. Uczeń powinien mieć świadomość, że ważniejsze od idealnej poprawności językowej jest skuteczne przekazanie komunikatu. Należy pamiętać, że tę sprawność można ćwiczyć **na każdym etapie zajęć** (rozgrzewka, powtórzenie, wprowadzenie nowego tematu, prezentacja nowych treści, utrwalanie nowych

treści, podsumowanie zajęć, zamknięcie lekcji) w zależności od ich założonego celu, przy wprowadzaniu zarówno słownictwa, jak i gramatyki. Konsekwentna postawa nauczyciela dotycząca wyrabiania nawyków komunikacyjnych u uczniów spowoduje, że uczniowie po upływie pewnego czasu nie tylko przestaną odczuwać brak konieczności użycia języka ojczystego na zajęciach, ale w konsekwencji działań klasowych staną się samodzielnymi, autonomicznymi użytkownikami języka.

Podsumowując, nabywaniu umiejętności mówienia w języku obcym często towarzyszy duży poziom stresu i niepewności. Uczeń obawiając się popełnienia błędu, a co za tym idzie – negatywnej oceny nauczyciela i kompromitacji w oczach grupy rówieśniczej, zamyka się w sobie, co w negatywny sposób odbija się na komunikacji w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Nauczyciel może pomóc uczniom pokonać ów opór przed mówieniem na trzech płaszczyznach:

- ❖ skutecznie zadbać o odpowiednią atmosferę pracy nad doskonaleniem mówienia po angielsku;
- ❖ konsekwentnie wypracowywać u uczniów odpowiednie nawyki związane z mówieniem po angielsku na zajęciach;
- ❖ umiejętnie dobierać i przygotowywać zadania na mówienie pełniące funkcję rozgrzewki przed właściwą lekcją.

Typowe przykłady ćwiczeń komunikacyjnych:

- ❖ budowanie dialogów w oparciu o wzór,
- ❖ układanie pytań do odpowiedzi,
- ❖ udzielanie odpowiedzi na pytania,
- ❖ omawianie różnic między obrazkami lub tekstami,
- ❖ śpiewanie piosenek,
- ❖ recytowanie wyliczanek, wierszy (*tongue twisters, raps, jazz chants, poems*),
- ❖ udzielanie instrukcji lub wydawanie poleceń (*TPR*),
- ❖ domyślanie się na podstawie tytułu lub ilustracji,
- ❖ symulacja (odgrywanie ról w oparciu o podane informacje),
- ❖ technika dramy (inscenizowanie scenek, skeczy, adaptacji sztuk itp.),
- ❖ opowiadanie historyjek w oparciu o bodźce wzrokowe, takie jak ilustracje z podręcznika, plakaty (*storytelling*),
- ❖ zadania w parach oparte na luce informacyjnej – wymiana informacji na podstawie swojego zestawu, w celu skompletowania danych (oba zestawy uzupełniają się wzajemnie),
- ❖ zadania w grupach, np. gra mimiczna, w której uczniowie, pracując w dwóch grupach – A i B, mają za zadanie przedstawić za pomocą gestu i mimiki treść zdania otrzymanego na karteczce od nauczyciela. Jedna osoba z grupy A przedstawia treść zdania, a osoby z grupy B odgadują poszczególne elementy zdania i w rezultacie całe zdanie. Następnie następuje zamiana zadań w grupach.

6.3.5.2. Techniki rozwijające sprawność pisania

W obecnych czasach sprawność pisania zyskuje na ważności. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w potrzebach komunikacyjnych. Młodzi ludzie, chcąc nawiązać kontakty przy użyciu nowoczesnych form komunikowania się, typu Internet, mail, poczta elektroniczna, muszą nauczyć się sprawnie posługiwać sprawnością pisania.

Pisanie w grupie wiekowej 10–13 lat ma przede wszystkim funkcję wspierającą inne sprawności językowe, stosowane jest ono w celu przeciwczenia i zapamiętywania nowego materiału językowego. Taki właśnie charakter mają np. przepisywanie z tablicy, uzupełnianie zdań usłyszczanymi lub brakującymi wyrazami. Pisanie jako sprawność samodzielna w funkcji informacyjnej na tym etapie kształcenia zaczyna się dopiero rozwijać. Aby wykorzystać pisanie w obu jego funkcjach wspierającej i samodzielnej, niezbędna jest wcześniejsza nauka pisowni. Do tego celu możemy wykorzystać:

- ❖ technikę węża literowego,
- ❖ technikę węża dwuliterowego,
- ❖ zabawę w przedmioty na daną literę,
- ❖ grę magiczną, polegającą na dopisywaniu do trzyliterowego wyrazu podanego przez nauczyciela nowego trzyliterowego wyrazu, który różni się od pozostałych tylko jedną literą, np. *PEN – pet, pot* itd.,
- ❖ grę w mnożenie wyrazów – ćwiczenie to polega na napisaniu na tablicy wyrazu, do którego uczeń ma wymyślić i dopisać tyle nowych wyrazów, ile ów wyraz ma liter. Każdy nowy wyraz ma się zaczynać na kolejną literę wyrazu-matki np. *COPY – C-copy, O-open, P-pen*,
- ❖ grę w poszukiwanie wyrazów – ćwiczenie to polega na tym, by z liter długiego wyrazu utworzyć możliwie wiele nowych wyrazów np. *examine – mix, mine, men, man, mean, name...*

Typowymi technikami rozwijającymi pisanie jako sprawność samodzielną są:

- ❖ dopasowywanie połówek zdań,
- ❖ wypełnianie formularza, ankiety,
- ❖ porządkowanie zdań, ustawianie ich zgodnie z kolejnością i logiką tekstu,
- ❖ kończenie zdań,
- ❖ udzielanie odpowiedzi na pytania,

- ❖ zadawanie pytań do tekstów,
- ❖ uzupełnianie dymków w historyjkach komiksowych,
- ❖ układanie samodzielnych, kilkudzaniowych wypowiedzi na zadany temat,
- ❖ pisanie notatek (np. z rozmów telefonicznych lub wiadomości SMS),
- ❖ pisanie tekstu równoległego,
- ❖ liściki klasowe (jako że uczniowie lubią korespondować ze sobą na lekcji, można przygotować lekcję, na której będą mogli to robić legalnie ale po angielsku.)
- ❖ tekst pisany według wyrazów-kluczy.

6.4. Korelacja międzyprzedmiotowa

Język służy nie tylko komunikacji. Jest to także narzędzie, które umożliwia dostęp do treści z innych dziedzin wiedzy. Ten przekaz często odbywa się w sposób dla ucznia nieświadomy*. Ucząc języków obcych, nauczyciele oferują informacje z różnych dziedzin życia i wiedzy, zajęcia rozwijające zdolność analitycznego i syntetycznego myślenia pomagające poznać i zrozumieć otaczający świat. Podstawa programowa podkreśla dbałość o wszechstronny rozwój ucznia, jak również holistyczne podejście do procesu kształcenia.

Idealnym rozwiązaniem, dającym uczniom możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych zarówno na lekcjach języka angielskiego, na zajęciach z innych przedmiotów, jak i wiedzy ogólnej, zdobytej poza szkołą, są tzw. prace projektowe. Oprócz wykształcenia w uczniach umiejętności integracji różnych treści uczą m. in. selektywnego traktowania zebranego materiału i samodzielności w podejmowaniu decyzji. Uczniowie sami muszą podjąć decyzję, który materiał będzie najodpowiedniejszy do realizacji projektu, wiedzieć, jak odpowiednio korzystać z różnych materiałów źródłowych czy słowników. Oczywiście w przypadku dzieci z klas IV i V pomoc i opieka nauczyciela są niezbędne. Należy stopniowo i łagodnie wprowadzać uczniów do samodzielnej realizacji powierzonych im zadań. Rzucenie dzieci na „głęboką wodę” może skutecznie zniechęcić i zdemotywowować ucznia rozwijającego dopiero umiejętność samodzielnej pracy. Wskazane byłoby, aby dzieci pracowały zespołowo. Wtedy wszystkie decyzje podejmowane są wspólnie, a powierzona praca podzielona na mniejsze jednostki. Dzięki temu uczniowie dodatkowo mogą doskonalić swoje umiejętności interpersonalne, kształtować postawę współpracy, tolerancji i otwartości na opinie i potrzeby innych.

Planując prace projektowe, nauczyciel powinien:

- ❖ dokonać podziału uczniów na grupy,
- ❖ określić temat projektu lub pozwolić uczniom dokonać wyboru tematu samodzielnie,
- ❖ określić rodzaj zadań i materiałów potrzebnych do realizacji projektu,
- ❖ określić czas wykonania pracy,
- ❖ dokonać powtórzenia słownictwa i struktur niezbędnych do pracy,
- ❖ dokonać razem z uczniami selekcji materiałów (wykorzystanie różnorodnych źródeł informacji),
- ❖ przydzielić zadania (można każdemu uczniowi w grupie przydzielić inne zadanie, biorąc pod uwagę indywidualne zdolności, umiejętności i preferencje),
- ❖ monitorować realizację projektu,
- ❖ umożliwić uczniom prezentację projektu na forum klasy,
- ❖ zachęcić uczniów do samooceny i oceny prac innych grup,
- ❖ dokonać oceny pracy projektowej, biorąc pod uwagę zaangażowanie i wkład pracy każdego członka grupy w ostateczny efekt pracy.

Prace projektowe mają ogromne znaczenie w budowaniu i wzmacnianiu motywacji oraz samooceny uczniów. Język jako narzędzie do osiągnięcia celu przyswajany jest naturalnie, szybko i bezboleśnie.

Dodatkową korzyścią jest to, że wykorzystane w pracy projektowej wiadomości i umiejętności międzyprzedmiotowe zostają wzmocnione dzięki „przefiltrowaniu” ich przez medium języka obcego.

Rozwijając kompetencję interkulturową, proponowane treści powinny odnosić się do materiału opisującego lub ilustrującego życie rówieśników w innych krajach, ich życie codzienne, życie szkolne, zainteresowania i sposoby spędzania wolnego czasu. Powinny też przedstawiać informacje o kulturze i realiach z różnych krajów w sposób zachęcający uczniów do poszerzenia wiedzy z prezentowanych zagadnień. W ten właśnie sposób uczniowie będą mogli porównać warunki życia, kulturę i obyczaje obowiązujące za granicą i w kraju, co w naturalny sposób wyrobi w nich szacunek i poczucie tolerancji do innych, często odmiennych kultur.

* Bąk, A. (2009). „Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów.”

Przykładowy dobór treści interdyscyplinarnych wykorzystanych w podręczniku dla klasy IV <i>World Explorer 1</i>	
obrazki z innych kultur, realia innych krajów (materiał poglądowy: duże, barwne zdjęcia <i>National Geographic</i> oraz DVD)	poszerzenie wiedzy z geografii, przyrody z wykorzystaniem języka angielskiego jako medium
dzikie zwierzęta: pingwin, tarantula	poszerzenie wiadomości z zakresu biologii
życie rodzinne w różnych zakątkach świata (rodzina Inuit)	poszerzenie wiedzy z zakresu geografii i aspektów socjalno-kulturowych.
dzieci z całego świata w swoich szkołach (<i>Schools of the Air</i>).	poznanie różnic kulturowych
dzieci z różnych krajów jedzące typowe dla swej kultury potrawy (<i>paella, snails, roasted ants</i>)	poznanie różnic kulturowych
dzieci z różnych krajów w swoich domach	poszerzenie wiedzy z zakresu geografii
dzieci z różnych stron świata i ich ulubione sporty	poszerzenie wiedzy socjalno-kulturowej
dzieci z różnych stron świata i ich sposoby spędzania wolnego czasu	poszerzenie wiedzy socjalno-kulturowej

6.5. Realizacja treści kulturoznawczych i proeuropejskich

Kolejnym wyróżnikiem programu jest propozycja odejścia od tradycyjnego sposobu prezentowania języka angielskiego jedynie przez pryzmat Wielkiej Brytanii i treści z zakresu kultury i realizowania Stanów Zjednoczonych Ameryki, Kanady, RPA, Australii, a także krajów europejskich w celu podkreślenia roli języka angielskiego jako ogólnosiwiatowego. Koncepcja ta opiera się na przekonaniu, że w dobie wielokulturowości język angielski jako międzynarodowy, współczesna *lingua franca*, ma być narzędziem komunikacji między przedstawicielami różnorodnych kultur, nie tylko anglosaskiej. Znajomość zaś kultury rozmówcy jest niezbędnym warunkiem nawiązania skutecznego i satysfakcjonującego obie strony dialogu. Realizacja tej koncepcji uwrażliwi ucznia na wybrane, istotne elementy wielokulturowości oraz wyposaży go w dodatkowe narzędzia skutecznej komunikacji.

Do prezentacji i poznawania zagadnień kulturowych można zastosować następujące techniki:

- ❖ czytanie i słuchanie tekstów zawierających informacje o krajach anglojęzycznych, np. czasopism dla dzieci w języku angielskim,
- ❖ oglądanie rysunków, zdjęć, filmów prezentujących różne tematy z życia codziennego,
- ❖ korespondencja z rówieśnikami z innych krajów w języku angielskim (w sposób tradycyjny lub drogą elektroniczną, np. poprzez czat, fora dyskusyjne, gry online itp.),
- ❖ wymiana zagraniczna z młodzieżą z innych krajów (np. eTwinning).

Wśród zagadnień kulturowych, jakie można uwzględnić na lekcjach języka angielskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, znajdują się:

- ❖ czynności życia codziennego,
- ❖ tradycje i zwyczaje,
- ❖ święta i uroczystości,
- ❖ relacje w rodzinie i w szkole,
- ❖ system edukacji,
- ❖ moda,
- ❖ kultura, np. film, muzyka, literatura,
- ❖ wydarzenia historyczne,
- ❖ sławni przedstawiciele kultury i nauki,
- ❖ sport,
- ❖ podróże, turystyka – atrakcje turystyczne,
- ❖ wyrażenia grzecznościowe promujące dobór właściwego rejestru językowego,
- ❖ różne odmiany języka: dialekty, język potoczny itp.

Poznanie tych zagadnień związane jest z odniesieniem ich do swego własnego kraju, dokonywaniem porównań, a co za tym idzie – rozwijaniem poczucia tożsamości narodowej, a jednocześnie poczucia przynależności do wspólnoty międzynarodowej.

6.6. Wdrażanie indywidualizacji nauczania

Jak już wspomniano, w założeniach programowych podstawa programowa kształcenia ogólnego przyjmuje podmiotowe podejście do ucznia, z uwzględnieniem zarówno jego wszelkich uzdolnień, jak i ograniczeń.

Przyjmując, że każdy uczeń jest inny, a więc dysponuje innym warształem poznawczym i charakteryzuje się innymi możliwościami, stylami uczenia się i tempem pracy, sugeruje się następujące rozwiązania*:

- ❖ zróżnicowany stopień trudności zadań – technika wykonywanego zadania jest ta sama, ale uczniowie o większych umiejętnościach mają np. więcej elementów do znalezienia, dłuższy lub trudniejszy tekst np. pracę z tekstem „Exciting things” z Unitu 2b *World Explorer 1* wydawnictwa Nowa Era można podzielić na trzy grupy zadaniowe: pierwsza grupa (o najmniejszym stopniu trudności dla uczniów potencjalnie słabszych) ma wyszukać wszystkie nazwy zabawek występujących w tekście, druga grupa (grupa uczniów przeciętnych) powinna wyszukać zwroty opisujące wygląd zabawki, trzecia grupa (grupa uczniów o wyższym potencjale językowym) powinna umieć znaleźć i określić, co ta zabawka umie robić.
- ❖ różne zadania – kilka zróżnicowanych pod kątem trudności zadań o podobnej tematyce do wyboru, uczeń sam decyduje, które zadanie jest w stanie lub chce wykonać. Aby uniknąć sytuacji, w której uczeń zdolny z czystego lenistwa i wygodnictwa wybiera zadania łatwiejsze, nauczyciel może zaznaczyć, że ćwiczenia o większym stopniu trudności będą wyżej punktowane. Dobrze jest też pozwolić uczniom na wybór tematu pracy projektowej, lektury do czytania itp. Możliwość ostatecznego decydowania (mimo że wybór jest zazwyczaj ograniczony) o pracy do wykonania zwiększa motywację uczniów do wykonania zadania.
- ❖ dodatkowe zadania dla uczniów pracujących szybciej, dające możliwość nieprzerwanej pracy na lekcji, co umożliwia słabszym dokończenie zadania podstawowego. Ważne jest, aby zadania typu *time-fillers* sprawiały uczniom przyjemność i traktowane były jako forma nagrody za szybkie i dobre wykonanie zadania.
- ❖ organizowanie pracy w parach i grupach, dzięki czemu większa liczba uczniów w tym samym czasie aktywnie używa języka. Długość i jakość ich wypowiedzi uzależniona będzie jednakże od indywidualnych możliwości.
- ❖ gry i zabawy – aktywności sprzyjające utrwaleniu struktur gramatycznych, słownictwa i funkcji językowych w swobodny i często niekonwencjonalny sposób dają szansę na to, że nawet najbardziej negatywnie nastawieni uczniowie zaangażują się w proces nauki.

Indywidualizacja procesu nauczania odnosi się też do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W obecnych czasach takich uczniów w szkołach jest coraz więcej, dlatego pracę na lekcji należy dostosować również do ich potrzeb.

6.6.1. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych

W poradniku wydanym przez Ministerstwo Edukacji zatytułowanym „Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?”** możemy przeczytać że, „[...]w edukacji powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu.” Oznacza to tworzenie takich warunków, w których, uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży, zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pod pojęciem ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego i emocjonalnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.

Zgodnie z zaleceniami nowej podstawy programowej szkoła ma za zadanie wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Stąd rodzi się konieczność rozpoznania indywidualnych różnic i zindywidualizowania osobistego rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

W przypadku nauki języka obcego odnosi się to do organizacji jednostki lekcyjnej w taki sposób, aby uczeń miał możliwość jak najczęściej brać udział w sytuacjach wymagających użycia języka – w zaaranżowanych sytuacjach komunikacyjnych. Nauka języka obcego musi mieć charakter polisensoryczny (wielozmysłowy).

* Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.

** Por. przewodnik Ministerstwa Edukacji Narodowej. *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010).

6.6.1.1. Praca z uczniem dyslektycznym

Według najprostszej definicji dysleksji jest to zaburzenie objawiające się u dzieci trudnościami w nauce czytania i pisanie mimo właściwej opieki dydaktycznej i środowiskowej, prawidłowego rozwoju intelektualnego, braku wad wzroku i słuchu oraz niewystępowania problemów neurologicznych.

Dyslektyk często bywa uważany za leniwego, nieuważnego, roztrzepanego, gdyż fakt, że nie potrafi czytać, pisać i literować często przesłania jego błyskotliwość, inteligencję i elokwencję. Dyslektycy często wykazują się wysoką inteligencją emocjonalną, która nie jest przedmiotem egzaminów, świetną pamięcią długotrwałą zdarzeń, miejsc i twarzy, ale słabą pamięcią do kolejności faktów i informacji, których nie doświadczyli osobiście. Dyslektycy są zazwyczaj kinestetykami i wzrokowcami bądź „mieszanką” obydwu tych modalności – uczą się najlepiej „poprzez działania manualne, demonstracje, eksperymenty, obserwacje i korzystanie z pomocy wizualnych, a w przetwarzaniu informacji posługują się przede wszystkim obrazami i uczuciami, a nie dźwiękami i słowami”. Wielu dyslektyków przejawia nadwrażliwość na bodźce słuchowe: słyszy słowa, które nie zostały wypowiedziane lub zniekształca to, co zostało powiedziane. Podczas słuchania łatwo się rozprasza, co nie ułatwia im odbioru tekstu, zwłaszcza w języku obcym.

Aby pomóc dzieciom z tym rodzajem zaburzenia, powinniśmy:

- ❖ wydłużyć im czas pracy (np. w czasie odpytywania podczas zajęć, pracy klasowej, zajęć manualnych),
- ❖ stosować różnorodne formy aktywności (stosowanie naprzemiennie metod podających, w których uczeń jest odbiorcą informacji np. na etapie prezentacji, wyjaśniania przez nauczyciela poleceń, słuchania tekstów) i aktywizujących, w których uczeń czynnie używa języka. (Więcej na temat metod aktywizujących patrz: rozdział 9. Motywowanie uczniów do nauki),
- ❖ dzielić materiał nauczania na mniejsze partie, zmniejszyć liczbę zadań do wykonania na rzecz zwiększenia liczby ćwiczeń i powtórzeń materiału,
- ❖ często odwoływać się do konkretności,
- ❖ stosować metody pogładowe umożliwiające poznawanie wielozmysłowe,
- ❖ stosować dodatkowe środki dydaktyczne i techniczne, takie jak płyty CD, komputery itp.,
- ❖ stosować karty z zadaniami o zróżnicowanym stopniu trudności, do samodzielnego rozwiązania.

Proponowane techniki uczenia języków obcych dyslektyków w odniesieniu do różnych sprawności i aspektów językowych.

Rozumienie tekstu słuchanego

- ❖ dopasowywanie lub szeregowanie obrazków,
- ❖ technika rysowania (szkicowanie treści – zwłaszcza opisów pomieszczeń, krajobrazów, osób – w trakcie słuchania),
- ❖ uzupełnianie obrazka (nauczyciel przygotowuje obrazek wymagający uzupełnienia szczegółów, np. elementów krajobrazu, twarzy, ubioru itp.),
- ❖ technika pantomimy, wymagająca przedstawienia wysłuchanej treści ruchem.

Czytanie ze zrozumieniem

Tekst, który uczniowie będą czytać na lekcji, powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych dyslektyka. Pamiętajmy, że dziecko takiego nie można poddać torturze czytania na głos. Jest to umiejętność daleko wybiegająca poza zasięg jego możliwości. Teksty służyć powinny jedynie sprawdzeniu stopnia ich zrozumienia. Przygotowując tekst dla dyslektyka, należy zmienić jego układ graficzny, wprowadzić większe odstępy między wierszami i użyć większej czcionki. Czytając taki przejrzysty tekst, dziecko z dysleksją łatwiej skoncentruje się i lepiej zrozumie przekazywaną treść. Najpopularniejszymi technikami sprawdzającymi zrozumienie tekstu, które zaleca się w pracy z dzieckiem dyslektycznym*, są:

- ❖ technika wyrazów-kluczy – polegająca na wypisaniu z tekstu tych wyrazów, na których opiera się całe znaczenie tekstu,
- ❖ technika głównej myśli – uczeń przedstawia podstawową treść tekstu za pomocą możliwie najkrótszej wypowiedzi,
- ❖ technika informacji selektywnej – uczeń wyszukuje w tekście konkretne informacje, np. dotyczące wyglądu danej osoby, jej zachowania, poglądów,
- ❖ technika kolorów głównych i pobocznych – zaznaczenie w tekście jaskrawą kredką lub mazakiem zdań istotnych, a pastelową – zdań mniej ważnych,
- ❖ ćwiczenie prawda – fałsz,
- ❖ test wielokrotnego wyboru z potwierdzeniem informacji w tekście za pomocą podkreślenia,
- ❖ sporządzenie notatki (np. listy osób występujących w tekście, spraw, o których mowa, zestawy zalet i wad danego rozwiązania itp.),
- ❖ odpowiedzi pełnym zdaniem na pytania do tekstu lub dokończenie zdań na podstawie treści, z jaką się zapoznali,

* Komorowska, H. (1993). *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. EDE.

- ❖ przekodowanie usłyszanej (również przeczytanej) informacji na informację wizualną – pamiętajmy, że uczniom w ogóle, a dyslektykom w szczególności, zrozumienie tekstu ułatwią wszelkie rozwiązania graficzne typu tabele, tablice, wykresy i diagramy.

Pisanie

Uczeń dyslektyczny ma prawie zawsze trudności z nauką pisowni*. Ma kłopot z odwzorowaniem tekstu; przepisując, przestawia litery w wyrazie i wyrazy w zdaniu, powtarza ten sam wyraz, zapisuje go tak, jak słyszy. Brak korelacji między literą a dźwiękiem w języku angielskim stanowi dodatkową trudność dla ucznia dyslektycznego. Aby mu pomóc skupić się na zadaniu i skoordynować rękę i oko, zadania ćwiczące naukę pisania powinny być bardzo atrakcyjne graficznie. Przykładowe ćwiczenia, wspierające naukę pisania w języku angielskim, które można zastosować w pracy z dyslektykami (pomimo faktu, że uczniowie są już w drugim etapie kształcenia), to:

- ❖ labirynty, w których uczeń ma zebrać litery we właściwej kolejności, tak by utworzyły wyraz albo zapis słowny liczb; labirynt może też zawierać całe zdania,
- ❖ „nawlekanie nitki” (nauczyciel przygotowuje plansze, na których narysowane są poplątane ze sobą linie, a na każdej z nich „nawleczone” po literce słowo),
- ❖ ciągi literowe i węże wyrazowe (wyrazy ukryte są w ciągu liter – napisane albo po kolei, albo wyróżnione tłustym drukiem i wmieszane w pozostałe litery),
- ❖ szyfrogramy – uczeń otrzymuje klucz do szyfru (np. symbole lub liczby i przyporządkowane im litery) i tekst, który musi odszyfrować,
- ❖ anagramy oraz tekst z lukami (i różne jego wariacje: od najprostszych – uczeń wpisuje tylko pojedyncze litery, po bardziej skomplikowane, gdy w tekście brakuje np. czasowników, aż do najtrudniejszych, gdy musi dopasować rozmaite części mowy zgodnie z kontekstem),
- ❖ krzyżówki, które z założenia wymagają starannej pisowni.

6.6.1.2. Uczeń z nadpobudliwością ruchową

Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*)** to grupa dzieci, które charakteryzują się problemami w zakresie zachowania przystosowawczego. Dzieci z ADHD pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego wykazują duże trudności w nauce, ponieważ:

- ❖ mają kłopoty z koncentracją uwagi i z jej podzielnością,
- ❖ dość często charakteryzują się nadmierną pobudliwością i aktywnością ruchową,
- ❖ podczas zajęć lub w czasie wykonywanej pracy, nie są w stanie skoncentrować się na szczegółach,
- ❖ często nie stosują się do podawanych instrukcji i mają kłopoty z dokończeniem zadań,
- ❖ mają trudności z wypełnianiem codziennych obowiązków,
- ❖ mają trudności z zorganizowaniem sobie pracy,
- ❖ często gubią rzeczy niezbędne do pracy lub innych zajęć,
- ❖ łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców,
- ❖ nie są w stanie usiedzieć w jednym miejscu przez dłuższy czas,
- ❖ często chodzą po pomieszczeniu lub próbują wspinać się na meble,
- ❖ mają kłopoty z czekaniem na swoją kolej,
- ❖ często przerywają lub przeszkadzają innym (wtrącają się do rozmowy lub zabawy).

Praca z tymi uczniami wymaga przede wszystkim okazywania im akceptacji, pozytywnego wsparcia i większej, w porównaniu z potrzebami innych uczniów, uwagi i zainteresowania. Dobrze jest, kiedy nauczyciel, rozumiejąc emocjonalny stan dziecka z ADHD, zapewnia mu pomoc zarówno przy integrowaniu się z resztą klasy, jak i w codziennym funkcjonowaniu w szkole. Pamiętajmy jednak, że dzieci tych, pomimo ich zaburzenia, nie możemy zwolnić z obowiązków uczniowskich. Na początku pracy należy zatem ustalić oczekiwania i wymagania w stosunku do niego, uwzględniając zasadę 3R, tj. **regularności, rutyny i repetycji**. Aby zwiększyć możliwość osiągnięcia założonych celów, konieczna jest bliska współpraca z rodzicami dziecka.

W pracy z uczniem z ADHD nauczyciel powinien zwrócić uwagę na:

- ❖ organizację środowiska zewnętrznego (porządek na ławce, ograniczenie bodźców, bliskość nauczyciela),
- ❖ stosowanie wzmocnień (pochwała, nagroda) przy każdej nadarzającej się okazji, gdy tylko uda się „przyłapać” ucznia na odpowiednim zachowaniu,
- ❖ ograniczenie stosowania drastycznych środków wychowawczych (kary, izolacja, tzn. posadzenie dziecka do osobnej ławki w oddaleniu od innych dzieci, „walki słowne”),
- ❖ skuteczne komunikowanie się (krótkie, proste instrukcje i wielokrotne powtarzanie uzgodnionych zasad),

* Brejnak, W. (2003). *Nie jesteś sam. Dysleksja. Poradnik dla rodziców*. PZWL.

** Ministerstwo Edukacji Narodowej. Przewodnik *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010).

- ❖ zachowanie rutyny codziennych obowiązków,
- ❖ konsekwencję w postępowaniu,
- ❖ nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego z uczniem przez powierzenie mu tzw. zadań specjalnych, takich jak ścieranie tablicy, rozdawanie materiałów itp. Pozwala to uczniowi na zmianę miejsca, włączenie ruchu, co jest istotne dla ucznia mającego trudności z siedzeniem bez ruchu przez dłuższy czas.
- ❖ ustalenie obowiązującego systemu norm i zasad.

6.6.1.3. Uczeń zdolny

E. Gondzik* charakteryzował ucznia zdolnego w sposób następujący: „Uczeń zdolny (...) wyróżnia się wysokim poziomem sprawności intelektualnej, specjalnymi zdolnościami i łatwością uczenia się, a także możliwościami osiągnięć twórczych, szerokimi zainteresowaniami (...) Jest to również uczeń o dużej dozie samodzielności i ciekawości. Pragnie eksperymentować, nie boi się wieloznaczności obserwowanych zjawisk. Ze względu na wysoki poziom inteligencji i zdolności twórczych, a także pasję do nauki i pracy umysłowej, może być mniej sprawny fizycznie niż jego rówieśnicy”.

Współczesna szkoła nastawiona jest na kształcenie ucznia o przeciętnych możliwościach. To na tych uczniach nauczyciel koncentruje się najbardziej w czasie lekcji. Uczeń zdolny bardzo często pozostaje niezauważany, rozwija się samodzielnie, na miarę swych możliwości, nie czyniąc postępów, na które go stać. Konieczne zatem jest działanie na rzecz uczniów zdolnych, z których każdy posiada duży potencjał intelektualny, jeśli niewykorzystany w porę, może ulec zahamowaniu.

Praca z uczniem zdolnym to niewątpliwie przyjemność, ale i wyzwanie dla każdego nauczyciela i każdej szkoły. Przyjemność, bo osiągnięte przez ucznia sukcesy, również nauczycielowi dają poczucie satysfakcji z pracy. Z drugiej strony, aby sprostać wymaganiom stawianym przez ucznia zdolnego, szkoła, a tym samym nauczyciele, muszą podejmować dodatkowy wysiłek:

- ❖ wspomagać i stymulować szybszy rozwój intelektualny ucznia zdolnego,
- ❖ monitorować jego rozwój emocjonalny,
- ❖ stworzyć możliwości uczenia się w indywidualnym tempie i zgodnie z własnymi zainteresowaniami,
- ❖ umożliwić przejawianie inicjatywy przez ucznia i wychodzić naprzeciw jego oczekiwaniom,
- ❖ umożliwić uzyskanie wiedzy o wyższym poziomie trudności,
- ❖ obserwować i nadzorować rozwój uzdolnień ucznia,
- ❖ stworzyć odpowiednią atmosferę, w której uczeń będzie doceniany i szanowany,
- ❖ respektować potrzeby wynikające z jego szczególnych potrzeb intelektualnych i emocjonalnych,
- ❖ stosować zasady pracy pedagogicznej, takie jak: obserwacja, indywidualizacja, nieuleganie stereotypom, budowanie prawidłowych relacji z uczniami i wychowanie do sukcesu.

Sprawą ogromnej wagi są nieustanne poszukiwania możliwości najskuteczniejszych i najatrakcyjniejszych form, metod i środków dydaktycznych pobudzających i podtrzymujących motywację ucznia**. Do metod takich należą:

- ❖ technika swobodnego tekstu – jest to technika tworzenia tekstów (bajek, opowiadań, fantastycznych wierszy, rytmowanek), w których uczeń zapisuje swoje myśli, wrażenia i przeżycia. Technika ta ma na celu rozwijanie ekspresji literackiej uczniów, wyobraźni, wdrażanie do twórczej aktywności, pomaga w śmiałym i swobodnym wyrażaniu swoich myśli i pragnień, a przez to przyczynia się do rozwoju osobowości. Nauczyciel tak dobiera tematy do opracowania, aby pobudzały wyobraźnię, uczyły myślenia, a przede wszystkim były bliskie zainteresowaniom dzieci.
- ❖ prace projektowe – jedna z najpopularniejszych metod aktywizujących. Kładzie nacisk na samodzielną pracę dzieci i wyrabianie umiejętności samokształcenia. Uczeń na podstawie źródeł sam dochodzi do sedna przez logiczne wnioskowanie, kojarzenie zjawisk i szukanie między nimi zależności.
- ❖ technika myślenia konwergencyjnego – polegająca na rozwiązywaniu i przewidywaniu rozwiązania.
- ❖ technika myślenia dywergencyjnego – polegająca na znajdowaniu wielu poprawnych rozwiązań i wyborze najbardziej odpowiedniego pomysłu. Uczniowie, dzieląc się różnymi rozwiązaniami, współdziałają ze sobą, wzajemnie się uzupełniając.
- ❖ indywidualizacja pracy na lekcji – nauczyciel, opracowując temat lekcji, dostosowuje wymagania do poszczególnych uczniów, stawiając im różniące się od siebie pytania i zadania do samodzielnego rozwiązania. Dla uczniów zdolnych przewiduje się zadania, które dają im możliwość samodzielnego myślenia, wypowiedzania własnych refleksji i sądów, konstruowanie odpowiedzi według własnego planu.
- ❖ indywidualizacja zadań domowych – uczniowie szczególnie uzdolnieni otrzymują zadania trudniejsze od tych przeznaczonych dla pozostałych uczniów. Wykonane zadania domowe prezentowane są na kolejnej lekcji. Uczniowie uczą się oceniać zarówno cudze, głośno odczytywane prace, jak również zadania własne. W ten sposób rozwija się ich myślenie krytyczne (należy zwrócić uwagę na kulturalne wskazywanie i wyjaśnianie błędów).

* Cyt. za T. Sowul., H. Miłkowska. (2004). *Program pracy z uczniem zdolnym językowo*. Suwałki

** Techniki pracy ze zdolnym uczniem cytowane za materiałem internetowym: „Techniki pracy z uczniem zdolnym”, K. Kułaga.

- ❖ zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne – dają dodatkowe możliwości kształcenia uczniów zdolnych,
- ❖ konkursy i olimpiady języka angielskiego,
- ❖ przyspieszone promocje lub indywidualizacje pracy to wyjątkowe przypadki kształcenia stosowane wobec uczniów zdolnych. Pomoc wobec ucznia z wcześniejszą promocją polega na podsuwaniu mu odpowiednich testów podręcznikowych, ćwiczeń lub dodatkowych objaśnień starszych uczniów i nauczyciela.

6.7. Wdrażanie autonomii i samodoskonalenia

Ważnym elementem kształcenia językowego jest umiejętność samodzielnego pozyskiwania i przetwarzania informacji. Dlatego jednym z najważniejszych zadań szkoły, definiowanych jako kwalifikacje kluczowe, jest zachęcanie nauczycieli do wdrażania autonomii w nauczaniu już od najmłodszych lat. Autonomia* oznacza bowiem umiejętność pracy bez nadzoru, przenoszenia opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od schematycznych zachowań, które w naturalnych warunkach komunikacyjnych występują na porządku dziennym.

Zachowania autonomiczne najłatwiej przychodzą uczniom ze zdefiniowanymi potrzebami językowymi. O pełnej autonomii można mówić w przypadku uczniów dorosłych, ale już dzieci 10–12 letnie można skłonić do podejmowania samodzielnych działań językowych. Zatem w przypadku uczniów szkoły podstawowej należy mówić o przygotowaniu do samodzielnej, autonomicznej pracy nad językiem w przyszłości. Dzieci w tym wieku mogą przejawiać skłonność do traktowania samodzielnej pracy w czasie lekcji jako dodatkowej przerwy. Mimo to w tej grupie wiekowej nie można zrezygnować z wdrażania autonomii, która bezpośrednio przekłada się na rozbudzanie motywacji wewnętrznej. Rozwijanie samodzielności ucznia w nauczaniu szkolnym doskonale łączy cele językowe z celami wychowawczymi. W praktyce oznacza to stopniowe przekazywanie uczniowi kontroli nad procesem uczenia. Takie podejście często wyzwała chęć aktywnego uczestnictwa w lekcji, a co ważniejsze – wpływa na kształtowanie autonomicznej postawy w całym procesie nauczania języka w następnych latach.

Przygotowanie do autonomii można rozpocząć przez np.:

- 1) dawanie uczniom możliwości wyboru wierszy, piosenek, rapów, gier i zabaw, których chcą się nauczyć,
- 2) przeznaczenie niewielkich fragmentów lekcji na aktywności wybrane przez dzieci spośród propozycji przygotowanych przez nauczyciela,
- 3) dawanie uczniom możliwości wyboru tematyki projektu realizowanego w grupach,
- 4) dawanie uczniom możliwości wyboru ćwiczenia do wykonania w domu,
- 5) dawanie uczniom możliwości pełnienia różnych ról w grupie, gdzie raz jest organizatorem np. zabawy, raz osobą oceniającą pracę innych uczniów (*peer correction*), raz odbiorcą wiadomości.
- 6) zachęcanie uczniów do nawiązania korespondencji z rówieśnikami z innych krajów (zarówno pocztą elektroniczną, jak i tradycyjną),
- 7) uczenie komunikowania się i negocjowania w grupie.

7. Przewidywane osiągnięcia uczniów

Przyjmuje się, że w wyniku realizacji założonych treści programowych, przy użyciu właściwych metod i technik nauczania w zakresie poszczególnych sprawności językowych, uczeń po zakończeniu klasy V powinien w stopniu całkowitym, średnim lub minimalnym osiągnąć wymienione poniżej umiejętności.

W zakresie sprawności rozumienia tekstu ze słuchu uczeń:

- ❖ rozumie główną myśl zawartą w jasno sformułowanym tekście,
- ❖ rozumie dłuższe polecenia związane z lekcją,
- ❖ rozumie historyjki lub dłuższe teksty,
- ❖ umie z wysłuchanego tekstu wynotować szczegółowe informacje.

W zakresie sprawności rozumienia tekstu czytanego uczeń:

- ❖ rozumie treści tekstu poruszającego tematy życia codziennego,
- ❖ umie wyszukać w tekście szczegółowe informacje,
- ❖ umie domyślać się znaczenia nieznanymi słów na podstawie kontekstu,
- ❖ rozumie opisy wydarzeń, stan uczuć zawartych w prywatnej korespondencji, jeśli dotyczy znanych mu sytuacji i tematów.

* Por. Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

W zakresie sprawności mówienia uczniów:

- ❖ umie poradzić sobie w sytuacjach wynikających z podróży zagranicznej, takich jak pytanie o drogę, miejsce itp.,
- ❖ uczestniczy w wymianie informacji na tematy dotyczące sytuacji codziennych (np. rodziny, zainteresowań, szkoły, podróżowania, wydarzeń bieżących),
- ❖ umie opisać zdarzenia, używając prostych wyrażen,
- ❖ umie w sposób krótki i prosty zaprezentować własne opinie i zamiary,
- ❖ umie opowiedzieć, co wydarzyło się w historyjce, opowiadaniu i stworzyć krótkie opowiadania,
- ❖ umie opowiedzieć, używając czasu przeszłego, o czym był prosty, zaadaptowany do wykorzystania w szkole, film.

W zakresie sprawności pisania uczniów:

- ❖ umie napisać proste opowiadania z pamięci na znany temat,
- ❖ umie napisać nieformalny list, w którym opisuje swoje przeżycia i wrażenia.

8. Kontrola i ocena osiągnięć uczniów

Kontrola efektów nauczania* należy do kluczowych powinności nauczyciela. Z jednej strony pełni funkcję diagnostyczną, informując, które partie materiału zostały opanowane lepiej, a które gorzej. Z drugiej zaś strony spełnia funkcję wychowawczą. Kontrola i ocena przyzwyczajają uczniów do systematycznego i rzetelnego wykonywania prac domowych i innych powierzonych im zadań.

Kontrola wyników nauczania przybiera różne formy:

- ❖ kontroli bieżącej,
- ❖ kontroli okresowej.

8.1. Kontrola bieżąca

Kontrola bieżąca odnosi się do tych partii materiału i tych sprawności, które są ćwiczone w danym czasie na lekcji i dają podstawę do dalszego planowania procesu kształcenia. Powinna być prowadzona na każdej lekcji ze względu na jej silny aspekt wychowawczy. Skłania ucznia do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, systematycznego i rytmicznego wykonywania powierzonych mu zadań. Najczęściej przyjmuje formę kartkówki i krótkich prac pisemnych, może też przybierać charakter ustnej odpowiedzi. W wyniku kontroli bieżącej uczeń otrzymuje oceny częściowe, stanowiące podstawę do oceny okresowej i końcowo-rocznej. Ważnym elementem kontroli bieżącej jest stopniowe wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny przez wykorzystanie stron samooceny z podręcznika lub pracę z europejskim portfolio językowym. Uczniowie dokumentują w nim swoje osiągnięcia w zakresie umiejętności językowych przez:

- ❖ kolekcjonowanie prac, projektów, wyróżnień, dyplomów, prac klasowych,
- ❖ sporządzanie notatek o odniesionych sukcesach.

Dokumentacja taka motywuje ucznia do rzetelnej pracy i kształtuje umiejętność samokształcenia oraz samodoskonalenia, co jest zbieżne z europejskimi tendencjami edukacyjnymi: „Uczyć się, żeby być, uczyć się, aby wiedzieć”.

8.2. Kontrola okresowa

Dokonywana jest raz lub dwa razy w semestrze celem sprawdzenia stopnia opanowania całości materiału zrealizowanego w określonym czasie. Zazwyczaj przyjmuje formę pisemną w postaci standaryzowanych lub samodzielnie opracowanych testów nauczycielskich. Kontrola taka, w odróżnieniu od kontroli bieżącej, nie może być fragmentaryczna. Powinna obejmować reprezentatywny materiał programowy z całego odcinka czasu, którego dotyczy. Ze względu na wyraźne różnice rozwojowe między uczniami klasy IV oraz klas V i VI program proponuje dwa niezależne systemy diagnozowania uczniów: osobno dla poziomu I (dla klasy IV) i osobno dla poziomu II (dla klas V i VI).

POZIOM I

W klasach IV–VI zmienia się podejście do oceniania w stosunku do okresu nauczania wczesnoszkolnego. W pierwszym okresie nauki uczeń był nagradzany za swoje postępy różnego rodzaju nalepkami, pieczętkami lub rysunkami uśmiechniętych twarzy, a nauczyciel przy opisie jego osiągnięć posługiwał się tzw. oceną opisową. W klasie IV pojawiają się oceny numeryczne. Istotne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę, że uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV potrzebuje czasu, aby przyzwyczać się do nowego systemu. Nauczyciel języka powinien zadbać, aby przejście do II etapu edukacyjnego było płynne i bezstresowe, dlatego w I półroczu klasy IV zaleca się ocenianie zbieżne do tego z I etapu edukacyjnego, które w pierwszej kolejności kładzie nacisk na wkład pracy dziecka.

* Komorowska, H. (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola, ocena, testowanie*. Fraszka Edukacyjna

Na tym poziomie należy w sposób szczególny zwrócić uwagę na motywującą i wychowawczą rolę kontroli i oceny. Mają one zachęcić ucznia do nauki języka obcego i rozbudzić jego motywację wewnętrzną. Z tego też powodu przy kontroli bieżącej należy przede wszystkim zwracać uwagę na zasoby ucznia, stosować system adekwatnych pochwał i ocen pozytywnych wspierających wiarę ucznia we własne możliwości. Należy ograniczyć wystawianie ocen negatywnych, a oceniając, podkreślać w pierwszej kolejności to, co uczeń wykonał dobrze, a dopiero następnie zwracać jego uwagę na zadania, w których pojawiły się błędy, jednocześnie proponując mu konkretne działania naprawcze. Należy również ograniczyć robienie częstych sprawdzianów i testów, szczególnie niezapowiedzianych, gdyż są one dla ucznia bardzo stresujące i mogą go szybko zniechęcić do uczenia się języka.

Dobrym zabiegiem pedagogicznym jest danie uczniowi możliwości poprawienia wyniku sprawdzianu czy wypowiedzi ustnej. To na pewno wyeliminuje część stresu związanego z pisaniem testu, a w rezultacie posłuży lepszemu opanowaniu materiału.

Na tym etapie kształcenia wciąż ważniejsza jest gotowość i zaangażowanie dziecka w naukę niż osiągnięta poprawność językowa.

Przykłady technik testowania z poziomu I

Słownictwo

- ❖ dopasowanie obrazka do odpowiadającego mu słowa,
- ❖ podpisanie obrazka,
- ❖ uzupełnianie wyrazu z lukami odpowiednimi literami,
- ❖ zastąpienie obrazka słowem,
- ❖ wąż literowy.

Mówienie

Na tym etapie, a w szczególności jeśli chodzi o klasę IV, nie jest wskazane ocenianie wypowiedzi ustnych, czyli tak zwane indywidualne odpytywanie. Nie wszyscy bowiem uczniowie przejawiają gotowość do mówienia. Zalecane jest nagradzanie samej chęci mówienia i faktu, że wypowiedź jest zrozumiała. Można jednakże dokonać oceny wypowiedzi ucznia w trakcie pracy w parach i grupach, kiedy uczniowie, odgrywając scenki rodzajowe, krótkie dialogi na forum klasy nie wiedzą nawet, że takie ocenianie miało miejsce.

Jednak wraz z rozwojem kompetencji językowych i większą dojrzałością psychiczną (klasa V, VI) należy stopniowo przygotowywać ucznia do oceny jego wypowiedzi w języku obcym. Pozwoli to uniknąć poważnych problemów komunikacyjnych (np. blokady) na dalszych etapach edukacji językowej (np. w klasach ponadgimnazjalnych, gdzie umiejętność wypowiedzi w języku obcym jest jedną ze składowych egzaminu maturalnego).

Stosowane techniki to:

- ❖ nazywanie przedmiotu, osoby,
- ❖ odpowiedź na pytanie dotyczące przedmiotu, obrazka,
- ❖ opis obrazka, osoby, przedmiotu,
- ❖ recytacja wcześniej nauczonego wierszyka, rymowanki,
- ❖ odegranie wcześniej przygotowanej roli np. w dialogu.

Słuchanie ze zrozumieniem

- ❖ techniki niewerbalne: gest, mimika wskazujące na stopień zrozumienia tekstu,
- ❖ technika prawda – fałsz,
- ❖ uzupełnianie luki zdaniowej usłyszonym wyrazem,
- ❖ ustne odpowiedzi na usłyszane pytania,
- ❖ porządkowanie fragmentu tekstu, obrazków zgodnie z usłyszonym tekstem.

Czytanie ze zrozumieniem

- ❖ dopasowanie podpisu do obrazka,
- ❖ porządkowanie fragmentów tekstu,
- ❖ udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu,
- ❖ poprawianie błędnych informacji,
- ❖ określanie, czy wiadomość była prawdziwa, czy fałszywa i poprawianie błędnych informacji,
- ❖ dokończenia zdania zgodnie z treścią tekstu.

Pisanie

Sprawność ta odgrywa drugorzędą rolę na poziomie I. Pełni jedynie funkcję wspierającą rozwój umiejętności mówienia i rozumienia ze słuchu. Nie należy oczekiwać twórczego posługiwania się tą sprawnością.

Stosowane w tym zakresie techniki to:

- ❖ przepisywanie zdań lub krótkich tekstów z tablicy lub podręcznika,
- ❖ wypełnianie luk w zdaniach,

- ❖ podpisywanie obrazków,
- ❖ uzupełnianie zdań,
- ❖ tworzenie wypowiedzi sterowanej (*guided writing*).

Gramatyka

Na tym poziomie zaleca się odstępianie od oceny postępów ucznia z zakresu wiedzy gramatycznej.

Ocena globalna

Na poziomie I podstawę oceny globalnej powinna stanowić ocena stopnia zaangażowania ucznia w naukę języka obcego, systematyczność w nauce i rzetelność w wykonywaniu powierzonych mu zadań.

POZIOM II

Tak jak w przypadku poziomu I zalecana jest:

- ❖ bieżąca obserwacja pracy ucznia na lekcji,
- ❖ bieżąca ocena postępów w nauce,
- ❖ kontrola bieżąca i ocena semestralna,
- ❖ wystawienie oceny końcowo-rocznej.

Ze względu na większą dojrzałość uczniów klas V–VI zaleca się stopniowe wdrażanie ich do świadomej samooceny. Umiejętność ta pozwoli uczniom pełniej uczestniczyć w procesie kontroli i oceny, a także ułatwi im rozpoznanie własnych stylów i strategii uczenia się.

Przykłady technik kontroli bieżącej i okresowej

Słownictwo

- ❖ łączenie definicji z odpowiednimi słowami,
- ❖ wybieranie słów, które nie pasują do innych (*odd one out*),
- ❖ zastąpienie obrazków słowami,
- ❖ tłumaczenia wyrazów, zwrotów, prostych zdań.
- ❖ łączenie obrazków z odpowiednimi podpisami.

Gramatyka

Kontrola zagadnień gramatycznych powinna być przeprowadzana w znanym uczniom kontekście komunikacyjnym.

- ❖ rozsypanka wyrazowa,
- ❖ technika wielokrotnego wyboru,
- ❖ uzupełnianie zdań,
- ❖ dryle transformacyjne,
- ❖ uzupełnianie luk w tekście.

Czytanie ze rozumieniem

- ❖ technika prawda – fałsz,
- ❖ uzupełnianie zdań zgodnie z treścią tekstu,
- ❖ udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu,
- ❖ poprawianie błędnych informacji,
- ❖ dokańczanie zdań zgodnie z treścią tekstu,
- ❖ rozdzielanie pomieszanych fragmentów dwóch tekstów.

Słuchanie ze zrozumieniem

- ❖ określanie, czy informacja jest prawdziwa, czy fałszywa,
- ❖ uzupełnianie luki w zdaniu usłyszanym wyrazem,
- ❖ ustne odpowiedzi na usłyszane pytania,
- ❖ porządkowanie fragmentów tekstu lub obrazków zgodnie z usłyszanym tekstem.

Mówienie

- ❖ odpowiedzi na pytania nauczyciela,
- ❖ krótka wypowiedź na znany temat według wyćwiczonego wzoru,
- ❖ odgrywanie ról,
- ❖ relacjonowanie zdarzeń na podstawie informacji z tekstu.

Pisanie

- ❖ pisemne odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu,
- ❖ napisanie krótkiego streszczenia na podstawie przeczytanego tekstu,
- ❖ uzupełnianie tekstu brakującymi informacjami,
- ❖ tworzenie wypowiedzi sterowanej (*guided writing*),

- ❖ opis obrazka, osoby,
- ❖ napisanie krótkiego listu nieformalnego.

Uczniowie poddani kontroli bieżącej i semestralnej powinni znać zasady i kryteria oceniania. Uczeń przed przystąpieniem do testu powinien być poinformowany, w jaki sposób i jak punktowane są poszczególne zadania oraz jak przedstawiają się granice punktowe dla poszczególnych ocen.

I tak w przypadku testu, który zawiera materiał na ocenę celującą, proponowana skala punktowa wygląda następująco:

100–90 %	celujący
89–80 %	bardzo dobry
79–70 %	dobry
69–60 %	dostateczny
59–50 %	dopuszczający
49–0 %	niedostateczny

Zakres procentowy może być modyfikowany w zależności od stopnia trudności tekstu, poziomu danej grupy, ważności testowanego materiału i wewnętrznego systemu oceniania obowiązującego w danej szkole.

Warto uzmysłowić uczniom, że w przypadku testów na ocenę celującą test zawiera dwa typy zadań: zadania obowiązujące wszystkich, oceniane w skali 1–5 oraz zadania dodatkowe gwarantujące uczniowi otrzymanie 6, ale pod warunkiem, że z zadań dla wszystkich zrobi, np. 95% dobrze. Unikniemy wówczas sytuacji, w której uczniowie bardzo przeciętni, którzy niekoniecznie znają materiał podstawowy, poprawią swoją ocenę zadaniem dodatkowym.

Ocena globalna (końcowo-roczna)

Na ocenę globalną składają się oceny cząstkowe wynikające z kontroli bieżącej i semestralnej. Im bardziej systematyczna kontrola, tym rzetelniejsza i bardziej obiektywna ocena globalna.

8.3. Przykładowe kryteria oceniania

CELUJĄCY

	Słuchanie	Mówienie	Czytanie	Pisanie	Stosunek do przedmiotu
6	<p>Uczeń: doskonale rozumie dłuższe wypowiedzi nauczyciela. Rozumie komunikaty wykraczające zakresem słownictwa i gramatyki poza materiał programu nauczania.</p>	<p>Uczeń: swobodnie rozmawia na interesujące go tematy. Zasób słownictwa i znajomość struktur gramatycznych znacznie wykracza poza materiał realizowany w czasie zajęć.</p>	<p>Uczeń: czyta teksty wykraczające z zasobem słownictwa i formami gramatycznymi poza zakres przerabianego materiału. Potrafi szybko wyszukiwać informacje w nieznanym tekście. Rozumie ogólny sens trudnego tekstu i potrafi domyślić się znaczenia niektórych nieznanymi wyrazów z kontekstu.</p>	<p>Tworząc wypowiedź pisemną, uczeń używa bogatego zasobu słownictwa i form gramatycznych. Potrafi napisać tekst spójny i interesujący na tematy, które go dotyczą lub interesują.</p>	<p>Uczeń jest zawsze doskonale przygotowany do lekcji. Na lekcji jest aktywny. Korzysta z dodatkowych źródeł, pomocy dydaktycznych (słowniki, czasopisma, książki anglojęzyczne). Na lekcji, w czasie pracy w parach, umie pomóc słabszym kolegom. Umie pokierować kolegami w czasie pracy grupowej.</p>

BARDZO DOBRY

	Słuchanie	Mówienie	Czytanie	Pisanie	Stosunek do przedmiotu
5	<p>Uczeń: rozumie wszystkie polecenia nauczyciela (w zakresie poznanego słownictwa). Rozumie wszystkie poznane zwroty. Rozumie pytania dotyczące zrealizowanego materiału. Rozumie ogólny sens słuchanego tekstu i bez kłopotów umie wyszukiwać w nim potrzebne informacje.</p>	<p>Uczeń: zapamiętuje i samodzielnie powtarza nowe wyrażenia. Poprawnie odpowiada na pytania i nie robi błędów, tworząc pytania. Samodzielnie wypowiada się na wszystkie omawiane wcześniej tematy. Poprawnie wymawia wszystkie głoski i nie popełnia błędów w wymowie poznanych wyrazów.</p>	<p>Uczeń: czyta poprawnie wszystkie poznane wyrazy. Potrafi zrozumieć ogólny sens czytanego tekstu. Potrafi znaleźć w tekście konkretne informacje. Praca ze słownikiem nie sprawia mu kłopotów.</p>	<p>Uczeń: pisze starannie i czytelnie. Pisząc ze słuchu, nie popełnia błędów. W wypowiedziach pisemnych stosuje bezbłędnie pełny zakres poznanego słownictwa i form gramatycznych, w których nie popełnia błędów.</p>	<p>Uczeń jest zawsze bardzo dobrze przygotowany do lekcji, nie ma żadnych zaległości w nauce. Na lekcji często zgłasza się do odpowiedzi, jest aktywny w czasie pracy w parach i grupach.</p>

DOBRY

	Sluchanie	Mówienie	Czytanie	Pisanie	Stosunek do przedmiotu
4	<p>Uczeń: rozumie polecenia nauczyciela dotyczące pracy na lekcji. Rozumie poznane zwroty. Rozumie większość pytań dotyczących realizowanego materiału. Rozumie ogólny sens słuchanego tekstu i umie wyszukiwać w nim większość informacji.</p>	<p>Uczeń: potrafi powtórzyć za wzorem nawet skomplikowane wyrażenia. Odpowiada na pytania pełnym zdaniem. W zakresie zrealizowanego materiału zadaje pytania – na ogół poprawne gramatycznie. Umie sformułować kilkuzdaniową, poprawną wypowiedź o sobie i najbliższym otoczeniu. Pamięta prawie wszystkie poznane słowa i zwroty. Poprawnie wymawia głoski angielskie, a błędy w wymowie zdarzają mu się tylko w trudniejszych wyrazach.</p>	<p>Uczeń: czyta poprawnie tekst, zwracając uwagę na znaki interpunkcyjne. Może mieć kłopoty z przeczytaniem trudnych/długich wyrazów. Rozumie ogólny sens tekstu w zakresie realizowanego materiału. Na ogół potrafi wyszukiwać w tekście konkretne informacje. Pracując ze słownikiem, ma problemy tylko ze słowami o wielu znaczeniach.</p>	<p>Uczeń: pisze starannie i czytelnie. Pisząc ze słuchu, popełnia błędy tylko w trudniejszych wyrazach. Tworzy samodzielnie wypowiedzi, np. listy o sobie i najbliższym otoczeniu, używając pełnych, prostych zdań, ale bez większych błędów gramatycznych i ortograficznych.</p>	<p>Uczeń zawsze ma podręcznik, zeszyt, zeszyt ćwiczeń. Sporadycznie zdarza mu się nie odrobić pracy domowej lub być nieprzygotowanym do lekcji. Starają się szybko nadrobić zaległości spowodowane np. nieobecnością w szkole. Starannie wykonuje wszystkie polecenia, w miarę możliwości zgłasza się do odpowiedzi. Starają się jak najlepiej pracować w parach i grupach.</p>

DOSTATECZNY

	Sluchanie	Mówienie	Czytanie	Pisanie	Stosunek do przedmiotu
3	<p>Uczeń: rozumie proste polecenia nauczyciela. Rozumie proste zwroty grzecznościowe, stosowane na lekcji. Rozumie proste pytania. Rozumie ogólny sens słuchanego tekstu.</p>	<p>Uczeń: potrafi powtórzyć za wzorem nieznane wcześniej wyrażenia. Na proste pytania odpowiada pełnym zdaniem. Potrafi zadać proste pytania. Umie powiedzieć kilka zdań o sobie i najbliższym otoczeniu (rodzina, szkoła) bez większych błędów. Zasób słów pozwala na porozumiewanie się w zakresie poznanego materiału. Większość głosek angielskich, błędy w wymowie nie utrudniają zrozumienia jego wypowiedzi.</p>	<p>Większość wyrazów uczeń czyta poprawnie. Umie przeczytać prosty tekst tak, aby był zrozumiały. Rozumie ogólny sens prostego tekstu. Z trudnością wyszukuje w tekście potrzebne informacje. Na ogół potrafi znaleźć w słowniku słowo, którego nie rozumie.</p>	<p>Uczeń nie popełnia błędów przy przepisywaniu. Pisze starannie i czytelnie. Pisząc ze słuchu, popełnia liczne błędy. Konstruuje samodzielnie krótkie wypowiedzi pisemne, rozumie pomimo błędów ortograficznych i/lub gramatycznych.</p>	<p>Uczniowi rzadko zdarza się nie przynieść podręcznika, zeszytu ćwiczeń, zeszytu. Zdarza mu się nie odrobić pracy domowej, czasami jest nieprzygotowany do odpowiedzi ustnych. Wykonuje polecenia nauczyciela, zgłasza się do prostych odpowiedzi. W czasie pracy w parach/grupach niekiedy zajmuje się czymś innym.</p>

DOPUSZCZAJĄCY

	Słuchanie	Mówienie	Czytanie	Pisanie	Stosunek do przedmiotu
2	Uczeń: rozumie proste polecenia nauczyciela, poparte gestem. Rozumie proste zwroty grzecznościowe i proste pytania.	Bez większego trudu powtórza za wzorem (nauczyciel, kaseeta). Odpowiada na proste pytania jednym słowem lub wyrażeniem. Próbuje opowiedzieć o sobie i najbliższym otoczeniu (rodzina, szkoła), lecz zdania nie zawsze są poprawnie budowane, a błędna wymowa utrudnia zrozumienie jego wypowiedzi. Ma bardzo ograniczony zasób słownictwa. Ma trudności w wymawianiu głosek angielskich.	Uczeń często zapomina o różnicy między pisownią a wymową. Wiele wyrazów czyta tak, jak są napisane. Rozumie proste zdania. Rzadko potrafi wyszukiwać w tekście potrzebne informacje. Próbuje korzystać ze słownika, ale ma z tym duże kłopoty.	Uczeń przy przepisywaniu często popełnia błędy. Stara się pisać starannie. Ze słuchu pisze poprawnie tylko proste wyrazy. Potrafi napisać samodzielnie wypowiedź, ale duża liczba błędów utrudnia zrozumienie treści.	Czasami nie przynosi podręcznika, zeszytu, ćwiczeń. Zdarza mu się nie odrobić pisemnej pracy domowej, często jest nieprzygotowany do odpowiedzi ustnych. W czasie lekcji bierze udział tylko w niektórych ćwiczeniach. Zdarza mu się nie pisać notatki, sporadycznie zgłasza się do odpowiedzi. Pracę w parach/grupach traktuje jako przerwę w nauce.

Kryteria wymagań w stosunku do uczniów z dysfunkcjami (wynikającymi z orzeczonej np. dysleksji) powinny uwzględniać ich trudności wynikające z dysfunkcji i zaleceń specjalistycznej poradni.

Nauczyciel umożliwi tym uczniom wykonywanie projektów na komputerze, może wydłużyć czas pisania sprawdzianu, obniżyć kryteria oceny z ortografii, rozumienia tekstu czytanego, nie brać pod uwagę estetyki pisma.

❖ U uczniów z poważną dysgrafią wskazane jest zastąpienie niektórych sprawdzianów pisemnych indywidualnymi odpowiedziami ustnymi.

❖ U uczniów z dysfunkcjami słuchu należy obniżyć kryteria ocen, na które mają one wpływ (np. rozumienie tekstu ze słuchu, zadania komunikacyjne).

8.4. Wdrażanie do samooceny

Kolejnym ważnym punktem w pracy z dziećmi w II etapie kształcenia jest stopniowe wdrażanie uczniów do samodzielnej oceny swoich osiągnięć i umiejętności. Samoocena jest okazją do porównania, czy stawiane uczniom oczekiwania pokrywają się z opanowanymi przez nich umiejętnościami, dlatego powinna zawsze poprzedzać formalne sprawdzanie wiedzy. Dobrym momentem na jej wdrożenie jest lekcja powtórzeniowa przed sprawdzianem bądź podsumowanie danej partii materiału.

Za inną formę samooceny można też uznać kontrolę rówieśniczą, polegającą na tym, że uczniowie sprawdzają i oceniają wzajemnie swoje prace – ćwiczenia, zadania domowe lub próbne testy. Daje to okazję do przydzielenia dziecku kompetencji nauczyciela, a także uwrażliwiania na sprawiedliwość i trudności, jakie stwarza ocenianie.

8.4.1. Karty samooceny

Kolejnym etapem wdrażania autoewaluacji są karty samooceny, które uczeń systematycznie wypełnia np. po zakończeniu większej partii materiału w podręczniku. Taka karta może odnosić się do wielu sprawności i umiejętności. Warto poświęcić część lekcji na to, aby uczniowie rzetelnie wypełniali tabelę. Stanowi to bowiem ważny czynnik w rozwijaniu umiejętności autorefleksji. Uzyskane wyniki można później porównać z kartą obserwacji, którą wypełnia nauczyciel, zawierającą takie same zagadnienia i pytania. Tak przygotowana ocena pracy dziecka pomoże zdiagnozować jego osiągnięcia, a także pojawiające się problemy, na które będziemy mogli szybko zareagować. Karty samooceny nie powinny być jedynym miernikiem osiągnięć dziecka. Oceniając postępy ucznia, należy brać przede wszystkim pod uwagę jego oceny częściowe z testów postępów i testów osiągnięć.

PRZYKŁADOWA KARTA SAMOOCENY

Komunikacja				
	zawsze	często	czasami	nigdy
Na lekcji staram się komunikować z nauczycielem w języku angielskim.				
Pracując w parach i grupach z kolegami, staram się komunikować po angielsku.				
Chętnie zabieram głos na lekcji, staram się używać języka angielskiego.				
Na lekcji staram się prosić o wyjaśnienia po angielsku.				
Rozumienie ze słuchu				
	zawsze	często	czasami	nigdy
Rozumiem ogólnie, o co chodzi w tekście.				
Staram się podać odpowiedzi na szczegółowe pytania po dwukrotnym przesłuchaniu tekstu.				
Rozumiem polecenia nauczyciela.				
Umiem domyślić się znaczenia nieznanymi słów, jeśli są użyte w tekście.				
Czytanie ze zrozumieniem				
	zawsze	często	czasami	nigdy
Rozumiem ogólny sens tekstu.				
Umiem wyszukać konkretną informację w tekście.				
Umiem korzystać ze słownika.				
Umiem stwierdzić, czy zdanie w ćwiczeniu jest prawdziwe, czy nie.				
Umiem przeczytać tekst na głos po uprzednim przećwiczeniu.				
Umiem domyślić się znaczenia słów z kontekstu.				

Pisanie				
	zawsze	często	czasami	nigdy
Staram się przepisać tekst z tablicy bezbłędnie.				
Staram się napisać usłyszane zdanie bezbłędnie.				
Umiem napisać prosty tekst według wzoru.				
Umiem napisać prosty tekst bez podanego wzoru.				
Umiem napisać zdania z pamięci i sporządzić notatkę o sobie i innych.				
Praca na lekcji				
	zawsze	często	czasami	nigdy
Słucham i wykonuję polecenia nauczyciela.				
Potrafię współpracować z innymi w parach.				
Potrafię współpracować z innymi w grupie.				
Wykonuję zadania zaproponowane przez nauczyciela.				

8.4.2. Portfolio językowe

Inną formą wdrażającą ucznia do autorefleksji i samooceny jest portfolio językowe. Stanowi ono źródło informacji o tym, jak uczeń ocenia samego siebie i które z jego osiągnięć są dla niego najważniejsze. Przygotowuje ucznia do podjęcia odpowiedzialności za własną naukę, zwiększa zaufanie do samego siebie, zwiększa poczucie dumy z osiągnięć, jak również korzystnie wzmacnia poczucie własnej wartości. Powyższe korzyści idealnie współgrają z założeniami polityki edukacji Rady Europy, podkreślającymi uczenie się przez całe życie jako warunek egzystencji współczesnego człowieka.

Portfolio językowe jest nowoczesnym i atrakcyjnym narzędziem pomiaru efektów nauczania dla wszystkich osób biorących udział w tym procesie.

Dla ucznia stanowi doskonałą formę zapisu jego osiągnięć. Dziecko rejestruje w nim swoje prace. Samo decyduje, co powinno się w nim znaleźć, poprzez wypełnianie kart samooceny uczy się oceniać własną pracę. Ma także możliwość zaprezentowania tego, czego obecnie się uczy, czego już się nauczyło. Przy okazji przeglądania swojego portfolio powtarza wcześniej przyswojone treści językowe. Co jest ważne podkreślenia, dziecko dokumentując swoje odniesione sukcesy, lepiej motywuje się do podjęcia kolejnych zadań w procesie uczenia się języka obcego.

Portfolio jest również przydatne rodzicowi. Przeglądając zgromadzone w portfolio materiały, rodzice mają możliwość obserwowania i śledzenia postępów swojego dziecka.

Wreszcie portfolio stanowi ważne narzędzie dla nauczyciela, dostarczając mu istotnych informacji, które mogą wpłynąć na modyfikację zaplanowanych lekcji, tak aby odpowiadały potrzebom indywidualnych uczniów.

8.5. Ocena pracy nauczyciela

Nauczyciel jako współtwórca procesu nauczania, a ściślej mówiąc jego praca, również podlega pewnego rodzaju obserwacji i ocenie. Zazwyczaj oceny tej dokonuje się przez:

- ❖ obserwację pracy uczniów na lekcji i osiągnięte przez nich wyniki;
- ❖ rozmowy z uczniami na temat technik i zadań stosowanych przez nauczyciela;
- ❖ hospitację koleżeńską lub dyrektora szkoły i rozmowy pohospitacyjnej;
- ❖ obserwowanie lekcji innych nauczycieli i porównywanie ich ze swoim stylem prowadzenia lekcji.

Czasami jednak nauczyciel decyduje się na przeprowadzenie ankiety wśród uczniów celem pozyskania informacji o skuteczności, atrakcyjności i trafności podjętych przez niego działań.

Uczniowie oceniając wkład i zaangażowanie osoby nauczyciela, informują o swoich potrzebach i spostrzeżeniach, które refleksyjny nauczyciel wykorzysta celem doskonalenia własnego warsztatu pracy.

Zanim rozdamy uczniom arkusze ankiet, powinniśmy sami je wypełnić, aby porównać nasze odczucia ze spostrzeżeniami uczniów. Ankiety takie powinny być w miarę możliwości omówione na lekcji.

Przykładowa ankieta oceny działań nauczyciela

Nauczyciel	zawsze	często	rzadko	nigdy
rozpoczyna i kończy zajęcia punktualnie.				
jasno i przejrzyście wyjaśnia nowy materiał językowy.				
wyjaśnia materiał tyle razy, ile potrzebują uczniowie.				
jest dostępny dla każdego ucznia, który potrzebuje pomocy.				
korzysta z nowoczesnych pomocy audiowizualnych, takich jak: CD, DVD, Komputer, Internet na lekcji.				
posługuje się językiem angielskim na lekcjach.				
przeprowadza rzetelne lekcje powtórzeniowe przed sprawdzianem.				
omawia sprawdziany i kryteria oceniania.				
na zajęciach wykorzystuje wiedzę i umiejętności, jakie zdobywają na innych lekcjach.				
zachęca uczniów do mówienia, zadając pytania, dając wskazówki.				
nie przeszkadza uczniom w trakcie wypowiedzi.				
w klasie jest dużo pomocy dydaktycznych, map, plakatów anglojęzycznych.				
zachęca uczniów do poszerzania swoich wiadomości o krajach angielskiego obszaru językowego, np. przez korzystanie z zasobów biblioteki, serwisów internetowych, czasopism, oglądanie filmów anglojęzycznych w oryginale.				
daje uczniom możliwość słuchania innych głosów, nie tylko jego/jej (płyty CD i DVD).				
chwali uczniów za dobrze wykonane zadania.				
zachęca uczniów do samodzielności i do działania.				
stosuje dużo różnorodnych ćwiczeń na jednej lekcji, aby uczniowie mogli zrozumieć i przyswoić materiał na lekcji.				
jasno podaje kryteria oceniania.				

9. Motywowanie uczniów do nauki

W dobie rozwoju i powszechności Internetu rozbudzenie motywacji u dzieci szkolnych jest zadaniem trudnym, ale na szczęście nie niemożliwym. Dużo zależy od pracy rodziców szczególnie, kiedy dziecko jest w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. To rodzice, opiekunowie zaszczepiają w dziecku chęć poznania i rozwoju intelektualnego. Kiedy jednak dziecko przekroczy próg szkoły, część obowiązków związanych z pobudzaniem i rozbudzaniem zainteresowań przejmuje nauczyciel. Jego osoba, wiedza i sposób pracy mogą mieć kolosalny wpływ na poziom motywacji do nauki, czego konsekwencją będą często wyniki tejże pracy, a więc: świetna znajomość języka, dobrze zdane egzaminy, głęboka wiedza przedmiotu. Współczesna szkoła stawia jeszcze jedno utrudnienie. Powszechna likwidacja oddziałów, łączenie klas i tworzenie grup o dużej liczebności sprawiają, że w przypadku dzieci intelektualnie zaniedbanych lub dzieci z jakimikolwiek zaburzeniami nie możemy mówić o dużym stopniu motywacji.

Co zatem możemy zrobić, aby zachęcić dzieci do pracy?

Przede wszystkim należy od wczesnych lat uświadamiać dzieciom zasadność uczenia się języków obcych. Można pokazać to na przykładzie sytuacji, w których on jako uczeń może się znaleźć. Przygotowując różnego rodzaju scenki sytuacyjne i proste dialogi, pokazujemy praktyczne zastosowanie wszystkich ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych. Przygotowując takie sytuacje, musimy jednakże pamiętać o tym, aby nie odbiegały od sytuacji, w których w sposób naturalny mógłby się znaleźć uczeń w tym wieku. Nie mogą to być sytuacje wzięte ze świata dorosłych.

Ważne jest również pozytywne nastawienie nauczyciela do uczniów i przedmiotu. Nauczyciel, który kocha swoją pracę i dzieci, potrafi przekazać im swój entuzjazm i zaangażowanie. Taka postawa będzie motywować uczniów do działania i przyczyni się do stworzenia wzajemnego szacunku do drugiego człowieka i uczenia się.

Ludzie niezależnie od wieku lubią być doceniani za swoją pracę. Nie inaczej ma się sprawa z uczniami. Zastosowanie systemu nagród indywidualnych i klasowych może zwiększyć poziom motywacji w znaczny sposób. Można na przykładzie indywidualnych osób zmotywować całą grupę. Nagradzając pojedynczych uczniów nagrodą w postaci różnego rodzaju przywieszek, naklejek, które uczniowie ustawiają, przypinają w widocznym miejscu w klasie, spowoduje, że pozostali uczniowie poczują się bardziej zachęceni do wykonywania pożądanых działań.

Dobrym pomysłem jest również wprowadzenie systemu plusów i minusów za dobrze wykonaną pracę na lekcji czy w domu. Możemy przyjąć z uczniami pewnego rodzaju umowę co do systemu oceniania plusami i minusami. Można na przykład przyjąć, że w momencie kiedy uczeń zbierze 10 plusów, jego praca zostanie nagrodzona oceną 5.0 z wpisaniem do dziennika. Plusy powinny się sumować niezależnie od rodzaju zadania. Mogą się odnosić do aktywności na lekcji, prac domowych. Ważne jest, aby stwarzać uczniom sytuacje ku temu, aby takie plusy mogli zdobywać. Jeśli nagradzamy dziecko plusami na lekcji to wyznaczamy zadanie do samodzielnego wykonania, a następnie oceniamy poprawność jego wykonania i nagradzamy je ustaloną liczbą plusów. Jeśli zadanie nie jest w pełni wykonane, nagradzamy je mniejszą liczbą plusów. Zaleca się, aby uczniów słabych nagrodzić za ich starania choćby jednym plusem. W przypadku prac domowych dobrze jest przyjąć zasadę pozytywnej oceny. Prace domowe wykonane choćby w najmniejszym stopniu powinny dać dziecku możliwość otrzymania plusa (który później zliczony z innymi plusami pozwoli dziecku otrzymać ocenę bardzo dobrą. Często będą to jedyne oceny bardzo dobre, jakie uczeń słaby otrzyma.) Takie podejście do prac domowych zmotywuje ucznia do samodzielnej pracy i wyrobi w nim systematyczność i poczucie obowiązku.

Jeśli jednak uczeń w ogóle nie odrobi pracy domowej, powinien otrzymać minusa. Trzy minusy (a stawia się je bardzo rzadko) skutkują oceną niedostateczną w dzienniku. Istnieje też możliwość „zmasowania” minusów plusami, np. trzy plusy likwidują jeden minus. Będzie to zachęcało tych, którzy z różnych powodów otrzymali „minus” do jego usunięcia. Dużą siłą stymulowania aktywności uczniów posiadają również wszelkie metody aktywizujące, które odznaczają się dużą różnorodnością i atrakcyjnością, przez co rozbudzają w uczniu zainteresowanie przedmiotem i poszerzają wiedzę.

Główną zaletą tych metod jest doskonalenie umiejętności przydatnych nie tylko podczas lekcji, ale również w codziennym życiu, np. umiejętności wyciągania wniosków, myślenia analitycznego i krytycznego, łączenia zdarzeń i faktów w związku przyczynowo-skutkowe, umiejętności właściwego zachowania się w nowej sytuacji, komunikatywności, dyskusowania, kreatywności. Typowymi metodami aktywizującymi, które z powodzeniem mogą być użyte na lekcjach języka obcego, są:

- ❖ odgrywanie ról, scenek, drama* – odgrywanie ról z własnego życia, np. w sklepie, na przyjęciu, powoduje, że uczniowie lepiej poznają swoje reakcje, emocje, poznają sposób myślenia i reagowania innych ludzi, zbliżają się do odgrywanych postaci.
- ❖ gry i zabawy językowe – niewątpliwą zaletą takich form pracy jest zawsze sytuacja zdrowej rywalizacji, która wyzwala pomysłowość, chęć mówienia, chęć bycia lepszym, a także chęć otrzymania dobrej oceny. Można także zauważyć, że sytuacja współzawodnictwa wzmacnia odpowiedzialność za poprawność wykonania zadań, a jeśli jest to gra czy zabawa w grupach – dochodzi tu odpowiedzialność za zbiorowy efekt pracy. Gry i zabawy mają znaczący wpływ na budowanie poczucia własnej wartości, uczą prawidłowej komunikacji, a po części przygotowują dziecko do sytuacji życia codziennego, w których element pozytywnego stresu jest nieodzowny.

Celem tychże aktywności jest w pewnym stopniu odprężenie uczniów, integracja grup, przyswajanie pewnych umiejętności, osiągnięcie porozumienia między dziećmi nieśmiałymi, które potrzebują dodatkowych wzmocnień. Przykładami takich gier mogą być np.:

a) gra w karty (oparta na technice luki informacyjnej)

Uczniowie dobrani parami otrzymują karty, na których są pytania i odpowiedzi. Pytania są w pełni sformułowane, natomiast odpowiedzi wymagają dopełnienia. Wymaga to doboru prawidłowych form gramatycznych, użycia odpowiedniej intonacji i przede wszystkim logicznej treści.

b) układanie historyjek:

Uczniowie wybierają z kilkudziesięciu obrazków lub wyrazów, np. 5 dowolnych, i układają na ich podstawie historyjki. To ćwiczenie daje możliwość tworzenia różnych konfiguracji słów, treści, pomysłów. Można też podzielić klasę na kilka grup 4–5 osobowych. Każda grupa ma za zadanie ułożyć dłuższe opowiadanie.

c) zabawy sytuacyjne:

Uczniowie muszą przedstawić znany wcześniej tekst w krótkiej scenie. Muszą przygotować także symboliczne rekwizyty, które uatrakcyjniają zabawę, np. kupowanie biletu kolejowego, składanie życzeń z okazji urodzin,

imienin.

* Dzierzgowska, J. (2005). *Jak uczyć metodami aktywnymi?* Fraszka Edukacyjna.
Siek-Piskozub, T. (1997). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. WSiP.

10. Sugerowane środki dydaktyczne przydatne w realizacji programu

10.1. Literatura do nauki języka angielskiego

1. Seria podręczników do nauczania języka angielskiego *World Explorer* wydawnictwa Nowa Era
2. Zeszyty ćwiczeń z płytą audio ucznia zawierające min: aktywny słowniczek z ćwiczeniami; ćwiczenia dodatkowe do stron kulturowych Explorer's Club; Grammar Guide z wyjaśnieniami gramatycznymi w języku polskim.
3. Książki nauczyciela z płytami audio zawierające szczegółowe scenariusze lekcji, w tym dla klas o zróżnicowanym poziomie języka; wskazówki do indywidualnej pracy z dziećmi; praktyczne i ciekawe materiały dodatkowe do kopiowania; testy.
4. Płyty DVD z nagraniami ośmiu filmów National Geographic przystosowanych do poziomu językowego uczniów.
5. Multibooki zawierające oprogramowanie na tablice interaktywne
6. Strona internetowa dla uczniów, rodziców, nauczycieli: www.worldexplorer.edu.pl
7. Plany wynikowe i rozkłady materiału przygotowane do serii *World Explorer* wydawnictwa Nowa Era
8. Materiały diagnostyczne przygotowane w formie osobnej publikacji wydawnictwa Nowa Era pt. „Diagnoza osiągnięć uczniów: wsparcie dla nauczyciela i ucznia” zawierające min. arkusze testów do każdego rozdziału podręcznika, arkusze testów śródrocznych i końcowo rocznych, materiały uzupełniające dla uczniów o zróżnicowanym poziomie językowym, materiały do indywidualnej pracy ucznia.

10.2. Literatura z zakresu doradztwa metodycznego

1. Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa 2006.
2. Dudeney, G., *The Internet and the Language Classroom*, Cambridge University Press, 2000.
3. Fisher, R. *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
4. Głowacka, B., *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do EPJ dla uczniów 10-15*, CODN, 2005.
5. Harmin, M. *Duch Klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, 2005.
6. Komorowska, H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych.*, CODN, 2009.
7. Limont, W., *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, OW „Impuls”, Kraków 2005.
8. Hłobił, A. *Działalność szkoły we wspomaganii rozwoju ucznia zdolnego*. OW „Impuls”, Kraków 2012.
9. Lindstromberg, S. (ed.), *Language Activities for Teenagers*, Cambridge University Press, 2004.
10. Pyżalski, J. *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. OW „Impuls”, Kraków 2007.
11. Pyżalski, J. *Agresja elektroniczna i cyberbulling jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. OW „Impuls”, Kraków 2012.
12. Robertson, J. *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, WSiP, Warszawa 1998.
13. Wright, A. *Pictures for Language Learning*, Cambridge University Press, 1990.

11. Bibliografia

- Bąk, A. „Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów”. *Języki Obce w Szkole* – 2009, nr 1. 2009
- Bandura, E. „Ewaluacja kompetencji interkulturowej” [w:] Komorowska, H. (red.). *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2002.
- Bogdanowicz K. *Dyslexia in the English Classroom*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004.
- Brejnak, W. *Nie jesteś sam. Dysleksja. Poradnik dla rodziców*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2003.
- Dzierzgowska, J. *Jak uczyć metodami aktywnymi?* Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Council of Europe. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
- Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, New York 1997.
- Kłębowska, M. „The role of the foreign language teacher: an analysis of teacher's perceptions and their role behaviour”. *Network A Journal for English Language Teacher Education* 2/2. 1999.
- Komorowska, H. *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

- Komorowska, H. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola, ocena, testowanie*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Komorowska, H. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. EDE, Warszawa 1993.
- Komorowska, H. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. WSiP, Warszawa 1988.
- Raźniak, A., D. Wosińska. *Nauczanie języka angielskiego: dobre lekcje – ciekawe pomysły*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.
- Richards, J. C., T. S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Scott, W.A., Ytreberg H.L. *Teaching English to Children*. Longman 1991.
- Siek-Piskożub, T. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. WSiP, Warszawa 1997.
- Spousta V. „Osobowościowe dyspozycje nauczyciela” [w:] Jabłońska M. (red). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Szołtysek A., E. *Filozofia wychowania*. Adam Marszałek 1998.
- Sowul, T., H. Miłkowska. *Program pracy z uczniem zdolnym językowo*. Suwałki, 2004.
- Ur, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press, Cambridge 1996.
- Wilczyńska, W. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1999.
- Wołoszyn S. „Nowe wychowanie i współczesne alternatywy wychowawcze jako aspiracje dla praktyki edukacyjnej” [w:] J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995.
- Wosiński C. *Rola instytucji w kształtowaniu kompetencji nowoczesnego nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z językiem angielskim*. „Poliglota”. Nr 1, 2005
- Wosiński C. „Nauczyciel XXI wieku – twórca innowacyjnej kultury dydaktyczno-pedagogicznej” [w:] Szempruch J. (red.). *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów 2005.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. Przewodnik *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Warszawa 2010.

Materiały internetowe: „Techniki pracy z uczniem zdolnym”, K. Kułaga.