



Pearson Education Polska Sp. z o.o.
ul. Jana Olbrachta 94
01-102 Warszawa
infolinia 0 800 12 00 76

Pearson Education jest wydawcą publikacji Pearson Longman.

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the Publishers.

Data publikacji – wrzesień 2009

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Typ szkoły: LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE, LICEUM PROFILOWANE, TECHNIKUM

Etap nauki: IV etap edukacyjny

Poziom: IV. 1 – dla uczniów kontynuujących naukę

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

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

WEDŁUG PODSTAWY PROGRAMOWEJ DLA SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH
(obowiązującej od 1.09.2012, która za zgodą Rady Pedagogicznej może być wprowadzana od 1.09.2009)

Autorki:

Maria Kłos

Absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu im. A. A. Żdanowa w Leningradzie i Studiów Podyplomowych z zakresu pomiaru dydaktycznego i egzaminowania na Uniwersytecie Gdańskim. Wieloletni konsultant do spraw nauczania języków obcych w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli Ośrodka w Krakowie. Organizuje i prowadzi doskonalenie zawodowe nauczycieli według programów autorskich.

Anna Sikorzyńska

Anna Sikorzyńska od 20 lat zajmuje się nauczaniem języka angielskiego oraz szkoleniem nauczycieli. Wykłada w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej w Uniwersytecie Warszawskim. Jest współautorką zatwierdzonej w grudniu 2008 roku nowej podstawy programowej dla szkół gimnazjalnych i licealnych. Jest też współautorką materiałów do nowej matury, w tym książki Matura 2005. Repetytorium oraz popularnych podręczników dla szkół ponadgimnazjalnych – *Opportunities* i gimnazjum – *Challenges*. Współpracowała z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Warszawie.

Barbara Czarnecka-Cicha

Wieloletni pracownik Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz członek zespołu przygotowującego założenia egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Współpracowała z zespołem tworzącym nową podstawę programową z języków obcych.

SPIS TREŚCI

I WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU

II KONCEPCJA PEDAGOGICZNA PROGRAMU

III CELE KSZTAŁCENIA – WYMAGANIA OGÓLNE

IV TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

V DOPRECYZOWANIE TREŚCI NAUCZANIA W KONTEKŚCIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO

- 1 Słownictwo i funkcje językowe
- 2 Lista struktur gramatycznych

VI REALIZACJA PROGRAMU NAUCZANIA

- 1 Ogólne założenia metodyczne
- 2 Prace projektowe
- 3 Przykładowe lekcje

VII WARUNKI UMOŻLIWIAJĄCE OSIĄGNIĘCIE CELÓW

- 1 Rozumienie wypowiedzi – słuchanie
- 2 Rozumienie wypowiedzi – czytanie
- 3 Tworzenie wypowiedzi – mówienie
- 4 Tworzenie wypowiedzi – pisanie
- 5 Reagowanie na wypowiedzi
- 6 Przetwarzanie wypowiedzi

VIII PLANOWANIE PRACY

IX OCENIANIE

- 1 Wymagania programowe – kryteria ocen
- 2 Wymagania programowe w sferze postaw i umiejętności ponadprzedmiotowych
 - a) Poziom wymagań podstawowych
 - b) Poziom wymagań rozszerzonych
 - c) Poziom wymagań dopełniających
- 3 Wymagania programowe w sferze wiadomości i umiejętności przedmiotowych
 - a) Rozumienie mowy ze słuchu
 - b) Rozumienie czytanego tekstu
 - c) Mówienie
 - d) Pisanie
 - e) Reagowanie językowe
 - f) Przetwarzanie tekstu
- 4 Sprawdzanie i ocenianie szkolnych osiągnięć uczniów
 - a) Co, kiedy i jak sprawdzać?
 - b) Co, kiedy i jak oceniać?

X ORGANIZACJA PRACY Z NIEJEDNORODNYMI ZESPOŁAMI UCZNIÓW

- 1 Kształtowanie motywacji ucznia
- 2 Wspomaganie autonomii ucznia

XI PRACA Z UCZNIAMI UZDOLNIONYMI I DYSFUNKCYJNYMI

XII LISTA ZALECANYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

XIII BIBLIOGRAFIA

I WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU

Prezentowany program oparty jest na podstawie programowej dla języka obcego dla IV etapu edukacyjnego, dla poziomu IV.1, zapisanej w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* i opublikowanej w Dzienniku Ustaw nr 4 poz.17, z dn. 15.01.2009 r. Przeznaczony jest do realizacji w warunkach typowego liceum i technikum publicznego w klasach, których uczniowie kontynuują naukę języka angielskiego i przygotowują się do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym lub na poziomie podstawowym.

Informacje, które odnoszą się jedynie do poziomu rozszerzonego, oznaczone są w niniejszym programie trzema gwiazdkami (***)

Nauczyciel decydujący się na pracę zgodnie z założeniami programu winien legitymować się kwalifikacjami określonymi stosownym rozporządzeniem MEN.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 12 lutego 2009 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych określa sposób i warunki podziału uczniów na grupy na zajęciach z języków obcych. Zgodnie z nim zajęcia te powinny być prowadzone w grupach oddziałowych, międzyoddziałowych lub międzyklasowych liczących od 10 do 24 uczniów, z tym że przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka obcego. Ponadto w liceum ogólnokształcącym liczącym nie więcej niż dwa oddziały każdej klasy zajęcia z języków obcych mogą być prowadzone w grupach liczących nie mniej niż 7 uczniów. W przypadku oddziałów liczących nie więcej niż 24 uczniów podziału na grupy można dokonywać za zgodą organu prowadzącego szkołę.

Największe efekty przynosi praca w zespołach nie większych niż 15 - 16 uczniów. W przypadku większej liczby uczniów zmienia się organizacja przebiegu lekcji i gospodarowanie czasem, co zwykle niekorzystnie wpływa na tempo pracy i skuteczność zajęć. Na efektywność zajęć ma również wpływ dobór technik i organizacja pracy, co w dużej mierze zależy od ogólnego poziomu wiadomości i umiejętności prezentowanego przez cały zespół uczniów. Dlatego też niewskazane jest tworzenie grup, w których uczniowie znacznie różnią się umiejętnościami językowymi. Pewnym sprawdzonym już rozwiązaniem organizacyjnym jest tworzenie grup międzyklasowych, których członkowie prezentują porównywalny poziom opanowania języka. Pozwala to nauczycielowi na dobór działań pedagogicznych wspomagających wszystkich uczniów i w rezultacie prowadzi do

osiągnięcia oczekiwanych efektów w stosunkowo krótkim czasie.

W przypadku pracy z niejednorodnymi zespołami uczniów, w których są zarówno uczniowie lepsi, jak i słabsi, nauczyciel powinien:

- planować każdą jednostkę lekcyjną z uwzględnieniem różnych pod względem ilościowym, ale jednakowych jakościowo zakresów treści nauczania,
- pamiętać o konieczności „równoległej” pracy z uczniami lepszymi i uczniami słabszymi, tych pierwszych powtórki na poziomie zerowym demotywują, ci drudzy nie podejmą współpracy po zetknięciu się z zadaniem przekraczającym ich możliwości,
- w stosunkowo krótkim czasie wyposażyć uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności, niezbędne do samodzielnej pracy nad językiem.

Program może być realizowany z uczniami, którzy niezależnie od faktu uczenia się języka angielskiego w czasie nauki w II i III etapie edukacyjnym:

- mają opanowane - na gruncie języka polskiego, języka angielskiego lub innego języka obcego - mechanizmy antycypacyjne i domysłu językowego,
- mają opanowane - na gruncie języka polskiego, języka angielskiego lub innego języka obcego - techniki kompensacyjne i potrafią je stosować,
- mają opanowane podstawowe techniki pracy z komunikatem słyszonym i czytany,
- umieją korzystać z różnych źródeł informacji i potrafią przetwarzać informację,
- potrafią korzystać ze słowników.

***W przypadku zespołów kontynuujących naukę języka angielskiego jako języka wiodącego oczekuje się także, że uczniowie prezentują taki poziom opanowania języka angielskiego, który zapewnia w miarę sprawne komunikowanie się.

Do podstawowych pomocy dydaktycznych wspomagających realizację założeń programowych należą wchodzące w skład kompletu ucznia:

- podręcznik,
- zeszyt ćwiczeń.
- wchodzące w skład kompletu nauczyciela:
 - podręcznik,
 - zeszyt ćwiczeń,
 - przewodnik metodyczny - książka nauczyciela,
 - płyty CD i DVD z nagraniami audio lub wideo,

oraz:

- słowniki - dostępne dla uczniów w czasie całego procesu dydaktycznego,
- podręczniki pomocnicze - gramatyki,
- zbiory ćwiczeń,
- czasopisma anglojęzyczne,
- biblioteczka wybranych pozycji literatury angielskiej i amerykańskiej.

Konieczne jest systematyczne korzystanie w trakcie zajęć z odtwarzacza płyt CD. Możliwość korzystania z komputerów z podłączeniem do Internetu, rzutników multimedialnych oraz z tablic interaktywnych z odpowiednim oprogramowaniem również korzystnie wpłynie na kształt, przebieg i efekty procesu dydaktycznego.

II KONCEPCJA PEDAGOGICZNA PROGRAMU

Koncepcja pedagogiczna oparta jest na założeniu, że podmiotem procesu kształcenia, bezpośrednim odbiorcą wszelkich zabiegów i decyzji pedagogicznych jest uczeń.

Uczeń liceum bardzo często ma już skryształizowane zainteresowania, plany dotyczące przyszłości, potrafi sformułować oczekiwania wobec szkoły i nauczycieli, nade wszystko zaś ma świadomość konieczności przystąpienia do egzaminu dojrzałości. Zadaniem szkoły i nauczycieli jest więc takie kształtowanie procesu nauczania i wychowania, by każdy jego uczestnik miał szansę osiągnąć sukces. W praktyce oznacza to konieczność wyposażenia ucznia zarówno w wiadomości i umiejętności przedmiotowe (wynikające z celów ogólnych i szczegółowych nauczania języka angielskiego), jak i o charakterze uniwersalnym. Jedne i drugie mają istotny wpływ na sprawne funkcjonowanie człowieka w nowoczesnym społeczeństwie.

Nauczyciel winien wspierać ucznia w rozwijaniu indywidualnej strategii uczenia się języka angielskiego przez:

- wskazywanie i pomoc w formułowaniu indywidualnych celów etapowych,
- wskazywanie najbardziej efektywnych technik pracy,
- zapewnienie autonomii,
- rzetelne informowanie o postępach w kontekście wymagań programowych, standardów egzaminacyjnych i indywidualnych dążeń ucznia,
- kształtowanie mechanizmów samokontroli i samooceny, które w ogromnym stopniu wpływają na gotowość do samodzielnej pracy nad językiem.

Dlatego też nauczyciel powinien wykorzystywać różnorodne techniki nauczania, aktywizowania języka i motywowania uczniów, motywowania nie tylko do uczenia się języka, ale również do używania go jako narzędzia poznania.

Uczeń nie może być jedynie obserwatorem lub biernym odbiorcą zabiegów dydaktycznych.

Opanowanie języka wymaga ciągłej, racjonalnie zorganizowanej aktywności intelektualnej, ćwiczeń doprowadzających do wytworzenia umiejętności, sprawności, nawyku, kompetencji.

O sukcesie w nauce w dużym stopniu decydują takie czynniki jak:

- aktywna, systematyczna praca (pod kierunkiem nauczyciela w środowisku klasowym oraz praca samodzielna),
- krytyczny stosunek do indywidualnych osiągnięć,
- znajomość i stosowanie efektywnych technik uczenia się.
- gotowość do wykorzystywania języka obcego jako narzędzia komunikowania w różnych sytuacjach życia codziennego, w środowisku szkolnym i poza nim.

III CELE KSZTAŁCENIA – WYMAGANIA OGÓLNE

Poziom IV. 1 – dla kontynuujących naukę

Podstawa programowa określa ogólne wymagania w zakresie podstawowym dla uczniów kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 – dla gimnazjum w sposób następujący:

1. Znajomość środków językowych.

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

2. Rozumienie wypowiedzi.

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

3. Tworzenie wypowiedzi.

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

4. Reagowanie na wypowiedzi.

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały,

adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

5. Przetwarzanie wypowiedzi.

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

*** Podstawa programowa określa ogólne wymagania w zakresie **rozszerzonym** dla uczniów kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla gimnazjum w sposób następujący:

*** I. Znajomość środków językowych.

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

*** II. Rozumienie wypowiedzi.

Uczeń rozumie wypowiedzi ustne i pisemne, o różnorodnej formie i długości, w różnych warunkach odbioru, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

*** III. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń tworzy płynne i zrozumiałe, dłuższe wypowiedzi ustne oraz dłuższe wypowiedzi pisemne, bogate i spójne pod względem treści, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

*** IV. Reagowanie na wypowiedzi.

Uczeń reaguje płynnie, w formie ustnej i pisemnej, w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

*** V. Przetwarzanie wypowiedzi.

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

IV TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

Podstawa programowa określa szczegółowe wymagania w zakresie **podstawowym**, dla uczniów kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla gimnazjum, w sposób następujący:

1. Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych,

gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

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

europeskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

2. Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi (np.: instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:

- 1) określa główną myśl tekstu;
- 2) określa główną myśl poszczególnych części tekstu;
- 3) znajduje w tekście określone informacje;
- 4) określa intencje nadawcy/ autora tekstu;
- 5) określa kontekst wypowiedzi (np.: czas, miejsce, sytuację, uczestników);
- 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

3. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np.: napisy informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe i teksty narracyjne):

- 1) określa główną myśl tekstu;
- 2) określa główną myśl poszczególnych części tekstu;
- 3) znajduje w tekście określone informacje;
- 4) określa intencje nadawcy/ autora tekstu;
- 5) określa kontekst wypowiedzi (np.: nadawcę, odbiorcę, formę tekstu);
- 6) rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu;
- 7) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

4. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi ustne:

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności;
- 2) opowiada o wydarzeniach życia codziennego i komentuje je;
- 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości;
- 5) wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia;
- 6) przedstawia opinie innych osób;
- 7) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów;
- 8) opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 9) opisuje doświadczenia swoje i innych osób;
- 10) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- 11) wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np.: automatu do napojów, bankomatu);
- 12) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.

5. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi pisemne (np.: wiadomość, opis, notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, pocztówka, e-mail, list prywatny, prosty list formalny):

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności;
- 2) opisuje wydarzenia życia codziennego i komentuje je;
- 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości;
- 5) wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia;
- 6) przedstawia opinie innych osób;
- 7) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów;
- 8) opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 9) opisuje doświadczenia swoje i innych osób;
- 10) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- 11) wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np.: automatu do napojów, automatu telefonicznego);
- 12) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze;
- 13) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.

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

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

7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np.: e-mail, wiadomość, list prywatny i prosty list formalny) w typowych sytuacjach:

- 1) nawiązuje kontakty towarzyskie (np.: przedstawia siebie i inne osoby, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób);
- 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
- 3) prowadzi proste negocjacje (np.: uzgadnianie formy spędzania czasu);
- 4) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie;
- 5) prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 6) wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się i sprzeciwia;
- 7) wyraża emocje (np.: radość, niezadowolenie, zdziwienie);
- 8) prosi o radę i udziela rady;
- 9) wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby;
- 10) wyraża skargę, przeprasza, przyjmuje przeprosiny.

8. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie:

- 1) przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np.: wykresach, mapach, symbolach, piktogramach), audiowizualnych (np.: filmach, reklamach) oraz tekstach obcojęzycznych;
- 2) przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z tekstu w języku obcym;
- 3) przekazuje w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim.

*** Podstawa programowa określa szczegółowe wymagania w zakresie rozszerzonym, dla uczniów kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla gimnazjum, w sposób następujący:

*** **1. Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w obrębie tych samych tematów, co dla zakresu podstawowego**

*** **2. Uczeń rozumie ze słuchu teksty o różnorodnej formie i długości (np.: rozmowy, dyskusje, wywiady, wykłady, komunikaty, instrukcje, wiadomości, audycje radiowe i telewizyjne) w różnych warunkach odbioru.**

- Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
- 1) oddziela fakty od opinii.

*** **3. Uczeń rozumie wypowiedzi pisemne o różnorodnej formie i długości (np.: artykuły prasowe, recenzje, wywiady, teksty literackie).**

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- 1) oddziela fakty od opinii.

*** **4. Uczeń tworzy płynne i zrozumiałe dłuższe wypowiedzi ustne.**

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- 1) wyjaśnia sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np.: załatwianie spraw w instytucjach);
- 2) przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw dotyczące danej tezy lub rozwiązania.

*** **5. Uczeń tworzy dłuższe wypowiedzi pisemne (np.: list formalny, rozprawka, opis, opowiadanie, sprawozdanie, recenzja), bogate i spójne pod względem treści.**

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- 1) wyjaśnia sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np.: załatwianie spraw w instytucjach);
- 2) przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu.

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

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

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

*** **7. Uczeń reaguje w formie dłuższego, złożonego tekstu pisanego (np.: list prywatny lub formalny, sprawozdanie) w sytuacjach formalnych i nieformalnych.**

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- 1) prowadzi negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego (np.: niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody);
- 2) ustosunkowuje się do opinii innych osób;
- 3) przedstawia opinie i argumenty, odpira argumenty przeciwne;

- 4) komentuje, akceptuje lub kwestionuje zdanie innych;
- 5) spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych;
- 6) wysuwa i rozważa hipotezy.

***** 8. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie.**

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- 1) streszcza usłyszany lub przeczytany tekst;
- 2) rozwija notatkę, ogłoszenie, nagłówki prasowe;
- 3) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

Ponadto, niezależnie od tego, czy uczeń realizuje podstawę programową IV.1 w zakresie **podstawowym**, czy **rozszerzonym**, powinien wykazać się następującymi umiejętnościami:

9. **Uczeń dokonuje samooceny** (np.: przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np.: korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym).
10. **Uczeń współdziała w grupie**, np.: w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych.
11. **Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym** (np.: z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
12. **Uczeń stosuje strategie komunikacyjne** (np.: domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznaną słowa i zwroty) oraz strategie kompensacyjne (np.: parafraza, definicja) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.
13. **Uczeń posiada świadomość językową** (np.: podobieństw i różnic między językami).

V

DOPRECYZOWANIE TREŚCI NAUCZANIA W KONTEKŚCIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO

1 Słownictwo i funkcje językowe

Zawartość leksykalna programu zdeterminowana jest zakresem treści określonych w pierwszym punkcie podstawy programowej dla poziomu IV.1 i wymaganych na egzaminie maturalnym.

Słownictwo, które należy wprowadzić w ramach programu nauczania w liceum, opisane zostało w postaci zakresów tematycznych, jakie należy zrealizować. Takie potraktowanie słownictwa wskazuje jednocześnie na sugerowany sposób jego prezentacji i ćwiczenia – w ramach pola semantycznego, w szerszym kontekście, w powiązaniu z tematem lub sytuacją i innymi jednostkami leksykalnymi.

W tabeli opisującej tematykę wprowadzanego słownictwa umieszczono także funkcje językowe i typowe sytuacje z życia codziennego, wymagające użycia konkretnych zwrotów. Wynika to stąd, że większość funkcji językowych i, przede wszystkim, sytuacje językowe wiążą się w sposób dość jednoznaczny z konkretnymi zakresami tematycznymi. Ponieważ jednak w niektórych przypadkach „przydział” funkcji do zakresu tematycznego jest całkiem arbitralny, należy go traktować jedynie jako niezobowiązującą sugestię.

Ucząc wymienionych niżej zakresów tematycznych należy zwrócić szczególną uwagę na kwestie kulturowe. W obrębie prawie każdego z tematów można zwracać uwagę na różnice między kulturami, pogłębiając wiedzę uczniów na temat innych społeczeństw, przygotowując ich do zetknięcia z wielością i różnorodnością kultur, obalając stereotypy kulturowe i ucząc tolerancji.

Należy również pamiętać, by ucząc funkcji językowych, wprowadzać eksponenty funkcji odpowiednie dla danego poziomu językowego. W tabeli podano przykłady eksponentów korespondujące z poziomem zaawansowania językowego uczniów realizujących dany program.

Tematyka wprowadzanego słownictwa	Funkcje i sytuacje
<p>1. Człowiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dane personalne: imię, nazwisko, adres, wiek, data i miejsce urodzenia, narodowość, stan cywilny, życiorys, ▪ zainteresowania, ▪ wygląd zewnętrzny, ▪ cechy charakteru, ▪ uczucia i emocje, ▪ problemy etyczne. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Witanie i żegnanie się: <i>Hello., How are you?, Goodbye.</i> ***<i>It's been nice talking to you.</i> ▪ Przedstawianie się: <i>I'm John. This is Martha.</i> ***<i>May I introduce Martha?</i> ▪ Opisywanie osób: <i>She is tall and slim. She's got long, fair hair.</i> ***<i>She's got a perfect figure and gorgeous hair.</i> ▪ Wyrażanie uczuć i emocji: <i>He loves me. I'm so happy!</i> ***<i>He loves me. I've never been happier in my life!</i> ▪ Wyrażanie domysłów i przypuszczeń: <i>I think he was tired.</i> ***<i>He may have been tired.</i>
<p>2. Dom:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ miejsce zamieszkania: rodzaje domów i mieszkań, opis domu, pomieszczenia w domu, wyposażenie domu (meble, sprzęt gospodarstwa domowego), ▪ wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania, ▪ miasto i wieś. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opisywanie miejsc: <i>It's nice and quiet.</i> ***<i>It's the most exciting place I've ever been to.</i> ▪ Opisywanie przedmiotów: <i>It's made of plastic.</i> ***<i>It looks a little bit like a concrete ball.</i> ▪ Wyrażanie preferencji i życzeń: <i>I'd like to rent a flat.</i> ***<i>I wish I had a bigger house.</i>
<p>3. Szkoła:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rodzaje szkół, ▪ życie szkoły (przedmioty szkolne, plan zajęć, wymagania, regulaminy, oceny), ▪ testy i egzaminy, ▪ style i strategie uczenia się, ▪ zajęcia pozaszkolne, ▪ system oświaty. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pytanie o pozwolenie: <i>Can I borrow your book?</i> ***<i>Would you mind if I borrowed your book for a moment?</i> ▪ Udzielanie i odmawianie pozwolenia: <i>Yes, of course. / No, I'm sorry but I need it now.</i> ***<i>Not at all, do go ahead. I'd rather you didn't.</i>
<p>4. Praca:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zawody i związane z nimi czynności, umiejętności wymagane w wykonywaniu różnych zawodów, cechy osobowości niezbędne w wykonywaniu różnych zawodów, miejsca pracy, ▪ warunki pracy i zatrudnienia, zarobki, ▪ rynek pracy, bezrobocie, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pytanie o plany i zamiary: <i>What are you going to do in the future?</i> ***<i>How do you envisage your future?</i> ▪ Rozmawianie o pracy: <i>I'd like to have a part-time job.</i> ***<i>I sent them a letter of application and they have just invited me for a job interview.</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ praca dorywcza. 	
<p>5. Życie rodzinne i towarzyskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ członkowie rodziny, okresy życia, ▪ czynności życia codziennego, rozkład dnia (pory dnia i dni tygodnia), obowiązki domowe, styl życia, ▪ sposoby spędzania czasu wolnego – koledzy, przyjaciele, rozrywka, hobby, zabawa, randki, ▪ święta, przyjęcia i imprezy okolicznościowe, ▪ konflikty i problemy. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Składanie życzeń okolicznościowych: <i>Merry Christmas!, Happy Birthday!</i> ***<i>Many happy returns of the day.</i> ▪ Wyrażanie próśb: <i>Could you lend me some money?</i> ***<i>I wonder if you could possibly lend me a few pounds?</i> ▪ Składanie propozycji: <i>Would you like me to help you wash up?</i> ***<i>Do you think I could help you wash up?</i> ▪ Wyrażanie sugestii: <i>Let's go out tonight!</i> ***<i>Why don't we go out tonight?</i> ▪ Umawianie się: <i>Could we meet tonight to talk about it?</i> ***<i>Could you make it on Friday night?</i> ▪ Gratulowanie: <i>Congratulations!</i> ***<i>You should be proud of yourself.</i> ▪ Nie zgadzanie się: <i>I think you are wrong.</i> ***<i>I'm afraid I can't agree with you.</i> ▪ Przepraszenie: <i>I'm sorry.</i> ***<i>I didn't mean to do it.</i>
<p>6. Żywnienie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ artykuły spożywcze, rodzaje opakowań, ▪ posiłki i ich przygotowanie, ▪ lokale gastronomiczne, ▪ zdrowe i niezdrowe potrawy, diety. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozmawianie o zwyczajach żywieniowych: <i>Vegetarians don't eat meat. I like coffee with cream.</i> ***<i>Vegetarians are against eating meat.</i> ▪ Zamawianie posiłku w restauracji: <i>Can I have the menu, please?</i> <i>What would you like for dessert?</i> ***<i>I'd recommend strawberry tart for dessert.</i>
<p>7. Zakupy i usługi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rodzaje sklepów, ▪ cechy towaru (kolor, wzór, krój, rozmiar, pochodzenie itp.), ▪ ceny i środki płatnicze, ▪ jednostki miary i wagi, ▪ urzędy i punkty usługowe – poczta, bank, pub, stacja benzynowa itp., 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Robienie zakupów: <i>What size would you like?</i> <i>Have you got it in other colours?</i> ***<i>Will I have a discount if I take two of them?</i> ▪ Pytanie o cenę i formę płatności: <i>How much is it?</i> ***<i>Could you tell me if you accept credits cards or do I have to pay in cash?</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ ubezpieczenia, ▪ reklama. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wyrażanie skarg: <i>I'm afraid the radio I bought yesterday doesn't work.</i> ***<i>I'm sorry to trouble you but could you possibly do something because it doesn't work.</i>
<p>8. Podróżowanie i turystyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ środki transportu, ruch uliczny, dworzec kolejowy, lotnisko, ▪ wakacje – miejsca i sposoby spędzania wakacji, ▪ zwiedzanie, mapy i plany, zabytki, ▪ hotele, pensjonaty, schroniska, ▪ informacja turystyczna, ▪ wypadki. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uzyskiwanie i udzielanie informacji: <i>Excuse me, where is the toilet? – It's over there.</i> ***<i>Could you tell me where the toilet is?</i> ▪ Pytanie o drogę: <i>How can I get to the station?</i> ***<i>Excuse me, could you tell me the way to the station?</i> ▪ Wskazywanie drogi: <i>Walk straight on until you see it.</i> ***<i>Turn left here and it's the second turning on your right.</i> ▪ Rezerwowanie i kupowanie biletów: <i>Can I have a return ticket to Bath for tomorrow?</i> ▪ Rezerwowanie miejsc w hotelu: <i>I'd like to book a double room for two nights.</i> ▪ Odprawa na lotnisku: <i>Would you like a window seat?</i>
<p>9. Kultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sztuka – malarstwo, muzyka, taniec, muzea, koncerty, architektura, literatura, film, ▪ twórcy i ich dzieła, ▪ środki masowego przekazu: <ul style="list-style-type: none"> - radio i telewizja – rodzaje audycji - gazety i czasopisma – typy gazet i czasopism, rodzaje tekstów - Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Składanie propozycji: <i>Let's go to the cinema tonight.</i> ***<i>Why don't we go to the cinema tonight?</i> ▪ Przyjmowanie lub odrzucanie propozycji: <i>With pleasure. / I don't think it's a good idea.</i> ***<i>I'd rather go somewhere else.</i> ▪ Wyrażanie opinii: <i>I think it was absolutely fantastic.</i> ***<i>It seems to me that the solution is very easy.</i> ▪ Wyrażanie zgody lub braku zgody z czyjąś opinią: <i>I think so too. / Perhaps, but ...</i> ***<i>I couldn't agree more. I'm not sure I agree with you...</i>
<p>10. Sport:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, ▪ imprezy sportowe, ▪ sport wyczynowy. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wyrażanie odczuć i nastrojów: <i>What a surprise!, I was really scared.</i> ***<i>Would you believe it? I was scared stiff.</i> ▪ Rozmawianie o zainteresowaniach sportowych: <i>I like playing football.</i>

	<p><i>***I don't think the referee was right, it was a foul.</i></p>
<p>11. Zdrowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ części ciała, ▪ styl życia, zdrowe i niezdrowe nawyki, ▪ samopoczucie, ▪ choroby, typowe dolegliwości i ich leczenie, ▪ niepełnosprawni, ▪ uzależnienia, ▪ ochrona zdrowia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pytanie o radę: <i>What shall I do?</i> <i>***What would you do if you were in my position?</i> ▪ Udzielanie rad: <i>I think you should have some rest.</i> <i>***If I were you, I'd go to a specialist.</i>
<p>12. Nauka i technika:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ odkrycia naukowe, ▪ obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, ▪ awarie, ▪ komputer i technologie komunikacyjno-informacyjne, Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Udzielanie instrukcji: <i>First, put a coin into this slot, then press the button.</i> <i>***When you see your number displayed, approach the counter.</i> ▪ Prognozowanie przyszłości: <i>In fifty years people will travel to other planets.</i> <i>*** By 2012 many new roads will have been built in Poland.</i>
<p>13. Świat przyrody:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rośliny i zwierzęta, ▪ nazwy stron świata, kontynentów, państw, krain geograficznych, ▪ krajobrazy, ukształtowanie terenu, ▪ pogoda i klimat, ▪ klęski żywiołowe i katastrofy, ▪ zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, ▪ przestrzeń kosmiczna. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opisywanie miejsc: <i>There are beautiful beaches and clean sea.</i> <i>***There are snow-peaked mountains and emerald valleys.</i> ▪ Rozmowa o pogodzie: <i>In summer it's usually hot and sunny, though sometimes there are thunderstorms.</i> ▪ Propagowanie pro-ekologicznych zachowań: <i>We should save water and energy.</i> <i>***We should use renewable sources of energy to help our planet.</i>
<p>14. Państwo i społeczeństwo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ struktura państwa, urzędy, ▪ organizacje międzynarodowe, ▪ konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, ▪ problemy społeczne współczesnego świata – bezrobocie, przemoc, alkoholizm, narkomania, przestępczość, ▪ praca społeczna, organizacje humanitarne i dobroczynne, ▪ gospodarka. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozmowa o polityce i gospodarce: <i>Poland is a democratic country.</i> <i>***Firms and individual people have to pay taxes to support the state budget.</i> ▪ Ostrzeżenie przed przestępczością: <i>Beware of pickpockets!</i> <i>***Pickpocketing is considered as a criminal offence.</i>
<p>15. Wiedza o wybranych krajach anglojęzycznych:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozmowa o krajach anglojęzycznych w

- geografia i historia,
- obyczaje i tradycje,
- różnorodność kulturowa, zwyczaje i tradycje w różnych kulturach, stereotypy kulturowe, tolerancja wobec innych kultur.

kontekście międzykulturowym, np.:

- porównanie zwyczajów świątecznych,
- porównanie systemów edukacji,
- przedstawienie najciekawszych miejsc.

2 Lista struktur gramatycznych

Podana niżej lista struktur obejmuje trzyletni program nauczania, bez podziału na poszczególne lata. Wynika to stąd, że wiele z uwzględnionych tu struktur może być wprowadzanych w różnej kolejności, a i podręczniki do liceum mogą różnić się co do tego, na jakim etapie i w jakiej kolejności struktury są wprowadzane.

Rzeczownik i fraza rzeczownikowa

- Rzeczowniki policzalne i niepoliczalne
- Liczba pojedyncza i mnoga (regularna i nieregularna)
- ***Rzeczowniki mające tylko liczbę pojedynczą (*aerobics, mumps*) lub tylko liczbę mnogą (*trousers, cattle, police*)
- Rzeczowniki złożone (*bus stop, boyfriend*)
- Forma dzierżawcza rzeczownika ('s genitive: *Susan's house* i of genitive: *the name of the hotel*)
- Rzeczowniki w funkcji przymiotnika (np.: *summer dress, school regulations*)
- Przyrostki służące do tworzenia rzeczowników (np.: *-tion, -ness, -ity*)
- Przymiotniki dzierżawcze (np.: *my, his, your, their*)
- Określniki: *a, the, this, that, these, those, some, any, no, a lot of, many, much, few, a few, little, a little, another, other, the other, every, each, both, all, enough*
- Przypadki opuszczenia określnika (np.: *at home, by plane, have lunch*)
- Zdania przydawkowe ograniczające (np.: *The man who stole our car has just been arrested.*), zaimki względne: *who, which, that, whose, where*, opuszczanie zaimka względnego
- Zdania przydawkowe nieograniczające (np.: *My mother, who has worked as a journalist all her life, is going to retire.*), zaimki względne *who, which, whose*, reguły dotyczące użycia przecinków, użycia zaimków oraz opuszczania zaimka względnego

Zaimek

- Zaimki osobowe (np.: *I, she, we, they, me, her, us, them*)
- Zaimki dzierżawcze występujące z rzeczownikiem (np.: *my, your, his, her, their, our*)
- Zaimki dzierżawcze występujące samodzielnie (np.: *mine, hers, ours, theirs*)

- Zaimki wskazujące (*this, that, these, those*)
- Zaimki zwrotne i emfaticzne (np.: *myself, herself, ourselves, themselves*)
- Zaimki wzajemne: *each other / one another*
- Zaimki nieokreślone (np.: *someone, anything, anywhere, nobody, nothing*)
- Zaimki pytające: *who, what, where, when, how, why*
- Zaimki względne: *who, which, that, whose, where*
- Zaimki bezosobowe: *you, ***one*
- Inne zaimki: *some, any, none, many, much, few, a few, little, a little, others, the other, the others, both, all*

Przymiotnik

- Przyrostki służące do tworzenia przymiotników (np.: *-al, -ic, -able*)
- ***Przymiotniki złożone (np.: *red-haired, double-faced*)
- Stopniowanie przymiotników regularne (np.: *big, bigger, the biggest, beautiful, more beautiful, the most beautiful*) i nieregularne (**good**, *better, the best*, **bad**, *worse, the worst*)
- Użycie przymiotnika jako przydawki (*a big house*) i jako orzecznika (*It's big.*)
- Użycie przymiotnika w wyrażeniach: *too ... (too small, too hot to drink), ... enough (cold enough to drink), as ... as (as tall as me), so ... (He is so tall), such ... (He is such a tall boy), ... than ... (He is taller than me), How ... (How tall is he?), What ... (What a beautiful view!)*
- ***Kolejność przymiotników przed rzeczownikiem (*a nice old house*)
- ***Użycie przymiotnika jako rzeczownika z określnikiem *the* (np.: *the rich, the homeless, the unemployed*)
- ***Konstrukcje z przymiotnikami: *the ... the (the smaller, the better), more and more (He's getting more and more unpleasant.)*

Liczebnik

- Liczebniki główne i porządkowe (*one, two, three, the first, the second, the third*)

Przysłówek

- Przysłówki częstotliwości (np.: *always, usually, sometimes, often*) i ich pozycja w zdaniu
- Przysłówki używane z określonymi czasami gramatycznymi (np.: *ever, just, yet, lately, recently, since ..., for ...*) i ich pozycja w zdaniu
- Okoliczniki czasu przyszłego i przeszłego

- Przysłówki w wyrażeniach z *too* (*They play too loudly*) i *enough* (*He's not running fast enough*)
- Stopniowanie przysłówek (*quickly, more quickly, the most quickly*)
- Przysłówki o dwóch formach różnych znaczeniowo (*hard – hardly, late – lately*)
- Konstrukcje z przysłówkami: *the ... the* (*the more the better, the sooner, the better*)

Przyimek

- Przyimki w okolicznikach miejsca i kierunku (*at the bank, in the supermarket, towards us*)
- Przyimki w okolicznikach czasu (*at midnight, in winter, on 6 July*)
- Czasowniki używane z przyimkami (*care about, look at*)
- Przymiotniki używane z przyimkami (*afraid of, worried about*)
- Pozycja przyimka w zdaniu pytającym (*What are you talking about?*) i w zdaniach przydawkowych (*the woman we were talking about*)

Czasownik i fraza czasownikowa

- Czasownik *to be*
- Czasownik *to have / have got*
- Czasowniki regularne i nieregularne
- Bezokolicznik i jego użycie, ***bezokoliczniki typu *passive, perfect, progressive* i ich użycie
- Druga i trzecia forma czasownika
- Tryb rozkazujący (*Sit down!, Let's sit down.*)
- Czasowniki wyrażające stany (*state verbs: like, know, understand*) i czynności (*activity verbs: eat, walk, play*) i ich właściwości gramatyczne
- Czasowniki modalne z bezokolicznikiem zwykłym, ****progressive infinitive*, ****perfect infinitive*, ****progressive perfect infinitive*:
 - *Can / be able*: do mówienia o umiejętnościach (*I can swim., He is able to walk.*)
 - *Can*: w prośbach (*Can you help me?*), w pytaniach o pozwolenie (*Can I leave now?*) i udzielaniu pozwolenia (*You can use the sauna.*), z czasownikami postrzegania (*I can hear some noise.*)
 - *Can't*: do wyrażenia przypuszczenia dotyczącego teraźniejszości (*She can't be married.*) i ***przeszłości (*She can't have been drinking.*), do wyrażenia zakazu (*You can't touch these documents.*)
 - *Could*: do mówienia o umiejętnościach w przeszłości (*I could swim when I was six.*), w prośbach (*Could you give me a lift home?*), pytaniach o pozwolenie (*Could I use your pen?*), do wyrażenia przypuszczenia (*They could be at home., She could be having lunch now.*) i możliwości (*We could eat out tonight., He could study abroad.*), ***do wyrażenia żalu / irytacji związanej z niewykonaniem przez kogoś jakiejś czynności (*You could have phoned me before you left.*), ***w zdaniach

warunkowych (*If I had a car, I could give you a lift., If I had known about it, I could've helped.*)

- *May*: w pytaniach o pozwolenie (*May I sit here?*), do wyrażenia przypuszczenia nt. teraźniejszości, przyszłości (*He may have a lot of money., She may be studying.*) lub ***przeszłości (*They may have gone home.*)
- *Might*: w uprzejmych pytaniach o pozwolenie (*Might I smoke here?*), do wyrażenia przypuszczenia nt. teraźniejszości, przyszłości (*He might like abstract art.*) lub ***przeszłości (*He might have forgotten about the meeting.*), ***do wyrażenia żalu / irytacji związanej z niewykonaniem przez kogoś jakiejś czynności (*They might have told us about their wedding.*)
- *Will*: do komunikowania decyzji podjętych w chwili mówienia (*I'll go home now., I won't do it.*), do przewidywania przyszłości (*You will be all right soon.*), w prośbach (*Will you help me with this bag?*), w obietnicach i propozycjach pomocy (*Don't worry, I'll lend you the money., I'll carry this bag for you.*), ***do wyrażenia przypuszczenia nt. teraźniejszości lub przyszłości (*He will be in his office now., They will have had dinner by now.*), ***do mówienia o powtarzającym się, charakterystycznym zachowaniu (*He will read everything about dinosaurs.*)
- *Would*: *I'd like ... , Would you like ...?*, w zdaniach warunkowych do wyrażania przypuszczenia nt. teraźniejszości, przyszłości (*I'd be happy if you came, If he was here, he would say something.*) i ***przeszłości (*I would've done it if I had known it was important.*), ***do mówienia o powtarzającym się, charakterystycznym zachowaniu w przeszłości (*We would go swimming every night.*)
- *Must / have (got) to*: do wyrażania konieczności, przymusu (*I must give up smoking., We have to study a lot.*)
- *Must*: do wyrażenia przypuszczenia nt. teraźniejszości (*She must be tired.*) lub ***przeszłości (*They must have felt offended.*)
- *Mustn't / can't*: do wyrażenia zakazu (*You mustn't touch these documents.*)
- *Needn't / not have to*: do wyrażenia braku konieczności wykonania jakiejś czynności teraz (*We needn't prepare a lot of food.*) lub w ***przeszłości (*We needn't have got up so early.' I didn't need / have to sign anything.*)
- *Shall*: do proponowania pomocy (*Shall I help you with these boxes?*), do wyrażania sugestii (*Shall we play bridge?*), ***do formułowania zasad i reguł w stylu formalnym (*No one shall be allowed into the building after 20.00.*)
- *Should / ought to*: do wyrażania powinności lub krytyki, udzielania rad dotyczących teraźniejszości, przyszłości (*You should give up smoking., You shouldn't talk to her like that.*) i ***przeszłości, (*You shouldn't have told them*)

- the truth.*), do wyrażania oczekiwań (*They should be in the office now.*)
- Czasy gramatyczne (zdania twierdzące, pytające i przeczące)
 - Present Simple do wyrażenia czynności rutynowych (*I drive to work.*), trwałych stanów (*I live in Oxford.*), w zdaniach warunkowych i czasowych dotyczących przyszłości po spójnikach: *if, unless, when, as soon as, before, after, until* (*If she comes late, her parents will be angry., I'll make tea when we finish lunch.*), ***do mówienia o przyszłych faktach, zdarzeniach pewnych, na które nie mamy wpływu (*His train arrives at 6.25., The Prime Minister meets the UN delegation at lunchtime.*), ***w instrukcjach (*You put two eggs in the bowl.*), ***w komentarzach sportowych na żywo (*Beckham passes the ball to Owen.*), ***w opowiadaniach w celu ich ożywienia (*I was sitting in the park when suddenly this beautiful woman walks past me.*)
 - Present Continuous do wyrażenia czynności trwającej w chwili mówienia (*He's smoking.*), do wyrażenia czynności trwającej w bieżącym okresie czasu (*I'm eating a lot of fruit while on holiday.*), do mówienia o zaaranżowanej przyszłości (*We're flying to Rome on Saturday.*), ***do mówienia o czynnościach powtarzających się, które nas denerwują (*She is always losing her keys.*)
 - Present Perfect do mówienia o czynnościach, które miały miejsce w przeszłości, gdy nie ma znaczenia to, kiedy dokładnie miały miejsce (*I've been to Greece three times.*), do mówienia o zdarzeniach z przeszłości, które mają wpływ na chwilę obecną (*Your kids have broken the window.*), do mówienia o czynnościach lub stanach, które rozpoczęły się w przeszłości i trwają do chwili obecnej (*I've lived here all my life., I've always enjoyed parties.*), ***w zdaniach czasowych dotyczących przyszłości (*I'll phone you, when I've finished writing the essay.*), ***po wyrażeniu *it's the first time* (*It's the first time I've eaten an avocado.*)
 - Present Perfect Continuous do mówienia o czynności, która rozpoczęła się w przeszłości i trwa lub niedawno się zakończyła, gdy interesuje nas sama czynność, a nie osiągnięte w jej efekcie wyniki (*I've been running., They've been playing football.*), ***do wyrażenia czynności, która powtarza się od pewnego czasu (*They've been going out for two months., He's been coming late for some time.*)
 - Past Simple do mówienia o zdarzeniach i stanach z przeszłości (*The war broke out in 1991., My granny liked coffee.*), o rutynowych czynnościach z przeszłości (*I went to school in Prague.*), w warunkach niemożliwych do spełnienia dotyczących teraźniejszości i przyszłości (*If you met John, I'd be very suprised., If I was richer, I'd travel more.*),
 - w mowie zależnej (*She said she was hungry.*), ***po wyrażeniach: *I wish, I'd rather, it's time* (*I wish I had a car., It's time we went home.*)
 - Past Continuous do mówienia o czynnościach, które trwały w określonym momencie w przeszłości (*At six I was reading a newspaper., I was cooking dinner when he came.*), w mowie zależnej (*He said he was working.*), ***w wyrażeniach grzecznościowych *I was wondering, I was hoping*
 - Past Perfect do mówienia o czynnościach / zdarzeniach / stanach poprzedzających inne zdarzenia (*He found out he had been robbed.*), w mowie zależnej (*He said he had left the key at home.*), ***w warunkach niemożliwych do spełnienia dotyczących przeszłości (*If I had kissed her, she would have fainted.*), ***po wyrażeniach *I wish, I'd rather* (*I wish he hadn't come here., I'd rather she had brought sleeping bag.*)
 - ***Past Perfect Continuous do mówienia o czynnościach, które trwały przez pewien czas i poprzedzały inne czynności (*We'd been living there for some time when we discovered that there was a ghost in the attic.*), w warunkach niemożliwych do spełnienia dotyczących przeszłości (*If he hadn't been driving so fast, he wouldn't have crashed.*), w mowie zależnej (*He said he had been driving for the first time.*), po wyrażeniu *I wish* (*I wish I hadn't been drinking.*)
 - Wyrażenie used to do mówienia o nawykach z przeszłości (*He used to sing in a choir.*)
 - Will + infinitive (Future Simple) do wyrażenia decyzji podejmowanych w chwili mówienia (*I'll phone you later.*), do przewidywania przyszłości (*He will be a good teacher.*)
 - Will + progressive infinitive (Future Continuous) do mówienia o czynnościach, które będą trwać w pewnym momencie w przyszłości (*At 8.00 pm I'll be watching the news.*), do mówienia o planach (*I'll be driving to Brighton tomorrow., Will you be using your bike?*)
 - ***Will + perfect infinitive (Future Perfect) do mówienia o czynnościach lub stanach, które zakończą się przed pewnym momentem w przyszłości (*I will have left by the time you finish.*)
 - ***Will + progressive perfect infinitive (Future Perfect Continuous) do mówienia o czynnościach, które będą trwały przez jakiś czas do określonego momentu w przyszłości (*By 2010 I'll have been working here for ten years.*)
 - Would + infinitive and ***progressive infinitive (Future in the Past) w mowie zależnej (*He promised he would come. ***She said she would be watching TV.*), w zdaniach warunkowych odnoszących się do

- teraźniejszości i przyszłości (*I'd be happier if I was slimmer., If you phoned them, they would tell you everything.*)
- ***Would + perfect infinitive (Future Perfect in the Past) w mowie zależnej (*She said she would have finished by that time.*), w zdaniach warunkowych odnoszących się do przeszłości (*If you were nicer, you would have helped me.*)
 - Wyrażenie be going to do mówienia o zamiarach (*I'm going to paint my room green.*), do przewidywania przyszłości na podstawie przesłanek widocznych obecnie (*It's going to rain.*)
 - Składnia czasownika
 - czasownik + bezokolicznik (*He offered to help, I need to be there on time*)
 - czasownik + rzeczownik odczasownikowy (gerund) (*They suggested going out, We enjoy dancing*)
 - czasownik + dopełnienie + (to) bezokolicznik (*He advised me to cut my hair., She let me use the dictionary.*)
 - ***czasownik + przymiotnik (*He looks terrific., The soup smells nice.*)
 - ***czasownik + dopełnienie + bezokolicznik bez to / imiesłów czynny (*I saw the car hit the tree., I saw them running around the pond.*)
 - ***subjunctive po czasownikach: *suggest, insist, demand* (*I suggest that he stay here., We insist that the contract be signed at once.*) i zwrotach: *it's essential, it's crucial* (*It's essential that they be aware all problems.*)
 - Konstrukcje zdaniowe
 - Question tags (*You're tired, aren't you?, Close the door, will you?*)
 - ***Tzw. Reply questions (*Have you?, Does he really?*)
 - Wyrażenie *there is / are* (*There were a lot of people there., There will be some time before the meeting.*)
 - Zdania z podmiotem *It ...* (*It's cold and rainy., It's time to go.*)
 - Zdania z *have / ***get sth done* (*They had their house repainted., ***have sb do sth* (*We'll have Peter repair the bike.*), ****get sb to do sth* (*I must get my sister to tidy her room.*))
 - Strona bierna czasów Present Simple, ***Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, ***Past Continuous, Past Perfect, Future Simple (*The school was built in 1967., The shop will be closed., ***The man is being followed.*), ***strona bierna czasowników: *see, hear, make, help* (*He was helped to climb the stairs., She was seen to steal a handbag., He was made to come.*), ***strona bierna bezokolicznika i rzeczownika odsłownego (gerund) (*He likes being praised., I want to be listened to.*), ***wyrażenia *It is / was said / known / believed that ... i ... is / was known / said / believed / thought / supposed to ... + bezokolicznik*
 - Zdania warunkowe zawierające warunek otwarty (realny) i hipotetyczny (nierealny), dotyczące teraźniejszości i przyszłości (tzw. Typ 0, 1 i 2: *If you heat ice, it melts., If you go there, you will meet Mary., If I was more patient, I could work as a teacher.*), ***zdania warunkowe zawierające warunek hipotetyczny dotyczące przeszłości (tzw. Typ 3: *If we hadn't gone out, we wouldn't have seen the explosion.*) i ***tzw. zdania warunkowe mieszane (*If I was younger, I could have got that job., If I hadn't been driving too fast, I'd have my driving licence now.*)
 - Pytania pośrednie (*Can you tell me if smoking is allowed here?, I'd like to know if you have any vegetarian dishes.*)
 - Mowa zależna z różnymi czasownikami wprowadzającymi: *say, tell, ask, ***explain, ***admit, ***inquire, ***deny, ***refuse, ***etc.* i z odpowiednią składnią (*She said she wanted a cake., He asked if we had come on foot., ***She refused to come., ***He admitted eating too much.*), ***przypadki nie wymagające zmiany czasu w mowie zależnej (*He said the earth is round.*)
 - ***Wyrażenia *I wish + Past Perfect / past tense / would, I'd rather + dopełnienie + past tense, I'd sooner + dopełnienie + past tense* (*I'd sooner you cleaned the bathroom more often.*), *it's time + dopełnienie + past tense, you'd better + bezokolicznik* (*You'd better hurry up.*)
 - ***Formy emfaticzne: inwersja po wyrażeniach przeczących na początku zdania (*Hardly could I see anything., Never have we had a chance to witness a similar event.*), inwersja po okolicznikach miejsca (*Here comes the professor!, Up on the mountain were the three unfortunate climbers.*), zdania typu 'cleft sentences' (*It was at midnight that he saw the strange figure., What we enjoyed most was the music.*), emfaticzne użycie czasownika posiłkowego *do* (*Do come in., She does ignore me., We did inform everybody.*)
 - ***Inwersja w wyrażeniach *So do I., Neither / Nor do I.*
 - ***Wyrażenia *It's worth, It's no use, There's no point in + forma -ing* czasownika

Spójnik

- *And, but, or*
- ****If, whether, that* (w mowie zależnej)
- *If, unless, ***as long as, ***on condition that, ***supposing, ***providing that, ***provided that, ***even if, ***as if*
- *When, until, till, while, after, before, as soon as*
- *Because*
- *So, (in order) to, ***so as to, ***so that, ***therefore*

- *Although, ***in spite of, ***despite,*
- ****even though*
- ****Whereas, ***however, ***nevertheless*
- ****Either ... or, ***neither ... nor.*

VI REALIZACJA PROGRAMU NAUCZANIA

1 Ogólne założenia metodyczne

Osiągnięcie przedstawionych celów nauczania języka angielskiego w IV etapie edukacyjnym będzie możliwe przy spełnieniu dwóch podstawowych warunków:

1. Pełna aktywność ucznia, uczeń powinien świadomie uczestniczyć w zajęciach, systematycznie i rzetelnie wykonywać zadania – zarówno pod kierunkiem nauczyciela (w klasie), jak i samodzielnie (zadania domowe), dążyć do samodzielności w procesie uczenia się języka angielskiego.
2. Odpowiedni, to znaczy najbardziej efektywny dla danego zespołu uczniowskiego i każdego z uczniów, sposób organizowania i kreowania procesu nauczania – uczenia się języka angielskiego.

Spełnienie tego drugiego warunku wiąże się z koniecznością wczesnego wyboru metod i / lub technik nauczania. Program nie narzuca obowiązku pracy zgodnie z założeniami jednej, wybranej metody. Wielość i różnorodność wskazanych w programie celów nauczania (przedmiotowych i ponadprzedmiotowych) i niejednorodność populacji uczniów szkół licealnych praktycznie uniemożliwiają wskazanie konkretnej metody, technik lub sposobów działań pedagogicznych, gwarantujących sukces.

Podstawa programowa kładzie nacisk na wykształcenie szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej. Wymóg ten jest zbieżny z założeniami najbardziej obecnie popularnego podejścia w nauczaniu języka angielskiego – podejścia komunikacyjnego. Takie podejście prezentuje też powszechnie akceptowany dokument Rady Europy – *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*.

Wyróżnikami **podejścia komunikacyjnego** są:

- sposób pojmowania języka obcego jako przedmiotu poznania – język nie jest utożsamiany z systemem gramatycznym czy leksykalnym, język to przede wszystkim funkcje (takie jak, na przykład, „zapraszanie”, „sugerowanie”, „argumentowanie”), które

uczniowie winni opanować, uczniowie powinni mieć również świadomość konieczności stosowania w komunikowaniu się bezpośrednim i pośrednim różnych stylów wypowiedzi, zależnych od sytuacji komunikacyjnych i statusu rozmówców

- priorytetowe traktowanie umiejętności – o opanowaniu języka decyduje nie znajomość jego struktury, ale umiejętność tworzenia efektywnych komunikatów, adekwatnych do zaistniałych sytuacji komunikacyjnych.

Tak więc celem nauczania i uczenia się języka obcego nie jest osiągnięcie bezwzględnej poprawności gramatycznej wypowiedzi osób uczących się, lecz wykształcenie kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako zdolność skutecznego porozumiewania się. O skuteczności komunikatu decyduje jego zrozumiałość. Komunikat, aby być przyjętym przez odbiorcę, musi być przez niego zrozumiany, a więc konieczny jest niezbędny poziom poprawności gramatycznej i leksykalnej.

Poza tym, komunikat winien być zgodny z obowiązującymi normami socjokulturowymi, w przeciwnym wypadku akt komunikacji zostanie przerwany. Kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej sprzyja taka organizacja procesu dydaktycznego, w której uczeń może uczestniczyć w możliwie wielu aranżowanych przez nauczyciela sytuacjach, gwarantujących wykorzystanie języka obcego w sposób zbliżony do naturalnych sytuacji komunikowania się w życiu codziennym. W podejściu komunikacyjnym przeważają ćwiczenia o charakterze aktywizującym (dialogi, symulacje, dyskusje), a nie odtwórczym, chodzi bowiem o wytworzenie u uczniów gotowości do posługiwania się językiem obcym, wykształcenia umiejętności zdobywania i przekazywania informacji.

Programowy eklektyzm podejścia komunikacyjnego umożliwia nauczycielowi dostosowanie sposobów kreowania procesu dydaktycznego do określonych sytuacji dydaktycznych, możliwości intelektualnych i oczekiwań uczniów, a także preferencji dotyczących strategii pracy samego nauczyciela i zespołu młodzieży. Podejście komunikacyjne dlatego właśnie określane jest jako „podejście,” iż chętnie wykorzystuje rozmaite metody i techniki, tradycyjne i niekonwencjonalne, pod warunkiem, że pozytywnie wpływają na umiejętność porozumiewania się uczniów.

Realizując program do liceum w zakresie nauczania gramatyki, proponujemy zastosowanie metody **indukcyjnej** (*inductive / discovery teaching*). Polega ona na tym, że uczeń samodzielnie odkrywa zjawiska systematycznie pojawiające się w języku, samodzielnie formułuje hipotezy dotyczące reguł gramatycznych. Główną zaletą tego podejścia jest to, że uczniowie lepiej rozumieją reguły

gramatyczne i na dłużej je zapamiętują, jeśli w ich odkrycie i sformułowanie zainwestowali więcej czasu i wysiłku. Poza tym, ponieważ regułę odkrywają samodzielnie, staje się ona w pewnym sensie ich własnością, zostaje zinternalizowana.

Oto charakterystyczne cechy podejścia indukcyjnego:

- gramatyka zawsze pokazana jest w kontekście, występuje w tekście do czytania lub w dialogu, w ten sposób uczeń ma do dyspozycji przy formułowaniu hipotez kontekst szerszy niż jedno zdanie, co bywa kluczowym
- czynnikiem w określeniu znaczenia struktury; w procesie odkrywania gramatyki uczeń nie jest pozostawiony sam sobie – nauczyciel lub podręcznik proponują mu do wykonania zadania i pytania, których celem jest stopniowe doprowadzenie ucznia na właściwą regułę, odpowiednio opracowana sekwencja zadań nie tylko pomaga w odkryciu reguły, ale i zapobiega sformułowaniu niepoprawnych wniosków;
- w procesie odkrywania uczeń zwraca uwagę zarówno na formę nowej struktury, jak i na jej znaczenie i użycie;
- uczeń wykonuje pewien wysiłek intelektualny, dokonuje analizy danych językowych, a następnie syntezy swoich obserwacji w postaci sformułowanej reguły.

Przy pracy nad słownictwem przydatne okazują się techniki podejścia **leksykalnego**, kładącego nacisk na nauczanie i zapamiętywanie wyrazów w kontekście i w związkach z innymi wyrazami. Podejście to proponuje położenie akcentu na nauczanie słownictwa, prezentowanego w szerszym kontekście, w powiązaniu z tematem lub sytuacją i innymi jednostkami leksykalnymi. Szczególną uwagę zwrócić należy na uczenie nie tylko pojedynczych wyrazów, ale i stałych związków frazeologicznych (*collocations, fixed expressions*), utartych zwrotów, idiomów, gdyż to one właśnie umożliwiają porozumiewanie się w sposób poprawny, precyzyjny i skuteczny.

Pracę nad kompetencją komunikacyjną wspomaga też podejście **Task – Based Learning**, zgodnie z którym proces uczenia się języka zachodzi w związku z wykonywaniem przez uczniów określonego zadania. Zadanie zajmujące centralne miejsce w tym podejściu jest swego rodzaju impulsem do wykorzystywania języka w sposób zbliżony do tego, w jakim posługujemy się nim w życiu codziennym. Uczniowie mają osiągnąć określony cel komunikacyjny, a więc w sposób niezwykle naturalny:

- korzystają z opanowanych już wiadomości i umiejętności językowych, co korzystnie wpływa nie tylko na doskonalenie biegłości w posługiwaniu się językiem, ale również sprzyja kształtowaniu się poczucia

bezpieczeństwa (uczeń ma prawo wyboru środków językowych) i pewności siebie;

- wzbogacają wiadomości i umiejętności językowe w sytuacji „odczuwalnej potrzeby”, a więc, najbardziej sprzyjającej uczeniu się, dokonują wyboru tych środków językowych, które najlepiej wyrażają ich intencje, co z kolei sprzyja podniesieniu poziomu motywacji do posługiwania się językiem obcym w celach komunikacyjnych i systematycznemu aktywizowaniu opanowanych wiadomości i umiejętności językowych.

W przypadku kształtowania kompetencji lingwistycznej, nauczanie można wspomagać niektórymi technikami metody **gramatyczno-tłumaczeniowej** lub **kognitywnej**, takimi jak: komentarz, objaśnienie (również w języku polskim) lub analiza omawianych aspektów języka, co sprzyja „wbudowaniu” nowych elementów w strukturę opanowanych już przez ucznia wiadomości i umiejętności.

Wykorzystać można również niektóre techniki metody **audiolingwalnej**, na przykład mnemotechniki czy szeroko rozumiany dryl językowy. Techniki te mają na celu wykształcenie nawyków, czyli trwałych związków między bodźcem a reakcją językową. Następuje to poprzez wielokrotne powtarzanie, dryle, zapamiętywanie ćwiczonego materiału. Ćwiczenia takie mogą być przydatne szczególnie w grupach początkujących.

Wobec dużej liczby możliwych do zastosowania w praktyce dydaktycznej skutecznych – to znaczy przynoszących oczekiwane efekty – rozwiązań, słusznym jest pozostawienie nauczycielowi prawa wyboru najlepszych dla określonego zespołu uczniów, w określonych sytuacjach, technik nauczania i sposobów organizowania procesu dydaktycznego.

Przy doborze technik nauczania należy uwzględnić:

- konieczność kształtowania dwóch typów kompetencji: komunikacyjnej i lingwistycznej;
- konieczność kształtowania wszystkich sprawności językowych;
- konieczność stosowania technik wspierających integrację sprawności językowych.

Proces dydaktyczny powinien być organizowany w taki sposób, aby uczniowie mogli:

- poszerzać wiadomości i umiejętności językowe i pozajęzykowe;
- skutecznie aktywizować i doskonalić opanowane już wiadomości językowe i pozajęzykowe;
- dysponować szerokim repertuarem modeli zdań i reakcji językowych gotowych do zastosowania w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych (zarówno w komunikowaniu się bezpośrednim, jak i pośrednim);

- poznać stosowane w czasie egzaminu dojrzałości techniki sprawdzania stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych.

2 Prace projektowe

Przygotowywanie prac projektowych pozwala na osiągnięcie przez uczniów wielu zróżnicowanych celów (językowych i pozajęzykowych), co przemawia za stosowaniem ich we wszystkich typach klas.

Prace projektowe zapewniają:

- autonomię ucznia w zakresie:
 - wyboru i skonkretyzowania tematu;
 - korzystania z różnych źródeł informacji;
 - wyboru, selekcji i sposobów opracowania informacji;
 - planowania, tempa i sposobu organizacji własnej pracy;
 - sposobu prezentowania efektów własnej pracy.
- autentyzm stosowania języka angielskiego, język staje się narzędziem pozyskiwania i udzielania różnorodnych informacji w naturalnych, a nie aranżowanych na potrzeby procesu dydaktycznego (jak to ma miejsce w środowisku klasowym) sytuacjach komunikacyjnych
- autentyzm sytuacji integrowania (świadomego lub podświadomego) sprawności językowych oraz wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin.

Dodatkowo prace projektowe w sposób naturalny sprzyjają kształtowaniu takich umiejętności i postaw jak:

- dostrzeganie i formułowanie problemów;
- podejmowanie decyzji;
- planowanie pracy;
- działanie w zespole – w przypadku zadań wykonywanych zespołowo;
- gotowość podejmowania ryzyka;
- poczucie odpowiedzialności za efekty własnej pracy i pracy całego zespołu.

Prace projektowe mogą być związane zarówno z tematyką programową, jak i z szeroko rozumianymi zagadnieniami kulturoznawczymi krajów anglojęzycznych, współczesnej Europy i świata oraz współczesnej cywilizacji. Pełny katalog obszarów tematycznych do projektów maturalnych znaleźć można w Syllabusie.

3 Przykładowa lekcja języka angielskiego

Lekcja dla klasy przygotowującej się do matury na poziomie podstawowym

Opisana tu lekcja przeznaczona jest dla klas na poziomie niższym średnio zaawansowanym, przygotowujących się do matury na poziomie podstawowym.

Plan lekcji opracowany został w oparciu o podręcznik:

- **Longman Matura Podstawowa z języka angielskiego (podręcznik i repetytorium z testami)**

Głównym celem tej lekcji jest ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu czytanego (zadanie maturalne: test typu prawda-falsz).

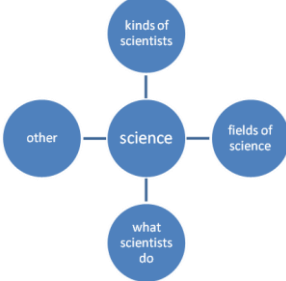
Cele szczegółowe lekcji:

- doskonalenie sprawności rozumienia tekstu czytanego (rozumienie i wyszukiwanie informacji szczegółowych);
- doskonalenie strategii przydatnych podczas wykonywania tego zadania; w tej lekcji uczniowie uczą się, jak radzić sobie z nieznanymi wyrazami w tekście: jak domyślać znaczenia nieznanymi słów z kontekstu oraz na podstawie ogólnej wiedzy.
- prezentacja słownictwa (słownictwo związane z tematem katalogowym: Nauka i technika),

Materiały: Longman Matura Podstawowa z języka angielskiego, Rozdział 12 (Nauka i technika), strony: 152 i 153.

Czas trwania lekcji: 45 min.

Przebieg lekcji

<p><u>Warm-up</u> Exercise 1. (2 min)</p>	<p>Exercise 1. The teacher asks students to work in pairs or small groups. He/She draws a spider gram on the board (like the one below or a similar one):</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Students write as many words as they can think of in each category. When they finish, the groups can compare their results in class.</p>
<p>Exercise 2. (2min) (p. 152, ex.1)</p>	<p>Exercise 2. Students work in pairs. They read the questions and try to answer as many as they can. Whole-class feedback follows.</p>
<p><u>Pre-teaching</u> (10-12 min)</p>	<p>This sequence of exercises (<i>Matura workout</i>) focuses on dealing with unknown words. It teaches students how to deal with the exam task if they encounter words they don't know.</p>
<p>Stage 1. (p.152, ex.2)</p>	<p>Stage 1. Students work on their own. They read the text and try to work out the meaning of the highlighted words, using the clues 1-3. The teacher monitors and helps, if necessary.</p>
<p>Stage 2. (p.152, ex. 3)</p>	<p>Stage 2. Students work on their own and choose the correct Polish translation of each word.</p>
<p>Stage 3. (p.152, ex. 4)</p>	<p>Stage 3. Students now do the two-item-exam task. The teacher can ask students whether the analysis of the unknown words was helpful.</p>
<p><u>Reading for specific information</u> (12 min) (p.152, ex. 5)</p>	<p>Students read the main reading task. The teacher asks students to apply the same reading strategy (inferring the meaning of the unknown words from the context) in this task.</p> <p>The teacher asks students to compare their answers in pairs, then checks the answers with the whole class, providing explanation if necessary.</p>
<p><u>Post-reading</u> (15 min)</p>	<p>Stage 1. The teacher asks students to look at the highlighted words in the text and try to work out their meaning from the context. After that students work in pairs and match the highlighted phrases to their Polish translation.</p>
<p>Stage 2. (p.153, ex. 7)</p>	<p>Stage 2. In this exercise students further practise the words from the text.</p>
<p>Stage 3. (p.153, ex. 8)</p>	<p>Stage 3. Students work in pairs. In this exercise students are asked to speak freely on the topics connected with the topic presented in this unit. Students read the statements, tick the ones they agree with and express their opinion on them. The teacher may wish to ask one pair of students to speak in front of the whole class.</p> <p>Finally, after the whole sequence of exercises, the teacher can ask the following question: 'So, what can we do when there are some words in the reading text that we don't understand?' to make sure students understand the reading strategy they have learnt during this lesson.</p>
<p><u>Homework</u> (1 min)</p>	<p>Students do ex. 1. and ex. 2. on page 19 (Część referencyjna).</p>

Lekcja dla klasy przygotowującej się do matury na poziomie rozszerzonym

Opisana niżej lekcja przeznaczona jest dla klas na poziomie wyższym średnio zaawansowanym, przygotowujących się do matury na poziomie rozszerzonym.

Plan lekcji opracowany został w oparciu o podręcznik:

- **Matura Success Upper-Intermediate**

Głównym celem tej lekcji jest ćwiczenie sprawności pisania. W tej lekcji prezentowanie jest i ćwiczone pisanie recenzji.

Cele lekcji:

- doskonalenie sprawności pisania (zadanie maturalne: recenzja)
- doskonalenie strategii przydatnych podczas wykonywania tego zadania; w tej lekcji uczniowie uczą się jaką treść powinny wyrażać poszczególne akapity i jaka powinna być ich kolejność,
- ćwiczenie odpowiedniego słownictwa i stylu charakterystycznego dla tego typu testu.

Materiały:

- **Matura Success Upper-Intermediate**, Rozdział 6 *Secret worlds*, strony: 68 i 69.

Czas trwania lekcji: 45 min.

Przebieg lekcji

<p><u>Warm-up</u> (2 min)</p>	<p>The teacher begins the lesson with a description of a relatively well-known novel (e.g. Agata Christie's or John Grisham's). The teacher talks for one minute about the plot, characters, atmosphere etc. Students try to guess what book it is.</p>
<p><u>Pre-teaching</u> (5 min) Ex. 1., p. 69.</p>	<p>Students look at the box, tick each type of book they like and for each one that they tick, they write the title of a book of that type (it can be in their own language). Students then discuss their preferences in pairs and talk about the books they mentioned and why they like them.</p>
<p><u>Review 1. The structure of reviews.</u> (15 min)</p> <p>Stage 1. Ex 2., p. 69</p> <p>Stage 2. Ex 3., p. 69</p> <p>Stage 3. Ex. 4., p. 69 Ex. 5., p. 69</p>	<p>Stage 1. Students look at the photos, books covers and the short bio and answer the questions about the visual material. Then they discuss their ideas in pairs or small groups. The teacher elicits answers in open class.</p> <p>Stage 2. Students read the review again and complete it with the phrases in the box. Once they have completed the exercise they discuss in pairs what they found out about the book and whether they think they would like it, giving reasons why or why not, eg.: <i>Yes, it sounds exciting and I would want to know what happens at the end.</i> <i>No, I don't like books which are confusing because I forget who is who.</i></p> <p>Stage 3. Students read the review and think of the structure of the whole text. They match paragraphs A-D to their functions. This gives them an overview of what a review should be like. Once students have done the matching, they could be put into four groups with each of the group discussing a different part of the review. Each group in turn makes a presentation of what they found out. (Ex. 5, p.69) In this exercise students analyze the rules you need to apply when writing a review. Students work in pairs and share ideas and reasons. The teacher can use Train Your Brain box to provide students with feedback to these exercises.</p>
<p><u>Review 2. Language practice.</u> (15 min)</p>	<p>This sequence of exercises focuses on the language used in reviews: typical phrases, adjective-noun collocations and adverbs.</p>

<p>Stage 1. Ex. 6., p. 69 Ex. 7., p. 69</p> <p>Stage 2. Ex. 9., p. 69;</p>	<p>Stage 1. After that students find the nouns that collocate with the adjectives in exercise 6. The teacher may ask them which of them students find most useful for describing books. Students work in pairs and do exercise 7 in which they underline the adverbs in phrases 1-3. After that they find more examples in the review. Finally, they do exercise 8, in which they circle the correct adverb. Then for each choice they write, in their own words, what it means, eg.: <i>1 very happy and in a very positive way.</i></p> <p>Stage 2. Finally, students work on their own: they plan their reviews and make notes. Students then discuss their notes in pairs. This exercise, done in class, will help them prepare for the written homework.</p>
<p><u>Homework</u> (1 min) Ex. 10., p. 69</p>	<p>The teacher asks students to write the reviews at home.</p>

Additional practice:

with stronger classes the teacher may want to use Resource 18: *A rush at the airport.*, page 183-184.

VII WARUNKI UMOŻLIWIAJĄCE OSIĄGNIĘCIE CELÓW

1 Rozumienie wypowiedzi – słuchanie

Prawidłowy odbiór komunikatu mówionego warunkuje określoną reakcję językową w komunikowaniu się bezpośrednim i określone zachowania (działania, wzbogacenie wiadomości, przeżycia emocjonalne) w komunikowaniu się pośrednim. Tak więc sytuacje, w których kształtowane są umiejętności składające się na sprawność rozumienia mowy ze słuchu powinny być aranżowane w taki sposób, by przygotować ucznia do odbioru komunikatów w realnych sytuacjach posługiwania się językiem angielskim, natomiast same komunikaty – zróżnicowane zarówno pod względem formy wypowiedzi, treści, jak i języka.

Każdy użytkownik języka ma o wiele większy krąg odbioru niż krąg nadawania, co oznacza, że jesteśmy w stanie zrozumieć o wiele więcej, niż wygenerować w naszych wypowiedziach. Dlatego też w ramach kształtowania sprawności rozumienia mowy ze słuchu należy:

- przede wszystkim umożliwić uczniom zaakceptowanie faktu, że aby zrozumieć ogólny sens odbieranego komunikatu, niekoniecznie trzeba zrozumieć wszystkie składające się na niego elementy językowe;
- systematycznie poszerzać bierny zasób słownikowy ucznia przez stosowanie zróżnicowanych, oryginalnych komunikatów (nagrania przygotowane na potrzeby realizacji procesu dydaktycznego, wywiady, rozmowy,

instrukcje, sprawozdania, wiadomości, reklamy, ogłoszenia, zapowiedzi, przemówienia, debaty) pochodzących z różnych źródeł (fragmenty audycji radiowych, programów telewizyjnych, filmy itd.);

- wspomagać ucznia w rozwijaniu strategii słuchania przez:
 - uruchomienie i rozwijanie mechanizmów antycypacji i domysłu językowego;
 - wyrabianie nawyku czerpania informacji pomagających zrozumieć komunikat z obserwacji tła dźwiękowego, kontekstu sytuacyjnego, tonu wypowiedzi i języka ciała.

Do zabiegów wspomagających efektywność słuchania należy zaliczyć:

- wyposażenie uczniów w niezbędny dla zrozumienia treści komunikatu zasób jednostek leksykalnych i struktur morfosyntaktycznych
- zdefiniowanie zadania przed słuchaniem
- wykorzystywanie różnego typu materiałów poglądowych (ilustracje, tabele, wykresy) i tekstów ukierunkowujących samo słuchanie.

2 Rozumienie wypowiedzi – czytanie

Umiejętności tworzące sprawność czytania w języku angielskim są bodaj w największym stopniu wykorzystywane przez uczniów, którzy w dobie ułatwionego przepływu informacji stykają się z tego typu komunikatami przy okazji czytania nie tylko tekstów dydaktycznych czy korespondencji (w formie tradycyjnej lub elektronicznej), lecz również oryginalnych utworów literackich, angielskojęzycznej prasy codziennej, czasopism młodzieżowych czy specjalistycznych, nie mówiąc już o korzystaniu z Internetu.

To bogactwo różnorodnych form i stylistyki przekazu pozytywnie wpływa na rozwijanie strategii czytania, umożliwiających percepcję i zrozumienie nawet skomplikowanych pod względem językowym komunikatów pisemnych.

Efektywność pracy z komunikatem pisemnym w dużej mierze uzależniona jest od:

- zaakceptowania przez ucznia faktu priorytetu zrozumienia sensu komunikatu nad zdolnością i umiejętnością dosłownego przetłumaczenia go na język ojczysty;
- opanowania przez uczniów technik przewyższania trudności w pracy z tekstem, do których należą:
 - techniki ograniczania trudności językowych, np.: określanie znaczeń nieznanych wyrazów na podstawie analizy słowotwórczej i / lub kontekstu;
 - prognozowanie struktury logicznej;
 - sprawne posługiwanie się słownikiem;
 - domysł językowy;
 - prognozowanie przedmiotu i / lub treści komunikatu;
- uświadomienia przez uczniów celu pracy z określonym komunikatem.

Stąd też konieczność definiowania zadań i włączenia do zajęć dydaktycznych ćwiczeń wymagających:

- zapoznania się z określonym komunikatem w celu zrozumienia jego ogólnego sensu;
- zapoznania się z komunikatem w celu znalezienia określonej informacji;
- pracy ze słownikiem (preferowane są słowniki jednojęzyczne);
- uruchomienia mechanizmów antycypacji;
- uruchomienia mechanizmów domysłu językowego;
- wykorzystania wiadomości i umiejętności z zakresu struktury języka angielskiego;
- prognozowanie struktury morfosyntaktycznej – transformacje.

3 Tworzenie wypowiedzi – mówienie

Kształtowanie sprawności mówienia związane jest w dużym stopniu ze sprawnościami słuchania i czytania. To właśnie odbierane komunikaty stają się bodźcem określonych reakcji językowych. Są również znakomitym pretekstem i ilustracją kontekstualno-sytuacyjną wprowadzanych i utrwalanych jednostek leksykalnych i struktur morfosyntaktycznych.

Stosunkowo niewielka liczba naturalnie powstających sytuacji, w których uczeń ma możliwość mówienia w języku angielskim – sytuacje w klasie, na lekcji, ewentualnie spotkania z cudzoziemcami – nakłada na nauczyciela

obowiązek takiej organizacji procesu dydaktycznego, by w realnych warunkach komunikacyjnych uczeń mógł posługiwać się językiem angielskim jako narzędziem porozumiewania się.

Ze względu na złożony charakter sprawności mówienia jej kształtowanie powinno przebiegać wielopłaszczyznowo, z uwzględnieniem pracy nad:

- systematycznym poszerzaniem repertuaru leksykalnego, aktywnie wykorzystywanego w tworzeniu zróżnicowanych komunikatów;
- poprawnością gramatyczno-leksykalną i sytuacyjno-kontekstualną wypowiedzi;
- płynnością, tempem, rytmem, melodią wypowiedzi i prawidłowym, zgodnym z intencjami wypowiadającego się, stosowaniem akcentu logicznego;
- poprawnością fonetyczną (artykulacja, intonacja, akcentuacja) wypowiedzi ustnych.

Warunkiem koniecznym w kształtowaniu sprawności mówienia jest wykształcenie u uczniów postawy gotowości do posługiwania się językiem angielskim w komunikowaniu się bezpośrednim. Sprzyja temu:

- świadomość, że ważniejsze jest skuteczne przekazanie zamierzonych intencji niż poprawność językowa wypowiedzi;
- zaakceptowanie przez uczniów faktu ograniczonego, w stosunku do języka ojczystego, repertuaru językowego, którym dysponują, i, w związku z tym, rozwijanie strategii wspomagających mówienie, takich jak:
 - stosowanie środków niewerbalnych (język ciała, intonacja, ton, akcent);
 - parafrazowanie;
 - stosowanie sformułowań bliskoznaczących, synonimów, antonimów, opisów znaczeń, analogii;
 - próby tworzenia słów na podstawie znajomości zasad słowotwórstwa i doświadczeń w języku ojczystym oraz innych języków obcych;
 - stosowanie prośby o powtórzenie, wytłumaczenie.

Do zabiegów wspomagających efektywność kształtowania sprawności mówienia należą:

- wyposażenie uczniów w bogaty, szeroko rozumiany materiał językowy;
- wyposażenie uczniów w niezbędny w określonych sytuacjach materiał faktograficzny (informacje z zakresu cywilizacyjno-kulturowego);
- wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności stosowania określonych norm zachowania językowego;
- określenie kontekstu sytuacyjnego;
- określenie tematu;
- zdefiniowanie zadania.

4 Tworzenie wypowiedzi – pisanie

Tworząc komunikat pisemny uczeń powinien wykazać się opanowaniem wiadomości i umiejętności z zakresu czterech równoważnych dla sprawności pisania obszarów:

1. Technika pisania (poprawność ortograficzna komunikatu i interpunkcja).
2. Umiejętności w zakresie posługiwania się jednostkami leksykalnymi i morfosyntaktycznymi (wspólnymi dla komunikatów ustnych i pisemnych oraz specyficznymi dla komunikatów pisemnych).
3. Umiejętności w zakresie wyrażania określonych intencji.
4. Umiejętności w zakresie posługiwania się różnymi formami wypowiedzi pisemnej, takimi jak np.: udzielanie informacji – wypełnianie formularzy, notatka, pocztówka, list (formalny, prywatny, motywacyjny), komunikat, ogłoszenie, podanie, CV, charakterystyka, opis oraz ***sprawozdanie, ***streszczenie, ***artykuł, ***recenzja, ***rozprawka, ***opowiadanie.

Jakkolwiek umiejętności tworzące sprawność pisania częściowo kształtowane są przy pracy nad rozwijaniem pozostałych sprawności językowych (np.: rozszerzanie aktywnego zasobu leksykalnego – sprawność mówienia), to jednak dla zapewnienia skuteczności uczenia się tworzenia komunikatów pisemnych konieczne jest:

- uświadomienie uczniowi zależności między celem, tematem i potencjalnym adresatem (odbiorcą) komunikatu pisemnego, a rejestrem języka, stylem i samą formą wypowiedzi pisemnej;
- wyposażenie ucznia w wiadomości i umiejętności z zakresu leksyki, gramatyki, ortografii, składni i interpunkcji w stopniu umożliwiającym tworzenie poprawnych komunikatów pisemnych;
- wyposażenia ucznia w wiadomości z zakresu zasad tworzenia określonych form wypowiedzi pisemnych w stopniu umożliwiającym samodzielne zastosowanie określonych modeli komunikatów pisemnych;
- wykształcenie umiejętności podejmowania decyzji dotyczących wyboru rejestru języka oraz doboru jednostek leksykalnych i morfosyntaktycznych adekwatnych do formy i tematu wypowiedzi pisemnej;
- wykształcenie umiejętności tworzenia indywidualnego stylu wypowiedzi pisemnej.

Na skuteczność kształtowania sprawności pisania w ogromnym stopniu wpływa liczba, charakter i rozłożenie w czasie ćwiczeń rozwijających poszczególne umiejętności. O rodzaju i częstotliwości tych ćwiczeń decyduje nauczyciel,

uwzględniając umiejętności i możliwości zespołu uczniów, jednak ważne jest, aby:

- kształtowanie sprawności pisania nie miało charakteru incydentalnego, a przebiegało systematycznie i planowo;
- uczniowie mieli możliwość opanowania tych form wypowiedzi pisemnej, które będą sprawdzane w czasie egzaminu dojrzałości;
- uczniowie opanowali umiejętność tworzenia form komunikatów pisemnych na zadany temat (lub zawierających zadane informacje) w limicie słów i w limicie czasu.

W kształtowaniu sprawności pisania efektywny jest taki sposób organizacji pracy, przy którym uczniowie, w wyniku analizy formalnej i językowej komunikatu modelowego, wskazują zarówno cechy formalne tego komunikatu, jak i charakteryzują użyty język po to, by działając według opracowanego schematu, stworzyć analogiczne, ale autorskie wypowiedzi pisemne. Przedstawiony model postępowania metodycznego pozwala na podjęcie pracy nad warsztatem pisania, co jest niezwykle ważne dla uczniów preferujących działanie według wzorca i niechętnie podejmujących zadania o charakterze kreatywnym. W przypadku uczniów, dla których wypowiadanie się na piśmie nie stanowi problemu, analizy: formalna i językowa komunikatu modelowego uświadamiają konieczność dostosowania treści i języka do określonego celu, formy i / lub tematu.

5 Reagowanie na wypowiedzi

Z powyższych propozycji pracy z uczniami widać wyraźnie, że prawie niemożliwe, a na pewno bezcelowe jest kształtowanie jednego rodzaju umiejętności w oderwaniu od pozostałych. Dlatego najczęściej mówimy o rozwijaniu umiejętności zintegrowanych. Takimi umiejętnościami są zwłaszcza reagowanie językowe (interakcja) i przetwarzanie wypowiedzi (mediacja).

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego przywiązuje do tych umiejętności dużą wagę, doceniając ich znaczenie w językowej kompetencji komunikacyjnej i traktuje je na równi z tradycyjnie rozumianymi działaniami językowymi, czyli rozumieniem i tworzeniem tekstów.

Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Podczas tego są stale stosowane strategie receptywne i produktywne, czyli odbioru i tworzenia wypowiedzi. Nawet gdy jest ściśle przestrzegana kolejność zabierania głosu, co nie zawsze ma miejsce, słuchacz antycypuje to, co zostanie powiedziane, i już w trakcie słuchania przygotowuje swoją odpowiedź.

Kompetencję w zakresie działań interakcyjnych kształtuje się poprzez rozwijanie pozostałych sprawności (słuchania, czytania, mówienia

i pisania), ale również poprzez zwracanie uwagi na ścisłą zależność treściową pytań i odpowiedzi, skuteczność przekazania komunikatu, adekwatność formy wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej (np.: poprawność socjolingwistyczna, właściwy rejestr językowy).

Należy też zwrócić uwagę na rodzaje strategii poznawczych i strategii współpracy, związane z koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie, np.: zabieranie i oddawanie głosu, ustalanie zakresu omawianego zagadnienia i podejścia do niego, proponowanie i ocenianie rozwiązań, podsumowywanie wniosków, negocjowanie.

6 Przetwarzanie wypowiedzi

Przetwarzanie wypowiedzi (mediacja) jest specyficznym działaniem językowym, podczas którego użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami lub autorami tekstów i ich odbiorcami. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, często ze zmianą formy wypowiedzi, a także streszczanie, podsumowywanie lub parafraza tekstu oraz przekazywanie informacji podanych w formie graficznej czy liczbowej.

Kompetencję w zakresie działań mediacyjnych kształtuje się poprzez rozwijanie pozostałych sprawności (słuchania, czytania, mówienia i pisania), ale również poprzez zwracanie uwagi na umiejętność precyzyjnego przekazania najważniejszych informacji z punktu widzenia rozmówcy, zmiany formy wypowiedzi i/lub rejestru językowego, jak również przekazywania w języku obcym informacji otrzymanych w języku ojczystym.

VIII PLANOWANIE PRACY

Program ten jest przeznaczony do realizacji w ciągu trzech lat, dlatego też można traktować go elastycznie, poddając analizie treść nauczania, celem dokonania wyboru jej zakresu dla każdego roku nauki w liceum.

Treść nauczania rozumiana jest jako jedność celów nauczania, materiału nauczania i wymagań programowych. Wybór jej zakresów dla kolejnych lat nauczania języka angielskiego w liceum powinien wynikać z odpowiedzi na następujące pytania:

- Co powinni moi uczniowie osiągnąć w ciągu tego roku nauki? – pytanie o zamierzone osiągnięcia, czyli cele językowe i pozajęzykowe;
- W jaki sposób pomogę moim uczniom osiągnąć zamierzone cele? – pytanie o materiał

nauczania, metody i techniki pracy, pomoce dydaktyczne, formy organizacji pracy itd.

- Co i jak powinni moi uczniowie umieć wykonać, aby można było stwierdzić, że zamierzone cele zostały przez nich osiągnięte? – pytanie o konieczne osiągnięcia uczniów, czyli wymagania programowe i sposoby sprawdzania tych osiągnięć z uwzględnieniem:
 - celów całego IV etapu edukacyjnego i wymagań adresowanych do abiturientów (standardy egzaminacyjne egzaminu dojrzałości) i absolwentów liceum (standardy edukacyjne);
 - oczekiwań, preferencji i możliwości intelektualnych i psychofizycznych uczniów;
 - planowanego sposobu organizowania procesu dydaktycznego (organizacja pracy uczniów);
 - możliwości organizacyjnych realizacji procesu dydaktycznego (liczba uczniów w zespole, możliwości bazowe i materialne szkoły, częstotliwość zajęć języka angielskiego w tygodniu itd.).

Wymienione czynniki mogą warunkować jedynie ilościowy dobór elementów treści nauczania, nie mogą zaś wpływać na jakościowy dobór zakresu treści nauczania. Oznacza to, że niezależnie od warunków zewnętrznych uczeń liceum, którego nauczyciel pracuje według założeń niniejszego programu, będzie legitymował się określonymi umiejętnościami językowymi i pozajęzykowymi. Mniej lub bardziej komfortowe warunki uczenia się mogą wpływać jedynie na stopień biegłości opanowania tych umiejętności lub bogactwo zasobu językowego uczniów.

Wynikiem analizy określonego zakresu treści nauczania i czynników warunkujących przebieg procesu dydaktycznego powinien być indywidualny (to znaczy adresowany do określonego zespołu klasowego, uczącego się w określonych warunkach) plan pracy dydaktyczno-wychowawczej, którego autorem jest nauczyciel prowadzący tę klasę.

Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien być tworzony przed rozpoczęciem realizacji procesu dydaktycznego i, ze względu na konieczny poziom ogólności, dotyczyć jednego roku szkolnego. Plany dydaktyczno-wychowawcze z trzech kolejnych lat nauki w IV etapie edukacyjnym powinny tworzyć logiczną całość odzwierciedlającą spiralny układ treści nauczania i sposób stopniowego osiągania celów przedmiotowych i ponadprzedmiotowych.

Przy tworzeniu planu dydaktyczno-wychowawczego należy pamiętać, że:

- w procesie dydaktycznym należy realizować program a nie podręcznik, dlatego też najważniejsze decyzje dotyczą doboru zakresu treści nauczania (cele, materiał nauczania,

wymagania programowe), a nie rozłożenia w czasie tego materiału, który proponują autorzy podręcznika;

- dobór przeznaczonych do realizacji zakresu treści nauczania jest podstawą kolejnej decyzji dotyczącej wyboru podręcznika, najpełniej odzwierciedlającego te cele, które mają być osiągnięte w określonym etapie procesu dydaktycznego;
- autorzy nawet najlepszego, najbardziej nowoczesnego podręcznika nie są w stanie przewidzieć wszystkich indywidualnych oczekiwań nauczycieli i uczniów, dlatego też tworząc plan pracy dydaktyczno-wychowawczej należy przeanalizować propozycje zawarte w wybranym podręczniku również pod kątem specyficznych potrzeb i oczekiwań uczniów oraz całego zespołu klasowego, może pojawić się konieczność zrezygnowania z niektórych fragmentów podręcznika, albo wręcz przeciwnie, trzeba będzie wykorzystać dodatkowe materiały, aby bardziej wspomóc ucznia w osiągnięciu celów – te decyzje podejmuje nauczyciel;
- im bardziej skrupulatnie będą rozplanowane w czasie wszelkie działania zmierzające do realizacji wybranego zakresu treści nauczania, tym większa będzie efektywność tych działań.

Dlatego też należy:

- sprawdzić z kalendarzem realną liczbę godzin zajęć z języka angielskiego w I i w II semestrze;
- zaplanować liczbę godzin przeznaczonych na kontrolę i ocenę (uwaga: jedna całogodzinna „klasówka” to trzy godziny dydaktyczne: powtórzenie wiadomości i umiejętności, które będą podlegały badaniu, klasówka, omówienie wyników, analiza i poprawa błędów);
- wygospodarować od trzech do pięciu godzin dydaktycznych w semestrze do dyspozycji nauczyciela, taki „zapas” stwarza poczucie bezpieczeństwa, umożliwia zwolnienie tempa pracy (jeżeli zachodzi taka konieczność) i zapewnia możliwość realizacji założonego planu nawet w przypadku nieprzewidzianych „kataklizmów” (choroba nauczyciela, epidemia grypy, obóz naukowy itd.), z powodu których nie można przeprowadzić zajęć dydaktycznych;
- zaplanować liczbę lekcji przeznaczonych na realizację jednostki metodycznej, na podstawie analizy jakościowej elementów treści nauczania, reprezentowanych w jednostce metodycznej.

Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej nie może być utożsamiany z rozkładem materiału. Rozkład materiału to propozycja rozplanowania – w czasie semestru lub roku szkolnego – materiału zawartego

w podręczniku, poszerzona o sugestie wykorzystania materiałów dodatkowych. Przykładem mogą być rozkłady materiału do wszystkich poziomów podręcznika *Matura Success* wydane przez Pearson Education.

Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej jest dokumentem obszerniejszym, zbiorem decyzji nauczyciela dotyczących wyboru zakresu treści nauczania (cele nauczania, materiału nauczania, wymagania programowe) i sposobu kreowania procesu dydaktycznego w określonym czasie.

Dobrze skonstruowany plan pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien zawierać następujące informacje:

- numer jednostki metodycznej;
- liczba jednostek lekcyjnych w jednostce metodycznej;
- cele językowe i pozajęzykowe, wyrażone operacyjnie;
- materiał nauczania, na bazie którego będą wprowadzane określone wiadomości i kształtowane określone umiejętności oraz postawy, w rozbiciu na jednostki lekcyjne w ramach jednostki metodycznej;
- planowane techniki pracy i formy organizacji pracy uczniów;
- planowane pomoce dydaktyczne;
- określone wymagania, będące opisem niezbędnych osiągnięć uczniów na poszczególne oceny szkolne, bezpośrednio związane z celami operacyjnymi.

Tak więc rozkład materiału jest częścią składową planu dydaktyczno-wychowawczego.

Planowanie jest jedną z wielu funkcji pełnionych przez nauczyciela i jakkolwiek przygotowanie omówionego dokumentu wymaga pewnego wysiłku i nakładu czasu, to jednak ze względu na jego przydatność należy ten trud podjąć.

Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej:

- umożliwia spojrzenie perspektywiczne, długofalowe na organizację procesu dydaktycznego, dobór metod i technik nauczania;
- pozwala na swoistą samokontrolę nauczyciela w odniesieniu do podejmowanych działań, ich zgodności z programem nauczania i rytmicznością wykonywania;
- umożliwia zachowanie właściwych proporcji między niższymi (zapamiętanie, zrozumienie) i wyższymi (zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, wiadomości w sytuacjach dla ucznia jakościowo nowych) celami nauczania a także sprawnościami językowymi w procesie nauczania języka angielskiego;
- stwarza przesłanki do pełnego i racjonalnego wykorzystania czasu lekcji;

- umożliwia wprowadzanie modyfikacji w zależności od powstałych sytuacji dydaktycznych bez niebezpieczeństwa zaburzenia lub wręcz zburzenia struktury stworzonego przez nauczyciela systemu kształcenia.

IX OCENIANIE

1 Wymagania programowe – kryteria ocen

Jednym z czynników motywujących, wpływających na efektywność współdziałania nauczyciela i uczniów jest systematyczne dostarczanie uczniom rzetelnej informacji o rezultatach ich pracy. Rzetelnej, to znaczy opartej na analizie prezentowanych przez ucznia osiągnięć, w odniesieniu do znanych, zrozumiałych i zaakceptowanych przez obie strony (nauczyciela i uczniów) kryteriów oceniania stopnia opanowania określonych wiadomości i umiejętności.

Kryteria oceniania rozumiane jako opis niezbędnych wiadomości i umiejętności ucznia aspirującego do uzyskania określonej oceny, muszą korespondować z przyjętymi przez nauczyciela w jego systemie kształcenia wymaganiami, a te z kolei muszą być zgodne zarówno z wymaganiami dydaktycznymi, wymaganiami programowymi, jak i z założeniami obowiązującego w ramach każdej placówki oświatowej wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Tak więc wymagania nauczycielskie i kryteria oceniania z jednej strony mają charakter indywidualny – opracowuje je nauczyciel na potrzeby pracy i współpracy z określonym zespołem uczniów dla każdego kolejnego roku kształcenia, z uwzględnieniem lokalnie obowiązujących zasad oceniania, z drugiej zaś – winny uwzględniać pewien wzorzec (wymagania dydaktyczne) stopnia opanowania wiadomości i umiejętności po zakończeniu określonego etapu kształcenia, przedstawiony w dokumentach ogólnokrajowych (podstawa programowa, standardy egzaminacyjne).

Poziomy wymagań tworzą układ hierarchiczny, to znaczy, że poziomy niższe zawierają się w poziomach wyższych, co z kolei znajduje odzwierciedlenie w kumulatywności skali ocen – uczeń legitymujący się oceną wyższą opanował wiadomości i umiejętności na ocenę niższą i na ocenę wyższą.

Poziom wymagań podstawowych obejmuje te elementy treści nauczania, które są najbardziej przystępne, typowe, niezbędne na danym etapie i wyższych etapach kształcenia. Spełnienie wymagań poziomu podstawowego uprawnia ucznia do oceny dostatecznej.

Poziom wymagań rozszerzonych tworzą te elementy treści nauczania, które są umiarkowanie przystępne, bardziej złożone i mniej typowe, przydatne, ale nie niezbędne na danym i wyższych etapach kształcenia. Jeżeli uczeń spełnia wymagania poziomu rozszerzonego, to jest uprawniony do oceny dobrej, natomiast do oceny bardzo dobrej aspiruje ten uczeń, który legitymuje się osiągnięciami opisanymi przez **poziom wymagań dopełniających** (poziom ten obejmuje elementy treści nauczania trudne do opanowania, złożone, oryginalne, wyspecjalizowane).

Nie wyszczególniono poziomów opisujących wymagania dwóch skrajnych ocen: oceny dopuszczającej i oceny celującej. Poziom wymagań koniecznych (ocena dopuszczająca) tworzą te elementy treści nauczania, których opanowanie warunkuje w miarę czynne uczestniczenie w procesie dydaktycznym.

Ze względu na specyfikę i złożoność języka obcego jako przedmiotu nauczania proponujemy przyjąć zasadę, że ocenę dopuszczającą otrzymuje uczeń, który w około 75% spełnia wymagania poziomu podstawowego, czyli oceny dostatecznej. Do oceny celującej – poziom wymagań wykraczających – aspiruje uczeń, który spełnia wymagania poziomów podstawowego, rozszerzonego i dopełniającego, a ponadto legitymuje się wiadomościami i umiejętnościami wykraczającymi poza wymagania programowe. Przy formułowaniu oceny celującej (zarówno bieżącej – częściowej, jak i semestralnej czy końcoworocznej) należy również uwzględnić spełnienie przez ucznia warunków, wskazanych w obowiązującym na terenie szkoły wewnątrzszkolnym systemie oceniania.

Przedstawione charakterystyki poziomów wymagań i procedura ich konstruowania z zachowaniem warunku hierarchiczności były zastosowane przy formułowaniu wymagań programowych – oczekiwanych osiągnięć uczniów (po zakończonym cyklu kształcenia w IV etapie edukacyjnym) w rezultacie realizacji procesu dydaktycznego zgodnie z założeniami tego programu.

2 Wymagania programowe w sferze postaw i umiejętności ponadprzedmiotowych

a) Poziom wymagań podstawowych

Uczeń opanowuje te wiadomości i umiejętności, które są niezbędne dla zaliczenia określonego etapu procesu dydaktycznego lub które go szczególnie interesują. W momencie zetknięcia się z problemem do rozwiązania, potrzebuje pomocy – zarówno przy wskazaniu i nazwaniu trudności, jak i wybraniu określonego modelu postępowania i zastosowaniu

go w praktyce. Potrafi korzystać szczególnie z tych źródeł informacji, do których ma bezpośredni dostęp i które oferują informacje gotowe do wykorzystania. Często wymaga pomocy w planowaniu pracy i systematyczności w nauce. Prezentowana przez niego tendencja do „szufladkowania” wiadomości i umiejętności w znaczny sposób utrudnia integrowanie opanowanych już elementów treści nauczania zarówno w ramach przedmiotu, jak i między przedmiotami. Do korzystania z języka angielskiego jako narzędzia komunikowania się i poznania musi być silnie stymulowany. Potrafi się nim posługiwać szczególnie w sytuacjach zaistniałych lub zaaranżowanych w klasie. W działaniach zespołowych najczęściej podejmuje się wykonania prostszych zadań.

b) Poziom wymagań rozszerzonych

Uczeń prezentuje postawę otwartości i ciekawości wobec nowych dla niego wiadomości i umiejętności. Nie zawsze potrafi samodzielnie zauważyć i sformułować problem. Prognozując sposoby rozwiązania, jak i rozwiązując problem, przejawia tendencję do zawężania pola swojego działania jedynie do przedmiotowego obszaru, jednak dysponując odpowiednim, znanym sobie i wypróbowanym modelem działania, potrafi go skutecznie zastosować w sytuacji analogicznej do modelowej. Potrafi korzystać z typowych źródeł informacji, ale decyzje dotyczące zarówno selekcji, jak i sposobów opracowania zgromadzonej informacji, często wynikają nie tyle z celu, dla którego zostały zgromadzone, ile z chęci wykorzystania ich za wszelką cenę. Potrafi zaplanować elementy swojej pracy, jest systematyczny, ale wymaga podpowiedzi dotyczących wyboru najbardziej efektywnej metody pracy. Woli działać w sytuacjach mu znanych, według ustalonych procedur, a do wyników swojej pracy ma bardziej stosunek emocjonalny niż racjonalny, co obniża zdolność samokontroli i samooceny. Cechuje go gotowość do wykorzystywania języka angielskiego jako narzędzia komunikowania się w środowisku klasowym i w sytuacjach typowych, modelowych poza nim, a także jako narzędzia poznania. W działaniach zespołowych przejawia odpowiedzialność za efekty pracy grupy, wykonując przydzielone mu zadania. Potrafi podejmować decyzje, jednak w krytycznych dla pracy zespołu momentach przyjmuje rolę wykonawcy, a nie inicjatora. Najczęściej jest to spowodowane brakiem umiejętności skutecznego komunikowania się (w tym argumentowania) wynikającym z niewystarczająco wykształconej zdolności integrowania wiadomości i umiejętności z różnych obszarów działalności szkolnej i pozaszkolnej.

c) Poziom wymagań dopełniających

Uczeń prezentuje postawę otwartości i ciekawości wobec nowych dla niego wiadomości

i umiejętności, do których ma krytyczny i wyważony stosunek. Samodzielnie zauważa i formułuje problemy, i, w zależności od natury problemu, bazując bądź to na myśleniu logicznym, bądź też kreatywnym, planuje sposób jego rozwiązania i rozwiązuje go świadomie, korzystając z całego posiadanego potencjału wiadomości i umiejętności. Poszukuje, dociera i korzysta z różnorodnych źródeł informacji, samą zaś informację selekcjonuje i opracowuje z uwzględnieniem celu, dla którego została zgromadzona. Racjonalnie i efektywnie planuje swoją pracę, biorąc pełną odpowiedzialność za wyniki i konsekwencje swoich decyzji. Cechuje go gotowość do wykorzystywania języka angielskiego jako narzędzia komunikowania się i narzędzia poznania, zarówno w środowisku klasowym, jak i poza nim, zarówno w sytuacjach typowych, jak i nietypowych. W działaniach zespołowych przejawia odpowiedzialność za efekty pracy grupy, umie podejmować decyzje, jest skuteczny w komunikowaniu się z pozostałymi członkami zespołu i odpowiedzialnie wywiązuje się z przydzielonych lub samodzielnie podjętych zadań.

3 Wymagania programowe w sferze wiadomości i umiejętności przedmiotowych

a) Rozumienie mowy ze słuchu

Poziom wymagań podstawowych

Krąg odbioru, którym dysponuje uczeń, praktycznie pokrywa się z jego kręgiem nadawania, co oznacza, że uczeń jest w stanie odbierać tylko te komunikaty, które zbudowane są z jednostek językowych aktywnie przez niego opanowanych. Samodzielnie uczeń jedynie sporadycznie uruchamia mechanizmy domysłu językowego i / lub antycypacji. Wymaga stymulowania zarówno w sferze stosowania określonych strategii słuchania, jak i wykonywania określonych czynności na bazie wysłuchanych komunikatów. Typowym sposobem odbierania wypowiedzi ustnych jest, swego rodzaju, słuchanie „linearne” – uwaga ucznia skoncentrowana jest na zrozumieniu kolejnych słów komunikatu i w momencie zetknięcia się z nowym lub niezrozumiałym elementem języka proces słuchania zostaje przerwany. W komunikowaniu się bezpośrednim taki właśnie sposób odbierania komunikatów ustnych utrudnia, ale nie uniemożliwia zaistnienie aktu komunikacji – w sukurs przychodzą: komunikowanie się niewerbalne i parajęzykowe środki przekazu. Natomiast w przypadku komunikowania pośredniego osiągnięcia można rozpatrywać przede wszystkim w odniesieniu do komunikatów osadzonych zarówno pod względem formy, treści,

jak i języka w znanym uczniowi kontekście sytuacyjnym.

W zakresie percepcji tego typu komunikatów uczeń:

- rozpoznaje i wyodrębnia przyswojone elementy językowe
- prawidłowo dzieli strumień mowy (tempo dydaktyczne), w przypadku tempa naturalnego jest w stanie wyodrębnić jedynie fragmenty lub pojedyncze zdania, traktując całą wypowiedź jak swoiste tło dźwiękowe
- jedynie sporadycznie rozróżnia słowa o podobnym brzmieniu i to pod warunkiem, że są one opanowane przez niego w stopniu umożliwiającym aktywne wykorzystanie
- prawidłowo określa formę wysłuchanego komunikatu, pod warunkiem, że ma ona postać modelową, typową.

W zakresie rozumienia treści komunikatu uczeń:

- określa ogólny sens wysłuchanej wypowiedzi
- wyodrębnia informacje, które występują w zrozumiałych dla niego kontekstach i są wyrażone zrozumiałym językiem, jednak ma trudności w wydzieleniu tylko żądanych informacji, bądź rozgraniczeniu informacji głównych i drugorzędnych, ogólnych i szczegółowych
- zauważa silne, jednoznacznie wyrażone związki między poszczególnymi częściami wysłuchanego komunikatu, pod warunkiem, że jego struktura jest modelowa
- jest w stanie śledzić fabułę komunikatu tylko w wypadku klarownej struktury formalnej, zrozumiałego języka i niemal dydaktycznego tempa wypowiedzi.

W przypadku zetknięcia się z komunikatem absolutnie nowym, to znaczy nieosadzonym w znanym uczniowi zakresie tematycznym, sukces uczenia jest najczęściej dziełem sprzyjających okoliczności (np.: temat komunikatu jest przedmiotem zainteresowań ucznia i jego wiadomości, także doświadczenia pozwalają na prawidłowe wykonanie zadań, niekoniecznie na bazie wysłuchanego komunikatu) lub szczęścia.

Poziom wymagań rozszerzonych

Uczeń dysponuje na tyle szerokim kręgiem odbioru i tak rozwiniętymi mechanizmami domysłu językowego i antycypacji, że efektywnie odbiera zróżnicowane pod względem formy komunikaty, które jednak zarówno tematycznie, jak i językowo korespondują z materiałem przewidzianym programem nauczania.

W przypadku zetknięcia z komunikatem absolutnie nowym, to znaczy nieosadzonym w znanym uczniowi zakresie tematycznym, efektywność słuchania znacznie spada, co spowodowane jest między innymi:

- niewystarczająco opanowanymi strategiami słuchania
- zakresem kręgu odbioru w stosunkowo niewielkim stopniu przekraczającym krąg nadawania
- nie zawsze wykorzystywanymi mechanizmami domysłu językowego i / lub antycypacji.

Przy drugim lub trzecim słuchaniu tego samego komunikatu uczeń potrafi zastosować wskazane lub samodzielnie wybrane procedury postępowania, co pozwala na przewyciężenie trudności.

W zakresie percepcji komunikatu osadzonego w znanym kontekście tematycznym uczeń:

- bardzo dobrze rozpoznaje i wyodrębnia przyswojone lub nowe elementy językowe
- prawidłowo dzieli strumień mowy (w tempie zbliżonym do naturalnego)
- rozróżnia słowa o podobnym brzmieniu, ale tylko te, które włączyły do indywidualnego, aktywnego zasobu leksykalnego
- prawidłowo rozróżnia i określa występujące w komunikacie typy intonacji i ***odmiany języka
- prawidłowo określa formę wysłuchanej wypowiedzi.

W przypadku komunikatu nowego, to znaczy nieosadzonego w znanym kontekście tematycznym, uczeń:

- rozpoznaje i wyodrębnia przyswojone elementy języka;
- rozróżnia i określa występujące w komunikacie typy intonacji i ***odmiany języka;
- prawidłowo określa formę wysłuchanej wypowiedzi.

W zakresie rozumienia treści komunikatu osadzonego w znanym zakresie tematycznym uczeń:

- bardzo dobrze określa ogólny sens wysłuchanej wypowiedzi;
- prawidłowo wyodrębnia w wysłuchanym komunikacie żądane informacje, o ile są to informacje kluczowe (**wyodrębnienie informacji szczegółowych lub drugorzędnych jest uzależnione od języka, jakim zostały wyrażone);
- prawidłowo wyodrębnia główną ideę całej wypowiedzi, wyodrębnienie głównej idei poszczególnych fragmentów komunikatu zależy od języka, jakim zostały wyrażone;
- zauważa związki między poszczególnymi częściami wysłuchanego komunikatu, wynikające z jego logicznej struktury;
- jest w stanie śledzić fabułę komunikatu, jednak jest to w dużym stopniu zależne od samej struktury komunikatu, języka i tempa wypowiedzi;

- na podstawie wysłuchanego komunikatu poprawnie określa intencje wypowiedzi, autora i potencjalnego adresata wypowiedzi;
- ***oddziela fakty od opinii.

W przypadku komunikatu nowego, to znaczy nieosadzonego w znanym zakresie tematycznym uczeń:

- jest w stanie prawidłowo określić ogólny sens wysłuchanej wypowiedzi;
- wyodrębnia główne, kluczowe informacje;
- zauważa logiczną strukturę wypowiedzi;
- jest w stanie śledzić fabułę komunikatu, jednak dopiero w trakcie drugiego, bądź trzeciego słuchania
- ***określa autora i potencjalnego adresata wypowiedzi.

Poziom wymagań dopełniających

Uczeń dysponuje na tyle szerokim kręgiem odbioru i tak rozwiniętymi mechanizmami domysłu językowego i antycypacji, że efektywnie odbiera zróżnicowane pod względem formy, treści i języka komunikaty.

W zakresie percepcji dowolnego komunikatu ustnego:

- bardzo dobrze rozpoznaje i wyodrębnia przyswojone lub nowe elementy językowe;
- prawidłowo dzieli strumień mowy (niezależnie od tempa wypowiedzi);
- rozróżnia słowa o podobnym brzmieniu;
- potrafi prawidłowo rozróżnić i określić występujące w komunikacie typy intonacji i ***odmiany języka;
- prawidłowo określa formę wysłuchanej wypowiedzi ustnej.

W zakresie rozumienia treści dowolnego komunikatu ustnego:

- bardzo dobrze określa ogólny sens wysłuchanej wypowiedzi;
- prawidłowo wyodrębnia w wysłuchanym komunikacie żądane informacje;
- prawidłowo wyodrębnia główną ideę całej wypowiedzi, bądź też jej fragmentów;
- wskazuje i określa związki między poszczególnymi częściami wysłuchanego komunikatu, wynikające z jego logicznej struktury;
- skutecznie śledzi fabułę komunikatu, niezależnie od jego struktury formalnej, języka i tempa wypowiedzi;
- na podstawie wysłuchanego komunikatu poprawnie określa intencje autora i potencjalnego adresata wypowiedzi;
- *** oddziela fakty od opinii.

b) Rozumienie czytanego tekstu

Poziom wymagań podstawowych

Stosunkowo wąskie pole czytania i wewnętrzna artykulacja w trakcie czytania cichego, która wzmacnia się w momencie zetknięcia się z tekstem nowym i/ lub pochodzącym z innego niż podręcznik źródła, sprawiają, że tempo czytania jest wolne. Uczeń przejawia tendencję do „linearnego” rozumienia tekstu, to znaczy dąży do dosłownego przetłumaczenia go, co spowodowane jest niewystarczająco rozwiniętymi umiejętnościami rozpoznawania, rozróżniania i prognozowania jednostek leksykalnych, form gramatycznych i struktur morfosyntaktycznych. Do wykorzystania tych umiejętności pracy z tekstem uczeń wymaga stymulacji, a poinstruowany potrafi je zastosować. Takiej samej stymulacji połączonej ze szczegółową instrukcją postępowania wymaga przy próbie określenia znaczeń nieznanymi słowami na podstawie ich analizy słowotwórczej i / lub kontekstu. Słabo rozwinięte mechanizmy antycypacyjne sprawiają, że uczeń wprawdzie w większości wypadków jest w stanie prawidłowo przewidzieć i określić przedmiot i treść wypowiedzi, jednak wyodrębnienie myśli przewodniej całego komunikatu i / lub jego części stanowi dla niego trudność. Potrafi wyodrębnić w komunikacie przede wszystkim fakty. ***Opinie i informacje oceniające zostaną wyodrębnione pod warunkiem, że są wyrażone w tekście w sposób jednoznaczny, czytelny i językiem mało skomplikowanym. Koncentracja uwagi jedynie na językowej warstwie komunikatu powoduje, że uczeń nie potrafi rozgraniczyć informacji, faktów czy opinii głównych od drugorzędnych, nie potrafi uogólnić głównej myśli komunikatu, natomiast uogólnienie na poziomie całego komunikatu (a nie jego fragmentów) nie sprawia mu trudności. W zakresie interpretacji czytanego komunikatu uczeń potrafi poprawnie określić jego formę i funkcję. ***Niekiedy potrafi również trafnie określić styl, adresata lub potencjalnego odbiorcę, natomiast określenie intencji lub opinii autora stanowi trudność. ***Opinie lub oceny formułowane na podstawie przeczytanego komunikatu mają charakter ogólnych stwierdzeń, jednak osadzonych w kontekście komunikatu.

Poziom wymagań rozszerzonych

Uczeń dysponuje szerokim polem czytania, a artykulacja wewnętrzna występuje sporadycznie, co w znacznym stopniu wpływa na zwiększenie tempa czytania. Uczeń dąży do zrozumienia sensu komunikatu, a nie do przetłumaczenia go. Potrafi ograniczać trudności występujące w pracy z nowym tekstem: rozpoznaje, rozróżnia i przewiduje zarówno jednostki leksykalne, jak i formy gramatyczne, podejmuje próby określenia znaczeń nieznanymi wyrazów na podstawie ich analizy słowotwórczej i / lub kontekstów. Skuteczność tych działań w dużej mierze zależy od charakteru samego komunikatu: im bardziej jest on

zbliżony tematycznie, formalnie i językowo do modelowych sytuacji komunikacyjnych, tym większy sukces ucznia, im bardziej niezależny od procesu dydaktycznego, tym większe sprawia trudności, powodując obniżenie jakości pracy z tekstem. Uczeń potrafi przewidzieć i określić zarówno przedmiot, jak i treść komunikatu, potrafi wyodrębnić myśl przewodnią całego komunikatu oraz poszczególnych jego części. Poprawnie wyodrębnia fakty. ***Wskazanie opinii czy informacji oceniających zależy od kontekstów, w jakich występują, i języka, jakim zostały wyrażone. ***Działanie tej samej zasady daje się zauważyć przy wyodrębnianiu informacji, faktów, opinii głównych spośród drugorzędnych, przy czym uczeń potrafi w miarę poprawnie wykonać takie zadanie w odniesieniu do informacji i faktów. ***Rozróżnienie głównych i drugoplanowych opinii stanowi trudność. Dążenie do zrozumienia sensu komunikatu umożliwia uczniowi śledzenie jego fabuły i ustalenie logicznej ciągłości. Umiejętności związane z przetwarzaniem materiału informacyjnego czytanego komunikatu najczęściej ograniczają się do kompresji ilościowej – uczeń potrafi dokonać uogólnień na poziomie fragmentów tekstu, na poziomie całego tekstu, natomiast ma kłopoty z uogólnieniem jego głównej myśli. W zakresie interpretacji czytanego komunikatu uczeń poprawnie określa jego formę i funkcję. ***Potrafi również trafnie określić styl, wskazuje adresata lub potencjalnego odbiorcę, każdorazowo uzasadniając swoje decyzje faktami z tekstu. Podejmuje próby określenia intencji i / lub opinii autora, jednak ich skuteczność zależy od charakteru samego tekstu, niekiedy zaś od stymulacji wskazującej model interpretowania. ***Formułowane na podstawie komunikatu opinie lub oceny są poprawne pod względem merytorycznym i językowym, jednak nie świadczą o umiejętności samodzielnego interpretowania – często są powierzchowne, pozbawione elementów kreatywności i, niezbędnego dla tego typu wypowiedzi, subiektywizmu.

Poziom wymagań dopełniających

Szerokie pole czytania i incydentalnie (to znaczy jedynie w przypadku zetknięcia się z nowym, skomplikowanym słowem lub strukturą) występująca artykulacja wewnętrzna w połączeniu z opanowaną na poziomie kompetencji nieświadomionej umiejętnością wykorzystywania zróżnicowanych (w zależności od celu pracy z tekstem) strategii czytania sprawiają, że uczeń potrafi w szybkim tempie zapoznać się z różnorodnymi komunikatami i zrozumieć je. Skuteczność czytania, praktycznie rzecz biorąc, nie zależy od formy, stylu, języka komunikatu. Uczeń nie tylko prawidłowo rozpoznaje, rozróżnia, przewiduje jednostki leksykalne lub formy gramatyczne, prognozuje struktury morfosyntaktyczne na podstawie kontekstów, określa znaczenia nieznanych słów na podstawie ich analizy słowotwórczej i / lub kontekstów, ale

także czyni to w sposób prawie zautomatyzowany, bez przerywania procesu czytania. Dobrze rozwinięte mechanizmy antycypacyjne umożliwiają prawidłowe przewidywanie i określanie przedmiotu oraz treści wypowiedzi, natomiast dzięki dążeniu do zrozumienia sensu komunikatu uczeń śledzi jego fabułę, potrafi ustalić logiczną strukturę komunikatu, prawidłowo wyodrębnia różnorodne, żądane informacje (fakty, opinie, oceny), a także określa myśl przewodnią całego tekstu i / lub jego fragmentów. Uczeń prawidłowo wyodrębnia informacje, fakty, ***opinie główne spośród drugorzędnych, dlatego też jest w stanie przetworzyć jakościowo i ilościowo materiał informacyjny czytanego komunikatu, dokonując uogólnień na poziomie fragmentów tekstu, całego tekstu, a także uogólniając główne idee w nim zawarte. W zakresie interpretacji czytanego komunikatu uczeń prawidłowo określa jego formę i funkcję, ***styl, ***język, intencje i opinie autora, adresata lub potencjalnego odbiorcę. Każdorazowo uzasadnia swoje decyzje faktami zaczerpniętymi bądź to z treści czytanego tekstu, bądź też z analizy jego formy lub języka. ***Opinie i oceny formułowane na podstawie przeczytanego komunikatu są osadzone w jego kontekście i równocześnie mają charakter indywidualny, świadczący o pogłębionej analizie tekstu.

c) Mówienie

Poziom wymagań podstawowych

Błędy językowe częściowo zakłócają komunikację, wypowiedź jest jednak w miarę zrozumiała. Stopień opanowania przez ucznia jedynie podstawowych struktur morfosyntaktycznych i modeli zdań pozwala mu nie tyle na samodzielne generowanie różnego typu wypowiedzi ustnych, ile na odtwarzanie przyswojonych w procesie dydaktycznym reakcji językowych, bezpośrednio związanych ze skończoną liczbą sytuacji komunikacyjnych. Tempo wypowiedzi jest wolne, a sama wypowiedź nie jest płynna. W komunikatach przeważają zdania proste, a zarówno w artykulacji (szczególnie dźwięków specyficznych dla języka angielskiego), akcentuacji, intonacji, jak i składni zauważalne są nieprawidłowości wynikające ze stosunkowo silnej interferencji języka polskiego. W zakresie kompetencji komunikacyjnej uczeń potrafi dokonać prawidłowego wyboru formy wypowiedzi. Wybór odpowiedniego do sytuacji komunikacyjnej stylu wypowiedzi stanowi problem, wynikający z ograniczonego zasobu leksykalnego. Uczeń w miarę poprawnie buduje wypowiedzi w sytuacjach relacjonowania. Negocjowanie i uzasadnianie opinii stanowią trudność. Incydentalnie stosuje środki paralingwistyczne, natomiast z powodzeniem wykorzystuje niektóre, wybrane przez siebie techniki kompensacyjne.

Poziom wymagań rozszerzonych

Błędy językowe występują rzadko i nieznacznie tylko zakłócają komunikację. Stopień opanowania zasad artykulacji, akcentuacji i intonacji umożliwia uczniowi budowanie wypowiedzi ustnych poprawnych pod względem ekspresji. Tempo wypowiedzi jest zbliżone do naturalnego. Uczeń swobodnie operuje modelowymi strukturami morfosyntaktycznymi i zdaniowymi, które samodzielnie potrafi przenieść i zastosować w sytuacjach analogicznych lub zbliżonych do ćwiczonych w procesie dydaktycznym. Prawidłowo analizuje sytuację komunikacyjną i dokonuje prawidłowego wyboru odpowiedniej formy i stylu wypowiedzi. Działa jednak ciągle na poziomie kompetencji uświadomionej (zna model i potrafi go świadomie zastosować), dlatego też poprawność tworzonego komunikatu w dużej mierze zależy od tego, czy sytuacja komunikacyjna jest dla ucznia znana, czy też jakościowo nowa. W pierwszym przypadku, oprócz poprawnej ekspresji, wypowiedzi charakteryzują się wykorzystaniem zróżnicowanych elementów języka (zgodnych z normami socjokulturowymi), różnorodnych struktur morfosyntaktycznych, stosowaniem zdań prostych i złożonych i naturalnym wykorzystaniem środków paralingwistycznych. Budowane komunikaty, zarówno w sytuacjach relacjonowania, negocjowania, jak argumentowania, trafnie odzwierciedlają intencje ich autora i są nośne komunikacyjnie. W sytuacjach jakościowo dla siebie nowych uczeń przejawia tendencję do przyjęcia postawy zachowawczej, co niekorzystnie wpływa na jakość budowanych komunikatów. Ekspresja wypowiedzi jest w dalszym ciągu poprawna, jednak warstwa językowa ulega zubożeniu. Uczeń stosuje podstawowe struktury morfosyntaktyczne, proste, modelowe zdania, mogą pojawić się błędy leksykalne i / lub składniowe. Dążenie do „przełożenia” sytuacji nowej na zbliżoną do modelowej i możliwości działania według wzoru, zamiast kreatywnego, jest przez ucznia skutecznie realizowane dzięki opanowaniu i efektywnemu stosowaniu przez niego zróżnicowanych technik kompensacyjnych.

Poziom wymagań dopełniających

Błędy występują sporadycznie i nie zakłócają komunikacji. Uczeń prezentuje bardzo dobre opanowanie zasad artykulacji, intonacji, akcentuacji, struktur morfosyntaktycznych i modeli zdań. Jego komunikaty są poprawne zarówno pod względem ekspresji, jak i języka. Przeważa naturalne tempo wypowiedzi, a sam komunikat jest spójny i ma czytelną formę. Uczeń na ogół bezbłędnie podejmuje decyzje związane z wyborem formy, stylu, struktur morfosyntaktycznych i modeli zdań adekwatnych do określonej sytuacji komunikacyjnej. W sposób naturalny wykorzystuje akcent logiczny i środki paralingwistyczne dla zwiększenia skuteczności komunikatów, nie nadużywa, ale też nie stroni od korzystania

z różnorodnych technik kompensacyjnych (szczególnie w sytuacjach, w których indywidualny zasób słownikowy okazuje się niewystarczający), czyni to jednak nie przerywając aktu komunikowania się. Generalnie, działając na poziomie kompetencji nieuświadomionej (nie musi świadomie wykorzystywać modelu dla zbudowania własnej wypowiedzi) uczeń, praktycznie rzecz biorąc, jest w stanie wygenerować rozmaite komunikaty z zastosowaniem różnorodnych i zróżnicowanych elementów języka (zgodnych z normami socjokulturowymi) w szerokim spektrum tematycznym i różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Wypowiedzi, zarówno w sytuacjach relacjonowania, negocjowania, jak i argumentowania, oprócz poprawnej ekspresji fonetycznej i językowej charakteryzują się występowaniem zdań złożonych, pytań retorycznych, metafor, synonimicznych lub antonimicznych struktur morfosyntaktycznych i jednostek leksykalnych oraz innych zabiegów stylistycznych, a niekiedy wręcz swoistych eksperymentów językowych (np.: próby tworzenia neologizmów), co z kolei składa się na indywidualny styl komunikowania się ucznia.

d) Pisanie

Poziom wymagań podstawowych

W tworzonych przez siebie komunikatach pisemnych uczeń jedynie w części, i to w dodatku nie zawsze najbardziej istotnej, jest w stanie przedstawić lub omówić zadany temat / problem. Z trudem operuje ograniczoną informacją, jednak jest w stanie przynajmniej część przytaczanych faktów wykorzystać dla przeprowadzenia wniosku lub dokonania uogólnień. Cała wypowiedź nosi znamiona formalnego uporządkowania, jakkolwiek jej logiczna struktura może być chwiejna – logiczne związki są wyartykułowane jedynie między sąsiadującymi fragmentami. Tekst jest komunikatywny – to znaczy, że występujące w nim błędy językowe (leksyka, składnia, gramatyka) nie zakłócają jego odbioru, natomiast błędy ortograficzne lub interpunkcyjne nie występują w sposób permanentny, to znaczy, nie świadczą o braku znajomości podstawowych zasad interpunkcji i ortografii.

Pod względem stylistycznym wypowiedź jest jednolita, chociaż nie zawsze i nie w pełni styl komunikatu jest zgodny z formą i / lub tematem wypowiedzi. Generalnie, uczeń przejawia tendencję nie tyle do tworzenia komunikatu pisemnego, ile do odtwarzania modelu, dlatego też wymaga w miarę szczegółowej instrukcji postępowania. Najczęściej posługuje się prostymi strukturami zdaniowymi, a stosunkowo wąski zakres słownictwa, którym dysponuje, uniemożliwia kształtowanie wyrazistego stylu wypowiedzi. Często nie jest w stanie sprostać wymogowi określonego limitu

słów, a w sytuacji kontroli (w tym również egzaminu) może mieć trudność z wykonaniem zadania w określonym limicie czasu.

Poziom wymagań rozszerzonych

Umiejętność dokonywania doboru informacji koniecznych dla przedstawienia zadanego tematu sprawia, że uczeń w tworzonych przez siebie komunikatach pisemnych omawia w sposób wyczerpujący główne, najbardziej istotne jego aspekty. Dąży jednak do wykorzystania wszystkich zgromadzonych informacji, stąd częste dywagacje, które jednak (w mniejszym lub większym stopniu) są związane z tematem. Uogólnienia i wnioskowanie dokonywane na bazie przytaczanych faktów są prawidłowe i podporządkowane tematowi, dzięki czemu konstrukcja wypowiedzi jest czytelna i konsekwentna. Uczeń świadomie wykorzystuje zabiegi stylistyczne dla uzyskania logicznej spójności tekstu, stąd wrażenie ładu i uporządkowania wypowiedzi. Tekst jest poprawny językowo, błędy leksykalne lub składniowe pojawiają się sporadycznie i nie zakłócają odbioru komunikatu, błędy ortograficzne pojawiają się incydentalnie, a interpunkcyjne – jedynie w złożonych konstrukcjach. Stylistyka komunikatu jest jednolita i adekwatna do formy wypowiedzi. Generalnie, tworząc komunikat pisemny, uczeń dąży do zbudowania własnej wypowiedzi zgodnie z opanowanym modelem, stąd, mimo stosowania różnych i zróżnicowanych elementów językowych schematyzm zauważalny w konstrukcji tekstu i języku. Umiejętność działania według określonych procedur, opanowanie typowych, modelowych dla określonych form wypowiedzi pisemnych konstrukcji morfosyntaktycznych, modeli zdań i wreszcie leksyki sprawiają, że uczeń potrafi zbudować poprawny komunikat pisemny, spełniający warunek określonego limitu słów, w określonym limicie czasu.

Poziom wymagań dopełniających

Umiejętność logicznego i kreatywnego myślenia sprawia, że uczeń w tworzonych przez siebie komunikatach pisemnych omawia i przedstawia zadany temat wieloaspektowo, prawie wnikliwie. Tematowi podporządkowana jest samodzielnie wyselekcjonowana według kryteriów zgodnych z koncepcją autora informacja, będąca podstawą trafnych wniosków i uogólnień. Tekst ma czytelną, wyważoną kompozycję, a jego struktura logiczna jest spójna. Wypowiedź jest poprawna pod względem językowym, lapsusy leksykalno-idiomatyczne lub niedociągnięcia strukturalne nie mają wpływu na jakość komunikatu, natomiast bogato reprezentowany jest zasób leksykalny ucznia, który ponadto podejmuje skuteczne próby tworzenia skomplikowanych struktur składniowych. Wypowiedź jest również poprawna pod względem ortograficznym – błędy ortograficzne praktycznie nie występują, natomiast

interpunkcyjne mogą sporadycznie pojawić się w nietypowych i złożonych konstrukcjach składniowych. Stylistyka komunikatu jest jednolita, adekwatna do formy, celu i tematu wypowiedzi. Autor świadomie dokonuje selekcji środków językowych dla pełniejszego wyróżnienia obranego stylu wypowiedzi. Generalnie, uczeń tworzy zróżnicowane pod względem formy i treści komunikaty pisemne, które, oprócz poprawności konstrukcyjnej, strukturalnej, merytorycznej i językowej cechuje kreatywność w sposobie przedstawienia tematu, biegłość w posługiwaniu się językiem w zakresie niezbędnym dla przedstawienia tematu, oraz indywidualny styl wypowiedzi.

e) Reagowanie językowe

Wymagania odnośnie reagowania językowego, jako umiejętności zintegrowanej, zawierają w sobie wymagania dotyczące umiejętności składowych, czyli rozumienia i tworzenia wypowiedzi oraz sprawności komunikacyjnej, związanej z właściwą reakcją językową.

Przedstawione poniżej poziomy wymagań dla uczniów realizujących podstawę programową IV.1 w zakresie podstawowym i rozszerzonym, są zgodne odpowiednio z poziomami biegłości B1, B2 i B2+ według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*.

Poziom wymagań podstawowych

Uczeń potrafi włączać się do rozmowy na znane sobie tematy, śledzić ze zrozumieniem wyraźnie artykułowane wypowiedzi na tematy życia codziennego, chociaż czasem musi prosić o powtórzenie lub objaśnienie niektórych słów i wyrażeń.

Potrafi podtrzymać rozmowę lub dyskusję, lecz czasem można mieć trudności ze zrozumieniem go, gdy pragnie bardzo dokładnie wyrazić swoje uczucia lub intencje.

Potrafi wyrażać zaskoczenie, szczęście, smutek, a także reagować na tego typu wypowiedzi innych. Potrafi wyrazić swoje przekonania, poglądy i opinie, zgodzić się lub grzecznie odmówić.

***Potrafi krótko komentować poglądy innych osób.
***Potrafi rozważać różne sugestie, omawiając co zrobić, gdzie iść, kogo lub co wybrać.

***Potrafi opisać, jak coś zrobić, przedstawiając szczegółowe instrukcje.

Potrafi pisać listy prywatne i notatki zawierające prośbę lub przekazujące proste informacje na tematy, jakie uważa za ważne.

Poziom wymagań rozszerzonych

Uczeń potrafi brać udział w rozmowie, zachowując pewien stopień płynności i spontaniczności. Podtrzymywanie rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka jest możliwe bez oznak napięcia u którejkolwiek ze stron.

Potrafi podkreślić osobiste znaczenie pewnych wydarzeń i doświadczeń, a także wyrazić i uzasadnić własną opinię, dostarczając istotnych wyjaśnień i argumentów.
Potrafi komentować wypowiedzi innych osób, jasno przedstawiając własny punkt widzenia oraz oceniając alternatywne propozycje, rozważać wady i zalety różnych stanowisk.
Umie dokonać syntezy informacji i argumentów z wielu źródeł.
Umie skutecznie przekazywać wiadomości i poglądy na piśmie, ustosunkowując się do poglądów innych.

Poziom wymagań dopełniających

Uczeń potrafi płynnie poprawnie i skutecznie wypowiadać się na wiele tematów, wyraźnie zaznaczając relacje między poszczególnymi stwierdzeniami.
Potrafi komunikować się spontanicznie, przestrzegając reguł gramatycznych, bez widocznej konieczności ograniczania tego, co chce powiedzieć, stosując stopień formalności odpowiedni do okoliczności.
Potrafi angażować się w dłuższe konwersacje nawet w hałaśliwym otoczeniu.
Potrafi nadążyć ze zrozumieniem ożywionej dyskusji, również między rodzimymi użytkownikami języka, odczytując poprawnie argumenty za i przeciw w danej kwestii.
Potrafi w precyzyjny sposób wyrażać swoje opinie, a także przekonująco przedstawiać skomplikowane argumenty.

f) Przetwarzanie tekstu

Działania polegających na przetwarzaniu tekstu jest tak wiele i są tak różnorodne, że nawet autorzy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* nie opracowali dla nich tabeli biegłości językowych.

Wymagania odnośnie przetwarzania tekstu, jako umiejętności zintegrowanej, zawierają w sobie wymagania dotyczące umiejętności składowych, czyli rozumienia i tworzenia wypowiedzi, oraz sprawności komunikacyjnej, związanej z właściwym przekazaniem treści komunikatu.
Dlatego też poziom wymagań podstawowych będzie dotyczył trafnego, czyli zrozumiałego dla odbiorcy, przekazania najważniejszych informacji, poziom wymagań rozszerzonych obejmie uwzględnienie poza główną informacją również pobocznych i oczywiście wzrosną wymagania dotyczące jakości języka (poprawności i bogactwa językowego). Poziom wymagań dopełniających powinien objąć uczniów, którzy dodatkowo potrafią dobrać formę i strukturę komunikatu do oczekiwań odbiorcy.

Przedstawione wymagania programowe powinny być uwzględnione przez nauczycieli języka angielskiego przy budowaniu indywidualnych nauczycielskich wymagań dla poszczególnych lat nauki w IV etapie edukacyjnym. Sformułowanie

jasnych, precyzyjnych, zrozumiałych i zaakceptowanych przez uczniów wymagań:

- wpływa na efektywność procesów uczenia się, samokontroli i samooceny – uczeń wie, co i w jakim stopniu biegłości powinien opanować;
- wpływa na efektywność procesu nauczania, nauczyciel przez indywidualizację wymagań ma możliwość faktycznej indywidualizacji procesu dydaktycznego;
- jest warunkiem koniecznym dla formułowania rzetelnej informacji o postępach ucznia – oceny.

4 Sprawdzanie i ocenianie szkolnych osiągnięć uczniów

Sformułowanie oceny zarówno bieżącej (częstkowej), jak i semestralnej czy końcoworocznej powinno być poprzedzone badaniem osiągnięć szkolnych uczniów.

Jakkolwiek kontrolowanie i ocenianie często postrzegane jest jako jedność, to należy pamiętać, że ze względu na cele są to różne procesy. Kontrolowanie jest działaniem mającym na celu stwierdzenie, czy uczniowie opanowali określone wiadomości i umiejętności, czyli, innymi słowy, czy potrafią wykonać czynności składające się na wybrany zakres treści nauczania. Tak więc kontrola nie zawsze musi być uwieńczona oceną wyrażoną stopniem szkolnym. Ocenianie ma na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie, który z poziomów wymagań spełniają wyniki pracy ucznia, na którym z poziomów wymagań plasują się jego osiągnięcia.

Ocena szkolna w swej funkcji dydaktycznej powinna być informacją (dla ucznia i dla nauczyciela) o stopniu opanowania określonych wiadomości i umiejętności. Przyjęcie takiego założenia po pierwsze – zawęża przedmiot oceny do efektów, a po drugie – nakłada na nauczyciela obowiązek formułowania oceny, a nie konstataowania jedynie faktu spełnienia określonego poziomu wymagań przez wystawienie stopnia.

Stopień szkolny jest jedynie symbolem określającym poziom opanowania badanych wiadomości i umiejętności, podczas gdy ocena szkolna to stopień (element obiektywny) opatrzony komentarzem (element subiektywny) adresowanym do ucznia. Komentarz ten powinien zawierać:

- informację o zakresie treści nauczania na bazie której została przeprowadzona kontrola osiągnięć – uczeń musi mieć świadomość, jakie wiadomości i umiejętności podlegały kontroli i ocenie;
- informację o sposobie uzyskania oceny – uczeń musi mieć świadomość sposobu egzekwowania badanych wiadomości i umiejętności;
- informację o indywidualnych osiągnięciach i zauważonych niedociągnięciach lub brakach

wraz ze swoistą, zindywidualizowaną receptą dalszego postępowania, mającego na celu doskonalenie umiejętności – uczeń musi mieć świadomość (lub potwierdzenie) swoich osiągnięć, musi być poinstruowany o sposobach ich doskonalenia, a także technikach pracy umożliwiających zniwelowanie niedociągnięć czy błędów.

Szczególnie ten trzeci element komentarza odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu umiejętności samokontroli, samooceny, samodzielnego uczenia się i poczucia odpowiedzialności za efekty własnej pracy.

a) Co, kiedy i jak sprawdzać?

Ogólne określenie przedmiotu kontroli wynika z ogólnego celu nauczania języka angielskiego w IV etapie edukacyjnym. Absolwent liceum winien legitymować się opanowaniem języka w stopniu umożliwiającym aktywne uczestniczenie w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Należy więc sprawdzać poziom opanowania tych umiejętności, które składają się na szeroko pojmowaną kompetencję komunikacyjną, a które zostały wskazane w programie przy okazji opisu szczegółowych celów nauczania, uwag dotyczących organizacji procesu dydaktycznego i sposobów kształtowania czterech sprawności językowych.

Każda umiejętność składa się z czynności (mniej lub bardziej skomplikowanych) i to właśnie zdolność wykonania czynności powinna być obiektem kontroli. Innymi słowy, nauczyciel przed przystąpieniem do badania osiągnięć szkolnych uczniów powinien mieć świadomość, że podejmuje to działanie celem uzyskania odpowiedzi na pytanie: Czy mój uczeń potrafi wykonać określoną czynność? (np.: Czy mój uczeń potrafi wskazać w przeczytanym tekście słowa i wyrażenia synonimiczne do podanych?), a nie: Czy mój uczeń wie? (Czy mój uczeń zna synonimy podanych słów?). Przeniesienie roli informacji teoretycznych, dotyczących struktury kodu, jakim jest język, zasad i praw, które nim rządzą, uniemożliwia efektywne opanowanie tego umiejętnościowego przedmiotu. Zasady i prawa językowe są na tyle ważne, na ile wpływają na opanowanie języka jako narzędzia komunikowania się i poznania, pełnią więc służebną rolę wobec czynności i umiejętności i nie powinny same w sobie być przedmiotem kontroli.

Sprawdzanie jest nieodłącznym elementem procesu dydaktycznego i dlatego powinno występować niemal w każdym jego momencie, w każdym ogniwie jednostki lekcyjnej.

Kontrola w czasie tak zwanej rozgrzewki językowej (*warm - up*) może polegać na sprawdzeniu wykonania zadania domowego (w formie ustnej lub pisemnej, jeżeli temat zadania wiąże się z problematyką lekcji lub jego wykonanie warunkuje jej przeprowadzenie), zbadaniu

opanowania umiejętności ćwiczonych bezpośrednio na poprzedniej lekcji, a koniecznych w czasie bieżącej, lub zbadaniu opanowania i zaktywizowaniu wiadomości i umiejętności, z którymi uczeń zetknął się wcześniej, a które są niezbędne dla przeprowadzenia planowanych zajęć.

Główne ogniwo jednostki lekcyjnej, niezależnie od typu lekcji jest, praktycznie rzecz biorąc, ciągiem świadomie aranżowanych sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie wykonując określone zadania, tak naprawdę wykonują ćwiczenia o charakterze wdrażającym, utrwalającym i, oczywiście, sprawdzającym. Jedynie wykonanie przez uczniów ćwiczeń reprezentujących tę ostatnią grupę upoważnia nauczyciela do realizacji kolejnych etapów procesu dydaktycznego. W przypadku niepowodzeń uczniów, świadczących o nieosiągnięciu przez nich określonych celów, należy przede wszystkim określić trudności, zrewidować przyjętą strategię działania dydaktycznego, a następnie zaplanować inny, bardziej efektywny dla zespołu uczniów sposób postępowania (inne techniki nauczania – uczenia się, inne typy i rodzaje ćwiczeń, materiały dydaktyczne czy wręcz szczególnie dobór kontekstów).

I wreszcie ostatnie ogniwo lekcji – zakończenie, czas przeznaczony na usystematyzowanie poznanych wiadomości i kształtowanych umiejętności, a także na przygotowanie uczniów do wykonania zadania domowego. Dobrą formą zarówno rekapitulacji, jak i „rozgrzania” uczniów do podjęcia wykonania pracy domowej są ćwiczenia o charakterze sprawdzającym, które pozwalają uczniowi stwierdzić przyrost wiadomości i umiejętności, zauważyć, w jakim stopniu osiągnięte zostały przez niego określone cele, ocenić możliwość samodzielnego wykonania zadania domowego, a w przypadku wątpliwości – wyjaśnić je jeszcze w trakcie zajęć dydaktycznych. Nauczycielowi zaś ćwiczenia takie pomogą stwierdzić przyrost wiadomości i umiejętności uczniów, efektywność przyjętych działań dydaktycznych, a w przypadku niepowodzeń uczniów – podjąć niemal natychmiast działania naprawcze.

Oprócz kontroli bieżącej, dokonywanej w trakcie kolejnych zajęć dydaktycznych, należy przeprowadzać kontrolę „etapową” – po zakończonej realizacji jednostki metodycznej czy cyklu zajęć poświęconych wybranemu problemowi, semestralną i końcoworoczną.

Oczywiście, kontrola okresowa ma inny niż bieżąca charakter – jej celem jest stwierdzenie, czy uczniowie opanowali kluczowe dla posługiwania się językiem umiejętności. Nie powinna ona koncentrować się na „detalach” – wyspecjalizowanych umiejętnościach, bazujących na szczegółowych, „wysublimowanych”

wiadomościach. Przeprowadzenie kontroli okresowej powinno odbywać się zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej – badaniu winny podlegać umiejętności składające się na cztery kształtowane w procesie dydaktycznym sprawności językowe. W przypadku, gdy uczeń wykonuje zadanie sprawdzające pisemnie, a zadanie to bada inne sprawności niż pisanie (np.: sprawność czytania, rozumienia mowy ze słuchu), to o wykonaniu zadania decyduje jego poprawność merytoryczna. Ważne jest, aby kontrola okresowa poprzedzona była serią ćwiczeń (może to być specjalnie zaplanowana jednostka lekcyjna) aktywizujących umiejętności, które będą podlegały badaniu. Uczniowie powinni być uprzedzeni nie tylko o terminie planowanej kontroli, lecz również o jej formie i zakresie.

Kontrola odbywać się może z wykorzystaniem podręczników i materiałów dydaktycznych proponowanych przez autorów albo narzędzi kontroli skonstruowanych przez nauczyciela.

b) Co, kiedy i jak oceniać?

Zdefiniowanie oceny jako informacji o stopniu opanowania przez ucznia określonych wiadomości i umiejętności w odniesieniu do przyjętych i obowiązujących kryteriów (poziomy wymagań) jednoznacznie wskazują jej przedmiot – ocenianiu podlega sposób wykonania czynności zmierzających do rozwiązania zadania.

W procesie kontroli uczeń prezentuje stopień opanowania określonych umiejętności. W procesie oceniania należy stwierdzić, który z poziomów wymagań (kryteria którego ze stopni szkolnych) spełniają osiągnięcia ucznia. Oczywiście takie porównanie prezentowanych przez ucznia umiejętności z obowiązującym nauczycielskim i wewnątrzszkolnym systemami oceniania jest możliwe wtedy i tylko wtedy, gdy te systemy:

- zostały opracowane i są zgodne z założeniami dokumentów wyższego szczebla (programy nauczania, standardy egzaminacyjne, podstawa programowa);
- są zrozumiałe dla uczniów i zostały przez nich zaakceptowane;
- funkcjonują, czyli są konsekwentnie stosowane w każdej sytuacji oceniania.

Formułowanie oceny wieńczącej jakikolwiek proces kontroli (np.: wypowiedź ustna, wykonanie zadania domowego, sprawdzian, zadanie klasowe, praca projektowa) jest jego naturalną konsekwencją, natomiast tak zwane „stopnie za aktywność” powodują pewne zachwianie pozycji oceny jako informacji. Swoista instytucja „plusów za aktywność”, czy „stopni za aktywność” ma długą tradycję w szkołach i jest kultywowana zarówno przez nauczycieli, którzy stosują tę technikę celem motywowania uczniów do pracy w czasie lekcji, jak i uczniów, którzy upatrują w niej możliwość bezstresowego zdobycia stopnia. Każdy sposób

przynoszący zamierzone i pozytywne efekty jest dobry, dlatego też, jeżeli nauczyciel pragnie usatysfakcjonować ucznia za jego pracę na lekcji, może to robić w sposób, który uważa za najbardziej skuteczny. Nie powinna to być jednak ocena wyrażona stopniem szkolnym, bowiem w takim kontekście nabiera ona wymiaru nagrody.

Jeżeli uczeń pracuje w czasie zajęć dydaktycznych w sposób wyróżniający go spośród całego zespołu, to świadczy to o opanowaniu przez niego umiejętności umożliwiających taką pracę w stopniu wyższym niż pozostali uczniowie, i jest świadectwem określonego poziomu jego przygotowania merytorycznego. Jeżeli tak, to mimo, że nie uczestniczył w świadomie zaaranżowanej przez nauczyciela kontroli, wykazał się określonymi osiągnięciami, potrafił wykonać określone czynności, których jakość może i powinna być oceniona. Tak więc, problem tkwi nie tyle w samym fakcie wystawienia stopnia, ile w komentarzu do tego stopnia. Uczeń powinien uzyskać ocenę nie za aktywność w czasie lekcji, a za umiejętność wykonania określonych czynności w sposób opisany przez któryś z poziomów wymagań. Tylko wtedy mamy do czynienia z konsekwentnym traktowaniem oceny jako informacji. Ma ona również wtedy działanie wychowawcze – uczeń nabiera przeświadczenia, że jego umiejętności mogą być sprawdzane i oceniane nie tylko w czasie „ceremoniału odpytywania.” Ocena ma wtedy również oddziaływanie motywujące, nie tylko do systematycznej pracy – uczenia się, lecz również do korzystania z opanowanych wiadomości i umiejętności w różnych sytuacjach.

Ocenianie powinno wystąpić niemal natychmiast po dokonaniu kontroli, oczywiście, jeżeli przeprowadzona kontrola miała doprowadzić do sformułowania oceny, wyrażonej stopniem szkolnym. W przypadku kontroli bieżącej wymóg ten jest łatwy do spełnienia: uczeń wykonuje zadanie, nauczyciel komentuje sposób i efekt wykonania i, w oparciu o obowiązujące kryteria, formułuje ocenę. Kontrola okresowa, która najczęściej obejmuje cały zespół klasowy i przeprowadzana jest w czasie jednostki lekcyjnej z wykorzystaniem specjalnie przygotowanego narzędzia, nie może być zwieńczona natychmiastową oceną – prace muszą być poprawione, a to wymaga czasu. Ważne jest jednak, by przerwa między wykonaniem zadania a uzyskaniem informacji nie była zbyt długa. Idealnym rozwiązaniem jest poinformowanie uczniów o rezultatach ich pracy na kolejnej, po klasówce, lekcji. Uczniowie pamiętają wtedy jeszcze nie tyle same zadania, ile emocje towarzyszące ich rozwiązywaniu. Poziom stresu jest, oczywiście, o wiele niższy niż w czasie samej kontroli, jednak na tyle podwyższony, że rzetelna informacja o stwierdzonych osiągnięciach, niedociągnięciach czy błędach wraz z „receptą”, dotyczącą sposobów

znielowania tych drugich, może odnieść pożądany skutek – dzięki nastawieniu emocjonalnemu uczeń może ją zapamiętać i, co ważniejsze, efektywnie zastosować w procesie uczenia się.

Przedstawione opisy niezbędnych osiągnięć uczniów, przyjęte na potrzeby tego programu definicje i określenia podstawowych pojęć dotyczących kontrolowania i oceniania, a także uwagi o miejscu kontroli i oceny w procesie dydaktycznym zmierzają do wskazania najbardziej efektywnego sposobu oceniania, jakim jest ocenianie kryterialne. W przeciwieństwie do oceniania intuicyjnego (w którym decyzja o sformułowaniu określonej oceny może być zależna – mimo woli osoby oceniającej – od wielu czynników zewnętrznych) przy ocenianiu kryterialnym:

- ocena sformułowana na podstawie analizy osiągnięć ucznia w kontekście przyjętych i obowiązujących kryteriów ma charakter zobiektywizowany;
- ocena jest nośna informacyjnie dla ucznia, który, znając obowiązujące kryteria i posiłkując się komentarzem sformułowanym przez nauczyciela, jest w stanie „rozkodować” jej znaczenie w odniesieniu do aktualnego stanu opanowanych przez siebie wiadomości i umiejętności, i na tej podstawie może podjąć decyzje dotyczące sposobów i organizacji własnej pracy;
- ocena jest nośna informacyjnie dla nauczyciela, który obserwując osiągnięcia swoich uczniów może wnioskować o słuszności lub konieczności zmiany podjętych decyzji dydaktycznych;
- pojawia się możliwość indywidualizacji wymagań i samego procesu dydaktycznego.

X ORGANIZACJA PRACY Z NIEJEDNORODNYM ZESPOŁEM UCZNIÓW

W realiach polskiego liceum nauczyciel języka angielskiego najczęściej pracuje z liczebnymi zespołami uczniów. Postulowany podział na grupy nie zawsze jest możliwy do wprowadzenia (między innymi ze względu na ciągle odczuwane braki kadrowe, skąpą bazę lokalową szkół), a w placówkach, w których udało się pokonać te trudności natury obiektywnej, nie zawsze podstawą podziału klasy na grupy było kryterium zaawansowania opanowania języka. Tak więc najczęściej nauczyciel pracuje z zespołami niejednorodnymi, przede wszystkim pod względem możliwości intelektualnych i psychofizycznych, co z kolei wpływa na różnice w stopniu motywacji do uczenia się języka i wykorzystywania go jako narzędzia komunikowania się i poznania oraz

w preferowanym stylu uczenia się, pracy, a wyraża się w niekiedy poważnych różnicach w stopniu opanowania języka. Nie fetyszyzując roli szkoły należy podkreślić, że sukces ucznia w szkolnej nauce języka angielskiego w dużym stopniu zależy od przedsięwzięć podejmowanych przez nauczyciela. Oznacza to, że nauczyciel, dysponując szerokim repertuarem najbardziej efektywnych dla zespołu uczniowskiego i uczniów sposobów postępowania pedagogicznego, jest w stanie kreować proces nauczania – uczenia się języka angielskiego w taki sposób, by wspomóc swoich uczniów w osiągnięciu określonych celów.

1 Kształtowanie motywacji ucznia

Nauczyciel może i powinien świadomie kreować sytuacje sprzyjające kształtowaniu czynników warunkujących motywację. Wśród czynników wpływających na podniesienie motywacji do uczenia się, a zależnych również od nauczyciela są:

Poziom stresu – jedynie umiarkowany poziom napięcia towarzyszącego wykonaniu zadania sprzyja uczeniu się. Zadanie zbyt łatwe dla ucznia nie wywołuje u niego gotowości do uczenia się. Zadanie zbyt trudne – zniechęca do podjęcia próby wykonania. Nauczyciel powinien każdorazowo dostosować poziom trudności zadań do możliwości uczniów. I tu w sukurs przychodzą opisy osiągnięć uczniów w ramach poziomów wymagań. Świadomie dostosowując zadanie do możliwości intelektualnych ucznia nauczyciel indywidualizuje proces dydaktyczny i, tym samym, wspomaga ucznia w osiągnięciu określonego celu.

Świadomość celów – jednoznaczne określenie realistycznych i możliwych do osiągnięcia celów, wraz ze wskazaniem sposobów ich osiągnięcia. Uczniowie liceum są na tyle dojrzałymi uczestnikami procesu kształcenia, że lepsze efekty w krótszym czasie przynoszą ich świadome działania. Znajomość celów, a także świadomość możliwych sposobów ich osiągnięcia zapewniają uczniowi autonomię w zakresie wyboru techniki uczenia się i poziomu opanowania czynności świadczących o osiągnięciu tych celów. Równocześnie, określając cele, nauczyciel ma możliwość kształtowania poziomu motywacji uczniów przez urealnienie zbyt ambitnych, często nieosiągalnych indywidualnych celów jednych uczniów i mobilizowanie tych, których zadawała spełnienie jedynie podstawowego poziomu wymagań. Również i ten, wskazany czynnik motywujący w dużej mierze jest związany ze stopniem czytelności, zrozumiałości i akceptacji przez uczniów poziomów wymagań, które tworzą nauczycielski system oceniania. Im precyzyjniej i bardziej realistycznie określone są niezbędne osiągnięcia uczniów i im bardziej konsekwentnie wymagania te są stosowane w praktyce, tym łatwiej będzie uczniom podejmować decyzje związane

z ich indywidualnymi osiągnięciami, tym szybciej nabędą oni umiejętności samooceny bazującej na krytycznym stosunku do efektów własnej pracy i tym rzadziej będą narażeni na rozczarowania.

Poziom zainteresowania – jedynie zadanie dydaktyczne wzbudzające zainteresowanie uczniów sprzyja uczeniu się. Sam język obcy jako przedmiot nauczana, materiał nauczania (zarówno ten faktograficzny, składający się na komponent socjokulturowy, jak i „czysto językowy” – funkcje języka, style, funkcjonalnie traktowana gramatyka), a także różnorodne techniki nauczania stwarzają ogromne możliwości odwoływania się, bazowania i nawiązywania do zainteresowań uczniów, a tym samym, do podnoszenia poziomu motywacji. W procesie dydaktycznym należy dążyć do wzbudzenia zainteresowania: tematem, problemem, zagadnieniem – nauczyciel powinien tak dobrać materiały dydaktyczne, by z jednej strony zapewniały osiągnięcie zamierzonych celów, z drugiej zaś – były wystarczająco atrakcyjne dla uczniów. Między innymi na tym polega elastyczność tego programu, że obok rekomendowanych materiałów dla ucznia i nauczyciela, dopuszcza on wykorzystanie innych, pod warunkiem, że sprzyjają one osiągnięciu wskazanych w programie celów przedmiotowych i ponadprzedmiotowych:

- praktyczną przydatnością opanowanych wiadomości i umiejętności – ten czynnik jest szczególnie istotny przy kształtowaniu zarówno kompetencji lingwistycznej, jak i komunikacyjnej. Zilustrowanie funkcjonowania w języku „akademickiej”, na pierwszy rzut oka, struktury gramatycznej odpowiednio dobranym, czytelnym dla ucznia, aktualnym i realnym kontekstem ożywia, urealnia i upraktycznia te niekiedy trudne do czynnego opanowania zjawiska i zasady językowe;
- sposobem rozwiązania zadania dydaktycznego – ta sfera zainteresowań, jakkolwiek nie zawsze i nie do końca uświadomiona i zwerbalizowana, jest najbardziej powszechna wśród uczniów, niezależnie od ich poziomu motywacji i opanowania języka angielskiego. Uczniowie ambitni zainteresowani są w miarę pełnym, wieloaspektowym przedstawieniem zadania. Uczniowie, którzy osiągają słabsze wyniki i nie są zainteresowani przedmiotem, świadomie dążą do rozwiązania postawionego zadania najprostszym, według nich, sposobem.

Niezależnie jednak od intencji, zarówno jedni jak i drudzy, poszukując i decydując o sposobie rozwiązania zadania dydaktycznego, oprócz uczenia się świadomego, uruchamiają mechanizmy uczenia się mimowolnego i,

tym samym, rozwijają swoje wiadomości i umiejętności. Zadaniem nauczyciela jest więc taki dobór problemów, by nie została zachwiana

równowaga między stopniem ich trudności a poziomem napięcia, towarzyszącego ich wykonaniu i taki sposób ich formułowania, by dopuszczał wielość prawidłowych rozwiązań.

Poczucie sukcesu – występowanie tego czynnika, który chyba w największym stopniu wpływa na poziom motywacji nie tylko do uczenia się, lecz również do podejmowania jakichkolwiek działań, w ogromnej mierze jest uzależnione od nauczyciela. Trudno bowiem oczekiwać, że uczniowie liceum, którzy dopiero nabywają umiejętności samokontroli i samooceny, potrafią na tyle krytycznie ocenić rezultaty swojej pracy, że będzie to ocena zgodna z faktycznym stanem rzeczy i że pozwoli ona samemu uczniowi postrzegać prezentowane osiągnięcia w kategoriach sukcesu lub porażki.

Najsukuteczniejszym sposobem wyzwalania poczucia sukcesu jest systematyczne dostarczanie uczniowi rzetelnej informacji o poziomie jego osiągnięć i poczynionych przez niego postępach. Tego typu informacja powinna się pojawiać przy okazji formułowania ocen oraz komentowania rezultatów wykonania różnorodnych zadań dydaktycznych. W tym wypadku można i należy zwrócić uwagę na zależność między realnym przyrostem wiadomości i umiejętności, stopniem trudności zadania, wysiłkiem włożonym w jego rozwiązanie i poczuciem sukcesu – poczuciem, które staje się napędem do podejmowania kolejnych, bardziej skomplikowanych zadań.

2 Wspomaganie autonomii ucznia

Nauczyciel powinien kreować proces dydaktyczny w taki sposób, by również wspomagać uczniów w rozwijaniu ich indywidualnych technik i strategii samodzielnej pracy nad językiem. Umiejętność stosowania najbardziej efektywnych technik przyswajania nowych wiadomości i doskonalenia umiejętności warunkuje i, niejednokrotnie, decyduje o sukcesie w czasie studiów i w pracy zawodowej, a w sferze korzystania z języka obcego jako narzędzia komunikowania się i poznania jest warunkiem podstawowym. Zmierzając do kształtowania tej ważnej umiejętności, nauczyciel powinien podjąć następujące działania:

- **Zdiagnozowanie poziomu umiejętności samodzielnego uczenia się uczniów.** Diagnoza taka powinna być przeprowadzona na jednym z pierwszych zajęć języka angielskiego w liceum, bowiem jej wyniki warunkują decyzje dotyczące dalszego postępowania, natomiast formy pozyskania określonych informacji są różne. Nauczyciel może:
 - obserwować samodzielną pracę ucznia na lekcji;

- przeprowadzić lekcję poświęconą sposobom uczenia się języka angielskiego (pogadanka, wypowiedzi uczniów, dyskusja);
- razem z uczniami podjąć próbę stworzenia swoistego poradnika.
- **Rozpoznanie ośrodków sensorycznych** preferowanych przez uczniów w procesie uczenia się. W zależności od wyników tego rozpoznania nauczyciel powinien konstruować zajęcia dydaktyczne w taki sposób, aby:
 - nowe, trudne elementy treści nauczania wprowadzać technikami bazującymi na tych ośrodkach;
 - wykorzystywać techniki bazujące na pozostałych, słabiej wykorzystywanych ośrodkach sensorycznych celem uruchomienia ich i wzmocnienia ich udziału w procesie uczenia się języka angielskiego, co, w rezultacie, powinno owocować większą efektywnością tego procesu.
- **Instruowanie uczniów, jakie sposoby i techniki winni stosować**, by w stosunkowo krótkim czasie, ale w sposób trwały, opanowali określone elementy treści nauczania i doskonalili je. Ten postulat powinien być realizowany przy okazji:
 - formułowania ocen – komentarz adresowany do ucznia (patrz rozdział poświęcony ocenianiu);
 - formułowania zadań wykonywanych przez uczniów w czasie lekcji;
 - formułowania zadań domowych.

XI PRACA Z UCZNIAMI UZDOLNIONYMI I DYSFUNKCYJNYMI

Proponowane zasady organizowania pracy i współpracy z uczniami na lekcjach języka angielskiego można i należy stosować w odniesieniu do całego zespołu uczniów, jednak w niejednorodnych klasach nauczyciel musi być przygotowany do podjęcia współpracy z uczniami, którzy wymagają specjalnych zabiegów pedagogicznych, czyli z takimi, którzy przejawiają swoisty talent w uczeniu się języka i osiągają wysokie wyniki i tymi, którzy, przede wszystkim ze względu na stwierdzone dysfunkcje, mają kłopoty z osiągnięciem określonych celów.

Trudność w organizowaniu współpracy z uczniami uzdolnionymi polega – po pierwsze- na konieczności zdiagnozowania „słabych” i „mocnych” stron ucznia (rzadko bowiem zdarza się, że wszystkie sprawności są równomiernie rozwinięte) celem przyjęcia określonej strategii działania, a następnie ciągłego indywidualizowania

nie tyle samego procesu dydaktycznego, ile materiałów dydaktycznych i zadań.

Uczniowie, którzy z łatwością opanowują określone elementy treści nauczania, najczęściej mają na tyle opanowane techniki kompensacyjne, że z łatwością potrafią ukryć lub zrekompensować często uświadomione przez nich same braki albo niedociągnięcia. Rozpoznanie „słabych” i „mocnych” stron ucznia pozwoli nauczycielowi na takie pokierowanie jego pracą, by zniwelować zauważone braki i doskonalić osiągnięcia. W tym wypadku przez doskonalenie rozumie się nie tyle podnoszenie biegłości, ile nabywanie umiejętności bardziej skomplikowanych i jakościowo nowych. Rozpoznanie niedociągnięć i świadome niwelowanie ich jest problemem o tyle istotnym, że braki te w określonym momencie procesu dydaktycznego mogą być mało ważkimi, jednak w toku dalszej nauki, lub w sytuacji egzaminacyjnej, mogą stać się przyczyną porażki. Postulat indywidualizowania materiałów dydaktycznych i zadań adresowanych do uczniów uzdolnionych wydaje się być oczywisty, jednak nie zawsze jest spełniony. W rezultacie, uczniowie, których zadania wykonywane w czasie zajęć i zadawane do samodzielnego wykonania nie motywują do pracy, a wręcz przeciwnie – demotywują, tracą zainteresowanie przedmiotem i osiągają niższe wyniki. Przygotowanie materiałów i sformułowanie zadań bardziej skomplikowanych, niż dla całego zespołu uczniów, nie jest czynnością aż tak bardzo czasochłonną, pod warunkiem, że:

- kolejne jednostki dydaktyczne są zaplanowane odpowiednio wcześniej (patrz rozdział Planowanie pracy);
- nauczyciel dysponuje realistycznym opisem osiągnięć uczniów (w ramach wszystkich sprawności językowych), uwzględniającym poziomy wymagań.

To właśnie do tej grupy uczniów powinny być adresowane zadania reprezentujące poziom wymagań dopełniających, czyli zadania o charakterze twórczym, wymagające opanowania wyspecjalizowanych, unikatowych, po części hipotetycznych elementów treści nauczania.

Uczniowie uzdolnieni powinni być motywowani do ciągłego podnoszenia poziomu biegłości opanowania języka, między innymi przez mobilizowanie do podejmowania takich wyzwania jak:

- merytoryczny udział w programach międzynarodowych;
- uczestniczenie w Olimpiadzie Języka Angielskiego;
- przystąpienie do wybranych egzaminów językowych, na przykład takich jak FCE, CAE lub CPE.

Specjalnych zabiegów pedagogicznych wymagają również uczniowie, którzy ze względu na

dysfunkcje mają trudności w osiągnięciu określonych celów przedmiotowych. Najczęściej są to uczniowie ze stwierdzoną dysgrafią, dysortografią lub zaburzeniami słuchu. Jakkolwiek dysfunkcje te utrudniają, to jednak nie uniemożliwiają rozwijania (oczywiście, w różnym stopniu) wszystkich sprawności językowych, dlatego też nauczyciel języka angielskiego powinien niezwykle rozsądnie podejmować decyzje dotyczące sposobów współpracy z tą grupą uczniów.

W przypadku uczniów, którzy legitymują się odpowiednimi orzeczeniami z poradni, należy dążyć do uzyskania możliwie pełnej informacji o stopniu dysfunkcji, możliwych do opanowania przez ucznia czynnościach i najlepszych sposobach współpracy z nim. Takich informacji może udzielić terapeuta pracujący z uczniem, pedagog lub psycholog szkolny. Chodzi o to, by w czasie nauki szkolnej uczeń dysfunkcyjny nie był zwolniony z obowiązku czynienia określonych postępów w ramach wszystkich sprawności językowych. Obniżenie wymagań musi mieć charakter racjonalny. Nauczyciel bazując na:

- wiedzy merytorycznej – przedmiotowej;
- wiedzy i umiejętnościach metodycznych;
- rzetelnie opracowanych (w ramach poziomów) wymaganiach.

i wykorzystując informacje uzyskane od terapeuty, pedagoga szkolnego lub psychologa jest w stanie w miarę precyzyjnie określić niezbędne osiągnięcia ucznia w ramach każdej ze sprawności, z uwzględnieniem jego dysfunkcji.

Uczeń ze stwierdzoną dysgrafią powinien wykonywać ćwiczenia pisemne wykorzystując komputer. Odczytanie „pisma wężykowego” graniczy z cudem, dlatego też brak możliwości sprawdzenia poprawności merytorycznej, formalnej, stylistycznej, leksykalnej, gramatycznej i ortograficznej stworzonego przez ucznia komunikatu często oznacza zaprzestanie działań mających na celu kształtowanie u tego ucznia nie techniki, a sprawności pisania, czyli umiejętności tworzenia komunikatów pisemnych. Wyposażenie ucznia w komputer otwiera ogromne możliwości przed uczniem i nauczycielem – komunikat ucznia staje się czytelny i w związku z tym pojawia się możliwość kształtowania sprawności pisania.

Uczeń dysortograficzny, czyli taki, który ma zaburzenia pamięci obrazu słowa, w zależności od stopnia dysfunkcji, jest w stanie opanować niektóre zasady ortografii, ale nie zawsze potrafi je stosować. Uczeń taki często nie jest w stanie poprawnie wykonać ćwiczeń leksykalno-gramatycznych, nie jest w stanie napisać poprawnego pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym komunikatu ciągłego. Wymagania stawiane przed uczniem dysortograficznym w ramach sprawności rozumienia mowy ze słuchu, mówienia i czytania

nie powinny być inne niż te, które są stawiane przed pozostałymi uczniami. W ramach sprawności pisania należy dążyć przede wszystkim do opanowania przez ucznia tych umiejętności, które warunkują tworzenie różnorodnych w formie i treści komunikatów pisemnych. Brak poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej nie może dyskredytować osiągnięć ucznia, który w indywidualnych przypadkach, w sytuacji egzaminacyjnej może dyktować swój komunikat.

Uczniowie ze stwierdzonymi zaburzeniami słuchu mogą przejawiać braki w ramach sprawności mówienia (szczególnie poprawności fonetycznej wypowiedzi) i sprawności pisania – na przykład, skłonność do niczym nieuzasadnionych powtórzeń nawet obszernych fragmentów tworzonego komunikatu pisemnego. Uczniowie ci wymagają częstej stymulacji przez stawianie szeregu prostych problemów, zamiast jednego ogólnego, czy stosowanie obrazu jako materiału wspomagająco-stymulującego.

Reasumując, należy podkreślić, że mimo oczywistych trudności w realizacji postulatu indywidualizowania zabiegów pedagogicznych w organizowaniu pracy i współpracy z uczniami na lekcjach języka angielskiego, czynności zmierzające do zapewnienia optymalnych warunków działania uczniów muszą być podejmowane, w przeciwnym wypadku:

- zostaje zachwiana równowaga między stopniem trudności zadania a poziomem napięcia, równowaga sprzyjająca podnoszeniu stopnia motywacji, zainteresowania przedmiotem i, przede wszystkim, poczuciu sukcesu
- mogą zostać uruchomione mechanizmy sprzyjające „zaszufladkowaniu” uczniów: tak zwani „bardzo dobrzy” będą niezależnie od faktycznych osiągnięć otrzymywać bardzo dobre stopnie, tak zwani „słabi” niezależnie od czynionych prób będą dostawać niskie stopnie. I w jednym, i w drugim przypadku ocenia szkolna nie pełni roli rzetelnej informacji, a wręcz przeciwnie, dezinformuje, obniżając poziom motywacji i zainteresowania przedmiotem, co w efekcie doprowadza do frustracji i często jest źródłem poważnych problemów natury wychowawczej. Uczeń, niezależnie od wrodzonych zdolności i możliwości intelektualnych, musi być ciągle motywowany do podejmowania nowych wyzwań, w przeciwnym wypadku pożądany progres zostanie zastąpiony swoistym stanem apatii i regresem.

Indywidualizowanie zabiegów pedagogicznych nie może mieć charakteru incydentalnego, powinno być konsekwentnie realizowane na bazie:

- strukturalnej analizy treści nauczania – analizę taką przeprowadza nauczyciel przygotowując, indywidualnie dla każdej klasy, plany pracy dydaktyczno-wychowawczej;

- analizy niezbędnych osiągnięć uczniów w ramach wszystkich sprawności językowych, w kontekście indywidualnych możliwości uczniów wymagających specjalnych zabiegów pedagogicznych – analizę tę nauczyciel jest w stanie przeprowadzić na podstawie rozpoznania indywidualnych możliwości oraz potrzeb uczniów i skonfrontowania ich z opracowanym i przyjętym systemem wymagań;
- rzeczowo i realistycznie opracowanego planu pracy dydaktyczno-wychowawczej – wcześniejsze planowanie działań pozwala na przygotowanie niezbędnych materiałów dydaktycznych, przemyślenie i sformułowanie zróżnicowanych zadań reprezentujących wszystkie poziomy wymagań, a przez to gwarantujących stworzenie sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych będą w stanie odnieść sukces-osiągną określone cele.

XII LISTA ZALECANYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

Podręcznik kursowy

Success Beginner
Stuart McKinlay, Jennifer Parsons

Matura Success Elementary
Jane ComynsCarr, Jennifer Parsons,
Dominika Szmerdt-Chandler

Matura Success Pre-Intermediate
Bob Hastings, Stuart McKinlay, Monika Galbarczyk

Matura Success Intermediate
Bob Hastings, Stuart McKinlay, Monika Cichmińska

Matura Success Upper-Intermediate
Jane ComynsCarr, Jennifer Parsons,
Dominika Szmerdt-Chandler

Matura Success Advanced
Stuart McKinlay, Bob Hastings

Real Life Pre-Intermediate
Sarah Cunningham, Peter Moor, Marta Umińska

Ćwiczenia do podręcznika kursowego

Książka nauczyciela do podręcznika kursowego

Płyty audio CD do podręcznika kursowego

CD-ROM do podręcznika kursowego

Testy do podręcznika kursowego

Rozkłady materiału do podręcznika kursowego

Przygotowanie do matury

Longman Matura Podstawowa
Marta Umińska, Bob Hastings, Hanna Mrozowska,
Dominika Szmerdt-Chandler

Longman Matura Rozszerzona
Marta Umińska, Bob Hastings,
Dominika Szmerdt-Chandler

Materiały pomocnicze

Gramatyka

Majorie Fuchs, Margaret Bonner, Kenna Bourke
Grammar Express

Seria: Test your ...

Słowniki

Longman Essential Activator

Longman Dictionary of Contemporary English

Longman Dictionary of English Language and Culture

Longman Exams Dictionary

Longman Słownik Współczesny

DVD

Opportunities in UK, US

Opportunities in Britain

Opportunities Around the World

The Channel of Choice DVD do podręcznika Matura Success Elementary oraz Matura Success Pre-Intermediate

Lektury uproszczone z serii Penguin Readers i Penguin Active Reading

Książki o kulturze i historii krajów anglojęzycznych

Matura Flashcards

XIII BIBLIOGRAFIA

1. *Arends R. I., Uczymy się nauczać, WSiP, Warszawa 1994*
2. *Harmer J., How to teach English, Addison Wesley Longman 1998*
3. *Harmer J., The practice of English language teaching, Longman 2001*
4. *Komorowska H., Metodyka nauczania języków obcych, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001*
5. *Komorowska H., O programach prawie wszystko, WSiP S.A., Warszawa 1999*
6. *Niemierko B., Pomiar wyników kształcenia, WSiP S.A., Warszawa 1999*
7. *Revell J., Norman S., In your hands. NLP in ELT, Saffire Press, 1997*
8. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół i opublikowanej w Dzienniku Ustaw nr 4 poz.17, z dn. 15.01.2009 r.*