



**Z KAŻDYM SIĘ
POROZUMIEM!**

**KATARZYNA
SOBAŃSKA**

**Program nauczania języka angielskiego
jako języka obcego drugiego kontynuowanego
w 4-letnim liceum lub 5-letnim technikum**

opracowany w ramach projektu

**„Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących
w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego
w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”**

dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach
Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

WARSZAWA 2019

Redakcja merytoryczna – Elżbieta Witkowska
Recenzja merytoryczna – dr Anna Araucz
Agnieszka Stanuszkiewicz
Jadwiga Iwanowska
dr Beata Rola

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

Warszawa 2019
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>

SPIS TREŚCI

1. WSTĘP	5
2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-NAUKOWE	6
3. CELE KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO	11
4. CELE OGÓLNE PROGRAMU	12
5. CELE SZCZEGÓŁOWE PROGRAMU	14
6. TREŚCI PROGRAMU	19
7. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA	23
8. METODY, TECHNIKI I FORMY PRACY	26
9. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW	47
10. EWALUACJA PROGRAMU	53
BIBLIOGRAFIA	55

1. WSTĘP

Przedstawiony poniżej program nauczania języka angielskiego jako języka drugiego jest dedykowany do pracy na trzecim etapie edukacyjnym w czteroletnim liceum oraz pięcioletnim technikum. Program odnosi się do wersji III.2 podstawy programowej drugiego języka obcego, czyli języka obcego kontynuowanego po szkole podstawowej, i zakłada, że absolwent szkoły ponadpodstawowej będzie porozumiewał się w języku angielskim na poziomie A2+ według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-NAUKOWE

Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi to jedno z głównych założeń naukowych, na których oparty jest niniejszy program. Szkoła przyjazna mózgowi to taka szkoła, w której nie niszczy się ciekawości poznawczej uczniów poprzez zmuszanie do uczestnictwa w edukacji transmisyjnej (Żylińska, 2013: 85), a tworzy się przejrzyste sytuacje dydaktyczne nakierowujące uczniów na działania zmierzające do wyszukiwania oraz selekcji materiałów, podejmowania indywidualnych i zespołowych decyzji w celu rozwiązania problemów. Nauka wymaga aktywności młodzieży, zatem działanie nauczyciela należy nakierować na to, aby pomóc podopiecznym *zrobić to samemu*, jak mówi reguła szkół Montessori. Jeśli dzieci, młodzież czy nawet dorośli zaczynają robić coś nowego, coś czego jeszcze nie umieją, w naturalny sposób powodują aktywację mózgu, który podejmuje działania, aby umożliwić wykonanie tego zadania. Podejmowanie kolejnych prób prowadzi do powstania nowych połączeń neuronowych. Zaproszenie do kolejnego, trudniejszego lub po prostu innego z natury zadania, to dla uczniów kolejna szansa na aktywność oraz wykształcenie w mózgu nowych połączeń neuronalnych. Ich liczba i różnorodność zależy od tego, czy uczniowie działają w szkole schematycznie i odtwórczo, czy też podczas nauki są aktywni i kreatywni. Według Hüthera i Hauser (2016: 17) historia pokazuje wiele przypadków potwierdzających, jak ogromne możliwości tkwią w każdym dziecku. Zatem, aby uczniowie mieli szansę wykorzystać swój potencjał, muszą mieć w szkole stworzone warunki do wykazania się swoimi naturalnymi predyspozycjami, uzdolnieniami. Ciekawość poznawcza i zabawa są tu – w szkole przyjaznej mózgowi – traktowane jako efektywne formy przygotowujące do życia. Według Żylińskiej (2013: 240) dobrze zorganizowana nauka może i powinna być źródłem głębokich przeżyć i inspiracji. Dlaczego? Z prostej przyczyny – rozwój daje radość.

Kaczmarzyk (2018: 69) wskazuje jeszcze na jeden element wiedzy o działaniu mózgu – na układ nagrody. Obejmuje on grupy neuroprzekaźników, które jako substancja umożliwiają przeskakiwanie pobudzenia neuronu na neuron i używają dopaminy. Jeśli zatem pewne doświadczenia są przyjemne, to naturalnym jest, że chcemy je powtarzać. Istotnym jest, aby refleksyjny nauczyciel był świadomy, w jaki sposób układ nagrody jest związany z procesem uczenia się. Pozytywna reakcja tego układu doprowadza do sytuacji, w której uczniowie motywują się do zapamiętania tego, co wywołało taki efekt oraz do poszukiwań podobnych bodźców i doznań w przyszłości (Kaczmarzyk, 2018: 69).

Na przykład czas na ćwiczenia i automatyzację nowych struktur, słówek oraz wyrażeń będzie wykorzystany efektywnie, jeśli ćwiczenia będą oddziaływały na różne bodźce i zmysły – wzrok, węch, dotyk czy ruch. Tylko wtedy mózg sam uzna, że może nauczyć się czegoś ciekawego lub potrzebnego i uwolni niezbędne do wykonania zadania neuroprzekaźniki.

Taka szkoła – szkoła przyjazna mózgowi i jednocześnie przygotowująca do dorosłego życia – jest możliwa według Norberta Sachsera jedynie, gdy spełnione są jeszcze dwa warunki: bogate w bodźce środowisko oraz poczucie bezpieczeństwa (Żylińska, 2013: 246). Pierwszy warunek na pewno zostanie spełniony, kiedy nauczyciel będzie sam posiadał i odpowiednio wykorzystywał szeroką gamę materiałów nauczania, pomocy naukowych oraz technik (Komorowska, 2005: 47) oraz jako refleksyjny praktyk będzie stale monitorował efektywność działań swoich i uczniów oraz dokonywał odpowiednich ich korekt w celu realizacji programu. Pomoże również wiedza nauczyciela związana ze stylami uczenia się. Przecież każdy uczeń to jednostka mogąca mieć inne potrzeby dotyczące sposobów uczenia się. Z tego względu wartościowe jest znalezienie kanału dominującego ucznia tak, aby profesjonalnie planować pracę dydaktyczną oraz efektywnie pomóc wychowankowi w procesie uczenia się. Za autorów tego podziału uznawani są: Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman i Montessori (ok. 1920 roku), którzy zauważyli, że niektóre osoby w procesie uczenia się bardziej faworyzują zmysł wzroku, a inne np. słuchu (Gałązka i in., 2018: 16). Podstawowa charakterystyka uczniów reprezentujących trzy różne style uczenia się została przedstawiona poniżej.

Uczniowie objawiający cechy stylu wzrokowego lubią posługiwać się schematami i wykresami, preferują pokazy i prezentacje, lubią kolorowe otoczenie oraz potrzebują wielu przykładów na tablicy. Mają zwyczaj zapamiętywania informacji w postaci obrazów. Według analiz przytaczanych przez Liliannę Kupaj oraz Wiesławę Kryś (2014: 102–106) w komunikacji werbalnej często używają określonych słów i zwrotów, np. *widzieć, patrzeć, tło, obraz, wyobrażać, jasny, ciemny, szeroki, krótki, mieć kogoś na oku, mieć coś przed oczami, zniknąć z oczu*. Wskazane jest, aby nauczyciel obserwował sposób wypowiedzi uczniów. Wzrokowcy mówią szybko, tak jakby chcieli nadażyć za swoimi myślami i obrazami, jakie mają w głowie.

Natomiast uczniowie będący przedstawicielami stylu słuchowego lubią dyskutować i rozmawiać. Cenią sytuacje, gdy mogą kogoś posłuchać oraz potrzebują często wyjaśnień słownych, a nie obrazowych. Ci młodzi ludzie uczą się poprzez głośne powtarzanie lub przysłuchiwanie się innym. Wypowiadając się, często są pochyleni w jedną stronę tak, jak gdyby nasłuchiwali, a ich dolna partia ciała znajduje się w ruchu (np. machają nogą). Analiza ich zachowań werbalnych, według autorek przytaczanych powyżej, pozwoliła na zebranie typowych dla tej grupy sformułowań. Uczniowie ci używają słów i zwrotów typu: *słuchać, dźwięk, brzmienie, brzęk, szum, małomówny, głuchy, niesłyszalny, ryczący, rozmawiać, dyskutować, mowa-trawa, słuchać jednym uchem czy wyostrzony słuch*. Przenikliwy nauczyciel zauważy, iż tacy uczniowie mają w szkole trudności z nauką, kiedy w najbliższym otoczeniu pojawia się zbyt dużo hałasu (szum rozmów, dźwięki za oknem).

Uczniowie reprezentujący ostatni styl – styl kinestetyczny – lubią, gdy nauce towarzyszą emocje i ruch. Sam ruch na początku lekcji jest już sygnałem, że są gotowi do zajęć. Mają zdolności manualne i lubią dotykać przedmiotów. Mitem jest stwierdzenie, że uczniowie ci patrząc w dół, nie interesują się lekcją (tamże). W tym

czasie myślą poprzez odczucia (wzrok skierowany jest wtedy na prawo w dół) albo prowadzą ze sobą monolog wewnętrzny (wzrok skierowany na lewo w dół). Najczęściej stosowane przez nich wyrażenia to: *w gorącej wodzie kąpany, wypaść z głowy, wyłożyć karty na stół, intuicja, emocja, przyspieszać, umieszczać lub szorstki i gładki*. Wykorzystują również często słownictwo odnoszące się do zmysłu węchu i smaku.

Wskazana wyżej wiedza na temat różnych kanałów odbioru świata zewnętrznego zagwarantuje refleksyjnemu nauczycielowi dotarcie do wszystkich uczniów, a dobrze dobrane metody i techniki pracy zwiększą efektywność procesu uczenia się i nauczania. Warto również, aby nauczyciel podkreślał w rozmowie z uczniami, iż cenne jest poszerzanie umiejętności odbioru nowych informacji innymi, niedominującymi kanałami. Pogłębia to bowiem ogólną zdolność uczniów do nauki.

Szkoła przyjazna mózgowi to także szkoła spełniająca warunek poczucia bezpieczeństwa.

Warunek ten będzie spełniony wtedy, kiedy nauczyciel wdroży w życie wiedzę, jaką niesie teoria przywiązania Johna Bowlby'ego, oraz implikacje tej wiedzy do pedagogiki i systemu nauczania (Delaney, 2009:101). Teoria tego angielskiego psychiatry mówi o tym, iż wczesne relacje dzieci z rodzicami i opiekunami warunkują relacje w związkach w późniejszym życiu oraz ogólnie wpływają na ich funkcjonowanie. Zatem, aby efektywniej pracować na zajęciach, refleksyjny nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, jakie style przywiązania reprezentują jego uczniowie. Taka wiedza na temat ich sposobu wewnętrznego widzenia siebie, świata oraz otoczenia – również szkoły, nauczycieli oraz kolegów z klasy – pomoże mu w realizacji zajęć. Oto cztery style przywiązania według Johna Bowlby'ego:

Styl bezpieczny – osoby z takim stylem doświadczały ciepła, bliskości ze strony opiekunów. Nie boją się bliskich relacji w późniejszych związkach, potrafią zaufać osobom dorosłym oraz z nimi współpracować. Są otwarte na nowe relacje międzyludzkie (tamże: 104).

Styl lękowo-ambivalentny – bardzo często osoby reprezentujące ten styl wspominają okres dzieciństwa jako całkowitą nieumiejętność przewidzenia zachowania rodzica. Raz mogły czuć się kochane, a za chwilę odrzucone. Ta zmienność nastrojów dorosłych opiekunów wpłynęła na ich rozregulowanie emocjonalne. W późniejszych związkach międzyludzkich tacy ludzie zachowują się jak zagubieni podróżnicy niewiedzący, w którym kierunku podążać (tamże). Postrzegają oni stosunki międzyludzkie jako niepoważne, jako iluzję, która zagraża (tamże: 105).

Styl lękowo-unikający – osoby z takim stylem zazwyczaj pamiętają rodziców jako zmiennych emocjonalnie. Wskazują, iż najprawdopodobniej same miały kłopoty ze swoimi emocjami oraz odpowiedzią na potrzeby potomstwa. W późniejszych etapach rozwoju dzieci uważają, że bliskość im zagraża i że wytwarza to dla nich niebezpieczną zależność. Pomimo chęci nie potrafią nawiązać satysfakcjonujących pozytywnych relacji z drugą osobą. Powoduje to ich emocjonalne rozdarcie (tamże: 106).

Styl zdezorganizowany – osoby reprezentujące ten styl nie mają w ogóle relacji z rodzicem. Związane jest to z ogromnym wewnętrznym bólem dziecka, które nie ma do kogo się przywiązać. Swoją energię, którą mogłoby zużyć na pozytywne relacje, traci na samodestrukcję lub na agresję w kierunku innych osób (tamże: 108).

Teoria Johna Bowlby'ego zainspirowała pedagogów i psychoterapeutów. Na jej podstawie opracowano schemat typowych zachowań uczniów reprezentujących cztery style przywiązania, które opisano poniżej. W konsekwencji pomogło to także wypracować strategie działań, jakie powinien podjąć nauczyciel, aby nakierować ucznia na efektywny proces uczenia się. Strategie te zostały opisane w niniejszym programie w części techniki pracy z uczniami w ramach realizacji rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Zatem uczniowie wychowani w **stylu bezpiecznym** pracują indywidualnie, mogą podejmować ryzyko, prosić o pomoc, poczekać na nauczyciela, kiedy ten jest zajęty. Mogą również reagować pozytywnie względem kolegów i nauczycieli. Widoczny jest tu balans pomiędzy koncentracją na zadaniu a komunikacją z nauczycielem (Delaney, 2009: 109).

Inaczej jest w kolejnej grupie. Uczniowie pochodzą najczęściej z domów, w których panuje agresja lub uzależnienia, i – reprezentując **styl lękowo-ambivalentny** – kojarzą konieczność komunikacji z dorosłymi z nieprzewidywalnością. Z tego powodu też kontaktując się z nauczycielami, czyli przedstawicielami ludzi dorosłych, reagują złością. W szkole najczęściej bywają niespokojni i całkowicie zależni od nauczyciela (tamże: 107). Nie potrafią zająć się samodzielnie zadaniem, stale potrzebują wsparcia i potwierdzania, że nauczyciel o nich pamięta. Często wdają się w dyskusje po to, aby przyciągnąć uwagę nauczyciela na dłużej. Inaczej zachowują się dzieci z charakterystycznymi cechami stylu **lękowo-unikającego**. Nauczyły się one już, że za każdym razem, kiedy próbują się przywiązać do osób dorosłych, zostają odrzucane (tamże: 108). Wolą więc wykształcić w sobie zachowanie typu *odrzuć cię, zanim ty to zrobisz*. Na lekcjach często okazują nauczycielowi obojętność, wydają się nie akceptować pomocy z zewnątrz oraz niegotowi do zaangażowania w rozmowy. Zazwyczaj chcą pracować samodzielnie, nawet jeśli nie wiedzą jak wykonać zadanie. Bardzo nie lubią, kiedy nauczyciel stoi w bliskiej od nich odległości. Rzadko komunikują się z innymi uczniami, ponieważ może to zmuszać do jakiegoś rodzaju kreatywności, do której nie są przygotowani. Uczniowie ci bardzo często rezygnują z rozpoczęcia zadania wymagającego kreatywności bądź zarzucają go chwilę po rozpoczęciu. Nie chcą również, aby nauczyciel mógł ustosunkować się do tego, co zrobili.

Natomiast uczniowie reprezentujący **styl zdezorganizowany** pochodzą najczęściej z zaniedbanych domów, w których dominuje przemoc i różnego rodzaju uzależnienia. Są zazwyczaj niekonsekwentni w działaniach i często zachowują się agresywnie (tamże: 113). Bardzo pragną kontrolować innych i wymierzać im kary. Na lekcjach bardzo szybko

zmieniają swoje zachowanie, na przykład w ciągu 1 minuty potrafią powiedzieć, że potrzebują pomocy nauczyciela, a po chwili twierdzą, że nic takiego nie mówili i nagle wybiegają z klasy. Zdarza się, że znieważają kolegów oraz nauczyciela (tamże).

Ta znajomość procesów zachodzących w tworzeniu relacji rodzic – dziecko oraz konsekwencji tych relacji na późniejszy sposób komunikowania się z osobami dorosłymi przez dzieci i nastolatków ma ogromny wpływ na efektywne budowane pozytywnych relacji uczeń – nauczyciel oraz finalnie na osiąganie sukcesów edukacyjnych uczniów. Dzięki tej wiedzy nauczyciel może stać się skuteczniejszy i bardziej świadomy czynników oddziałujących na relacje uczeń – nauczyciel. Z całą pewnością ta wiedza i pozytywne relacje będą miały wpływ na efektywniejszą naukę uczniów.

Podsumowując przedstawione tu założenia teoretyczno-naukowe programu, konieczne jest podkreślenie, iż program ten zakłada nauczanie poprzez działanie tak, aby młodzi ludzie nie nudzili się podczas lekcji języka obcego, wykorzystywali swoje style uczenia się, a dzięki stworzonej bezpiecznej atmosferze byli chętni do eksploracji nowych treści, eksperymentowania, wyszukiwania potrzebnych informacji oraz odkrywania reguł panujących w języku. Według Kaczmarzyka (2018: 96) to, co naprawdę przyciąga uczniów, to sposób, w jaki nauczyciel interesuje się swoim przedmiotem szkolnym. To jego pasja poprzez działania mechanizmów lustrzanych staje się bezpośrednią przyczyną ich zainteresowań. Zatem mając świadomość, jak ogromny wpływ mają te mechanizmy na motywację uczniów, nauczyciel powinien zdawać sobie również sprawę z wpływu swoich działań na nauczanie i wychowanie. Te motywujące stanowią również bazę do rozwijania umiejętności kluczowych tak potrzebnych w stale zmieniającym się świecie, świecie, który stał się globalną wioską.

3. CELE KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Nauczyciel, który realizuje ten program jako pracownik liceum ogólnokształcącego lub technikum, jest zobowiązany do realizacji celów kształcenia ogólnego podstawy programowej w tych typach szkół oraz celów zawartych w programie profilaktyczno-wychowawczym danej szkoły. Jego zadaniem jest więc, współpracując z pozostałymi członkami grona pedagogicznego (Podstawa Programowa 2017) przygotować uczniom bazę edukacyjną pozwalającą na zdobywanie w przyszłości kwalifikacji zawodowych oraz przygotować do kształcenia się przez całe życie. Według zapisów podstawy programowej absolwenci tych szkół mają traktować systematyczną wiedzę jako podstawę kształcenia umiejętności, umieć uzasadniać swoje wypowiedzi, analizować, posługiwać się różnymi kryteriami oraz integrować wiedzę z różnych dyscyplin. Poza tym ci młodzi ludzie powinni posiadać zdolność łączenia i krytycznego, logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrazeniowo-twórczymi oraz – dzięki narzędziom myślowym – rozumieć kulturę oraz potrafić z nią obcować. Rozwijanie wyżej wymienionych umiejętności stanowi zadanie szkół ponadpodstawowych i jest także solidną podwaliną tegoż programu nauczania. Umiejętności te będą oczywiście poszerzane na bazie wcześniej zdobytych w szkole podstawowej. Eksperci tworzący podstawę programową podkreślili także konieczność pogłębiania innych kompetencji, takich jak uwrażliwianie młodych ludzi na zasady społeczne, moralne i etyczne obowiązujące w naszej cywilizacji, wyrabiania w nich pasji poznawania świata oraz zachęcania do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości i umiejętności (tamże). Warto, aby nauczyciel realizujący ten program rozumiał, iż wymienione wyżej treści są zawarte w filozofii tego dokumentu.

Należy również pamiętać, że szkoła, realizując proces wychowawczy, ma obowiązek kształtować u uczniów postawy umożliwiające dalszy rozwój indywidualny i społeczny.

Są to postawy takie jak: uczciwość, wiarygodność, szacunek do innych, odpowiedzialność, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu oraz innych narodów. Ich rozwój ma na celu przygotowanie młodych ludzi do efektywnego pełnienia w przyszłości ról społecznych i obywatelskich.

4. CELE OGÓLNE PROGRAMU

Program posiada dwa cele: pierwszy, związany z zajęciami języka obcego, oraz drugi, wynikający z potrzeby przystosowania młodych ludzi do zmieniającej się rzeczywistości w XXI wieku. Pierwszym celem jest wyposażenie i rozwinięcie u każdego ucznia kompetencji kluczowej, jaką jest kompetencja w zakresie posługiwania się językiem angielskim. Drugi cel jest niejako realizowany na podstawie pierwszego. Dotyczy on wyposażenia uczniów w pozostałe kompetencje kluczowe niezbędne do prawidłowego funkcjonowania na rynku pracy i do pełnienia ról społecznych i obywatelskich. Poprzez realizację tych celów nauczyciele liceów ogólnokształcących i techników przygotowują młodych ludzi – absolwentów tych szkół – do dorosłego życia, w ciągu którego często trzeba przystosowywać się do nowych warunków.

Cele językowe

Poniżej przedstawione cele językowe są również celami wymagań wersji podstawy programowej III.2.

1. Znajomość środków językowych – uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych wymienionej wersji podstawy programowej.
2. Rozumienie wypowiedzi – uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych wymienionej wersji podstawy programowej.
3. Tworzenie wypowiedzi – uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych wymienionej wersji podstawy programowej.
4. Reagowanie na wypowiedź – uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych wymienionej wersji podstawy programowej.
5. Przetwarzanie wypowiedzi – uczeń zmienia formę przekazu, ustnego lub pisemnego, opisanego w wymaganiach szczegółowych wymienionej wersji podstawy programowej.

Cele w zakresie pozostałych postaw i umiejętności

Wymienione poniżej cele odnoszą się do kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Rada Unii Europejskiej, 2018).

1. Uczeń posiada kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji.
2. Uczeń posiada kompetencje matematyczne oraz cyfrowe.
3. Uczeń posiada kompetencje osobiste, społeczne i uczenia się.
4. Uczeń posiada umiejętności obywatelskie.
5. Uczeń jest przedsiębiorczy i kreatywny w swoim działaniu.
6. Uczeń jest wrażliwy na kulturę, posiada świadomość i ekspresję kulturową.

5. CELE SZCZEGÓŁOWE PROGRAMU

Cele szczegółowe w bardzo sprecyzowany sposób przedstawiają cele językowe oraz te związane z postawami, jakie powinni spełnić uczniowie kończący szkołę ponadpodstawową. Są one kompatybilne z tymi zawartymi w podstawie programowej III.2.

5.1. CELE JĘZYKOWE

- 1) w zakresie środków językowych omówione są poniżej w podpunkcie **treści**.
- 2) w zakresie rozumienia prostych, krótkich i spójnych wypowiedzi, np. rozmów, komunikatów, ogłoszeń i instrukcji, wypowiedzianych wyraźnie w standardowej odmianie języka. Uczeń:
 - reaguje na polecenia,
 - odnajduje w tekście główną informację,
 - odnajduje w tekście informacje szczegółowe,
 - określa intencje autora,
 - określa kontekst wypowiedzi (czas, miejsce, sytuację, uczestników),
 - układa informacje w określonym porządku,
 - odróżnia styl formalny od nieformalnego.
- 3) w zakresie rozumienia prostych wypowiedzi pisemnych, takich jak e-mail, informacje tekstowe, kartki pocztowe, ulotki, ogłoszenia, broszury, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, wpisy na forach i blogach, wywiady, teksty narracyjne i literackie. Uczeń:
 - określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu,
 - określa intencje autora/nadawcy tekstu,
 - określa kontekst wypowiedzi (nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, miejsce, czas, sytuację),
 - znajduje w tekście określone informacje,
 - układa informacje w określonym porządku,
 - odróżnia styl formalny od nieformalnego.
- 4) w zakresie tworzenia krótkich, prostych, spójnych wypowiedzi ustnych. Uczeń:
 - opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska,
 - opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości,
 - przedstawia fakty z teraźniejszości i przeszłości,
 - przedstawia intencje, marzenia i plany na przyszłość,
 - opisuje upodobania,
 - wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób,

- wyraża uczucia i emocje,
- stosuje styl formalny lub nieformalny zależnie od sytuacji.

5) w zakresie tworzenia krótkich, prostych i spójnych wypowiedzi pisemnych, takich jak wpis na blogu, notatka, kartka pocztowa, e-mail (informacja tekstowa), list prywatny, ogłoszenie, zaproszenie. Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska,
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości,
- przedstawia fakty z teraźniejszości i przeszłości,
- przedstawia intencje, marzenia i plany na przyszłość,
- opisuje upodobania,
- wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób,
- wyraża uczucia i emocje,
- stosuje styl formalny lub nieformalny zależnie od sytuacji.

6) w zakresie reagowania ustnego w typowych sytuacjach. Uczeń:

- przedstawia siebie i innych,
- nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę oraz podtrzymuje ją w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o powtórzenie, wyjaśnienie czy sprecyzowanie, upewnia się, czy rozmówca zrozumiał wypowiedź),
- uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia,
- wyraża swoje opinie, pyta o opinie inne osoby, zgadza się lub nie z opiniami innych,
- wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o nie inne osoby,
- składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje,
- zaprasza i odpowiada na zaproszenie,
- proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w życiu codziennym,
- prosi o radę i daje rady,
- pyta o pozwolenie, daje lub nie daje pozwolenia,
- ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje,
- wyraża prośbę, zgodę lub odmowę na prośbę i zgodę,
- wyraża podstawowe uczucia takie jak radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie i obawę,
- stosuje zwroty grzecznościowe.

7) w zakresie reagowania pisanego na typowe sytuacje. Uczeń:

- przedstawia siebie i innych,
- nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie),
- uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia ankietę lub formularz),
- wyraża swoje opinie, pyta o opinie inne osoby, zgadza się z nimi lub nie,

- wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o nie inne osoby,
- składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje,
- zaprasza i odpowiada na zaproszenie,
- proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w życiu codziennym,
- prosi o radę i daje rady,
- pyta o pozwolenie, daje lub nie daje pozwolenia,
- ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje,
- wyraża prośbę, zgodę lub odmowę na prośbę i zgodę,
- wyraża podstawowe uczucia takie jak radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie i obawę,
- stosuje zwroty grzecznościowe.

8) w zakresie przetwarzania prostego tekstu pisanego lub ustnego. Uczeń:

- przekazuje w języku angielskim informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresy, mapy, symbole) i audiowizualnych (filmy, reklamy),
- przekazuje w języku angielskim lub polskim informacje przekazane w języku angielskim,
- przekazuje w języku angielskim informacje przekazane w języku polskim,

9) w zakresie kompetencji międzykulturowej. Uczeń:

- posiada podstawową wiedzę na temat krajów obszaru anglojęzycznego oraz o swoim kraju z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego,
- ma świadomość między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.

5.2. CELE SZCZEGÓŁOWE W ZAKRESIE POSTAW I UMIEJĘTNOŚCI

Cele przedstawione poniżej opisują szczegółowo, w jaki sposób należy rozumieć rozwijanie kompetencji kluczowych (Borgensztajn i in., 2018: 48).

1) w zakresie kompetencji rozumienia i tworzenia informacji. Uczeń:

- identyfikuje, rozumie i interpretuje pojęcia dotyczące uczuć i faktów,
- wykorzystuje materiały cyfrowe, obrazy oraz dźwięki,
- jest kreatywny podczas tworzenia nowych informacji,
- efektywnie komunikuje się z innymi osobami.

2) w zakresie wielojęzyczności. Uczeń:

- skutecznie porozumiewa się w języku angielskim,
- rozumie konteksty społeczne, historyczne i kulturowe.

3) w zakresie kompetencji matematycznych. Uczeń:

- wykorzystuje matematyczne sposoby myślenia oraz prezentacji, na przykład stosuje wykresy, modele oraz diagramy,
- wykorzystuje myślenie matematyczne do rozwiązywania typowych problemów życia codziennego,

- wyciąga wnioski na podstawie obserwacji świata,
- rozumie zmiany powodowane aktywnością ludzi oraz swoją odpowiedzialność jako obywatela.

4) w zakresie umiejętności cyfrowych. Uczeń:

- krytycznie i odpowiedzialnie korzysta z technologii cyfrowych,
- efektywnie komunikuje się z innymi osobami oraz współpracuje z nimi, realizując zadania w przestrzeni wirtualnej,
- tworzy treści cyfrowe,
- zna i stosuje przepisy związane z własnością intelektualną,
- zna i stosuje zasady związane z cyberbezpieczeństwem.

5) w zakresie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się. Uczeń:

- jest refleksyjny w procesie nauki oraz monitoruje przebieg procesu uczenia się,
- efektywnie zarządza czasem oraz informacjami,
- współpracuje w grupie,
- zna i stosuje zasady związane z dbaniem o dobrostan emocjonalny, fizyczny i duchowy.

Należy nadmienić, iż **umiejętności uczenia się** są również integralną częścią podstawy programowej i program ten zapewnia ich realizację poprzez pogłębienie kompetencji uczniów w zakresie stosowania technik do samodzielnej pracy nad językiem. Zatem w toku nauki uczeń będzie uczył się, jak korzystać z mnemotechnik (kategoryzowanie według grup tematycznych, akronimy, akrostychy, mapy mentalne, haki pamięciowe, pokój rzymski), ze słowników tradycyjnych, cyfrowych, z innych źródeł informacji oraz nabędzie kolejne umiejętności w zakresie sporządzania notatek. Co więcej, program zapewnia poszerzenie umiejętności stosowania strategii kompensacyjnych (upraszczanie form wyrazów, zastępowanie innym wyrazem, wykorzystywanie środków niewerbalnych) oraz komunikacyjnych (identyfikowanie słów-kluczy, domyślanie się znaczenia wyrazu z kontekstu). Dzięki temu będzie młodemu człowiekowi łatwiej dokonywać samooceny pracy swojej oraz swoich kolegów, a współdziałając w grupie lub pracując indywidualnie, prościej identyfikować i poprawiać błędy pojawiające się w trakcie tworzenia wypowiedzi. Warto podkreślić, że uczeń postawiony w sytuacjach, w których musi dokonywać analiz związanych z podobieństwami i różnicami między językami, będzie posiadał świadomość językową oraz świadomość pomiędzy kulturą własną a kulturą krajów innego obszaru językowego.

6) w zakresie kompetencji obywatelskich. Uczeń:

- rozumie podstawowe pojęcia i struktury społeczne, także te związane z edukacją globalną,
- uczestniczy w życiu społecznym i obywatelskim.

7) w zakresie kompetencji przedsiębiorczości. Uczeń:

- jest kreatywny i wytrwały w realizacji planów,
- wykorzystuje szansę do kolejnych etapów rozwoju,
- współpracuje w grupie w celu realizacji zadania,
- wykazuje inicjatywę w tworzeniu projektów o wartościach społecznych oraz kulturalnych,
- planuje, monitoruje oraz dokonuje oceny swoich projektów (tamże: 50).

8) w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Uczeń:

- szanuje przekazy kulturowe z obszarów innych społeczności cywilizacyjnych,
- rozumie innowacyjne sposoby przekazów kulturowych,
- angażuje się w pogłębianie swoich pomysłów oraz wiedzy na temat innych kultur.

6. TREŚCI PROGRAMU

Na treści całego programu składają się te wynikające z podstawy programowej oraz inne, unikalne tylko dla tego programu, które wykraczają poza wyżej wymieniony obowiązujący dokument prawny.

6.1. TREŚCI SPÓJNE Z PODSTAWĄ PROGRAMOWĄ

- I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków leksykalnych, ortograficznych oraz fonetycznych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów (podstawa programowa, wersja III.2).
 - 1) człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
 - 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
 - 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);
 - 4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsca pracy, praca dorywcza, wybór zawodu);
 - 5) życie prywatne (np. rodzina i znajomi, przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, konflikty i problemy);
 - 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne);
 - 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocje, korzystanie z usług);
 - 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki, zwiedzanie);
 - 9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
 - 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);
 - 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
 - 12) nauka i technika (np. wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);
 - 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenie i ochrona środowiska naturalnego);
 - 14) życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).

II. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków gramatycznych związanych z odmiennymi i nieodmiennymi częściami mowy oraz umożliwiającymi realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie wyżej wymienionych tematów. Do wyboru poniższych zagadnień zainspirował autora programu *Informator maturalny z języka angielskiego 2014/2015* (CKE, 2013). Jednakże treści zostały wyselekcjonowane w związku z poziomem A2+, który jest końcowym poziomem językowym tego właśnie programu.

Rzeczowniki:

- policzalne i niepoliczalne,
- liczba mnoga regularna i nieregularna.

Przedimki:

- określone, nieokreślone i zerowe.

Zaimki:

- osobowe i dzierżawcze,
- wskazujące, względne i pytające,
- zaimki zwrotne,
- zaimki nieokreślone,
- określające ilość, np. *many*.

Liczebniki:

- główne i porządkowe.

Przymiotniki:

- stopniowanie regularne i nieregularne,
- dzierżawcze,
- kolejność przymiotników (opinii, długości, typu i koloru) przed rzeczownikiem.

Przysłówki:

- stopniowanie regularne i nieregularne,
- przysłówki i okoliczniki występujące w określonych czasach, np. *often, just*.

Przymki:

- miejsca, czasu,
- kierunku, odległości,
- używane po niektórych czasownikach i przymiotnikach, np. *responsible for, listen to*.

Czasowniki:

- *to be, to have/have got*,
- regularne i nieregularne,
- statyczne i dynamiczne,
- złożone (frazowe),
- imiesłowy czynne i bierne,
- modalne:
 - can* – wyrażający umiejętność oraz przyzwolenia,
 - must* – wyrażający konieczność oraz obowiązki,

mustn't – wyrażający zakaz,

should – wyrażający powinność,

- pozostałe czasowniki zastępujące czasowniki modalne: *need, have to, be able to*.

Składnia:

a) czasy gramatyczne:

- *Present Simple* – wyrażający czynności powtarzające się regularnie, rozkłady jazdy, zdania warunkowe 0 oraz I i II stopnia,
- *Present Continuous* – przedstawiający czynności trwające w danej chwili, w najbliższej przyszłości lub bieżącym okresie,
- *Present Perfect* – wyrażający akcje i stany przeszłe ze skutkiem w teraźniejszości, te, które rozpoczęły się w przeszłości i trwają nadal, oraz doświadczenia z przeszłości,
- *Past Simple* – określający czynności i stany mające miejsce w przeszłości,
- *Past Continuous* – wyrażający czynności, które miały miejsce w danej chwili w przeszłości lub trwały w określonym okresie w przeszłości,
- *Future Simple* – wyrażający przewidywane zdarzenia w przyszłości, decyzje podejmowane w chwili mówienia,

b) konstrukcje zdaniowe:

- *be going to, be planning to* – wyrażające czynności planowane w przyszłości,
- zdania rozkazujące oraz wykrzyknikowe,
- konstrukcje *there is/there are*,
- *question tags*,
- zdania z podmiotem *it*,
- konstrukcje bezokolicznikowe i gerundialne (czasownik + bezokolicznik, czasownik + gerund)
- zdania warunkowe typu 0, I i II,
- zdania współrzędnie złożone.

Słowotwórstwo:

- budowa rzeczowników, przymiotników, przysłówków i czasowników.

6.2. TREŚCI WYKRACZAJĄCE POZA PODSTAWĘ PROGRAMOWĄ

Szkoła, poprzez kształcenie właściwych postaw oraz wdrażanie do dokonywania mądrych i odpowiedzialnych wyborów, ma przygotowywać młodego człowieka do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy. Absolwent liceum ogólnokształcącego lub technikum powinien zdawać sobie sprawę, iż w zmieniającym się świecie w ciągu całego swojego życia zawodowego będzie wykonywał różne prace i zdobywał coraz to nowe kwalifikacje. Powinien zatem być człowiekiem przedsiębiorczym i kreatywnym. Aby zachować dobre zdrowie musi umieć mówić „nie”, przeciwstawiając się zachowaniom różnych osób oraz regularnie dbać o swój dobrostan fizyczny, psychiczny

i emocjonalny. Ponadto powinien rozumieć, że człowiek jest istotą społeczną, która potrzebuje innych ludzi do prawidłowego funkcjonowania, więc ceni rodzinę, potrafi nawiązywać przyjaźnie oraz podtrzymywać pozytywne relacje z kolegami w pracy oraz znajomymi. Rozumie, że urządzenia techniczne i technologie komunikacyjne powinny być używane w celu skutecznego porozumiewania się, a na przykład takie zjawisko jak cyberprzemoc jest czynem karalnym w świetle prawa.

Z uwagi na powyższe autor programu proponuje poszerzyć treści nauczania o następujące aspekty mające wymiar interdyscyplinarny:

- 1) dział człowiek (uczucia i emocje – asertywność),
- 2) edukacja (konieczność uczenia się przez całe życie, przykłady nabywania nowych umiejętności w ciągu całego życia),
- 3) dział praca (prosta rozmowa kwalifikacyjna, proste negocjacje zarobków, godzin pracy),
- 4) dział życie prywatne (więzy i relacje międzyludzkie),
- 5) dział zdrowie (choroby – depresja, choroba cywilizacyjna XXI wieku – negatywne skutki zażywania środków psychotropowych, w tym narkotyków i dopalaczy),
- 6) dział nauka i technika (odpowiedzialność za korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, cyberprzemoc i skutki prawne stosowania tej formy przestępczej).

Autor programu proponuje nauczycielom, chcącym realizować program, zachowanie chronologii tematycznej układu treści z podstawy programowej. Zapewnia ona dobrze przemyślaną drogę działania. Jednakże ostateczny wybór realizacji poszczególnych działów pozostawia nauczycielom.

7. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Szczególnie istotne w organizacji procesu nauczania jest przeprowadzenie na początku klasy pierwszej pogłębionej diagnozy umiejętności uczniów nabytych w szkole podstawowej. Zapewni to kształcenie młodzieży o zbliżonym stopniu biegłości języka angielskiego i będzie jednym z gwarantów osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Nauczyciel powinien mieć świadomość, że może to wiązać się również ze stworzeniem grup międzyoddziałowych.

Naturalne powinno stać się również, aby językiem komunikacji podczas zajęć był język, którego uczniowie się uczą. Pozwoli im to na uświadomienie sobie faktu, że uczą się czegoś, co po prostu przydaje się w życiu i może być wykorzystywane w każdej chwili.

Profesjonalny i refleksyjny nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, z jakimi uczniami pracuje. Zgodnie z Prawem Oświatowym (ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Art. 1. pkt 5–6) wszyscy uczniowie, w tym niepełnosprawni, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym, mają możliwość uczęszczania do wszystkich typów szkół, a te są zobligowane do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów. Szkoły mają także zapewnić możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Punkty 7 i 8 wyżej wymienionego dokumentu odwołują się również do możliwości zindywidualizowanego procesu kształcenia przez uczniów niepełnosprawnych oraz do umożliwiania realizowania indywidualnych programów nauczania przez uczniów zdolnych. Zatem w przeciętnej klasie mogą znaleźć się uczniowie o różnorodnych potrzebach edukacyjnych. Młodzi ludzie uczą się więc zazwyczaj w lokalnej społeczności w klasach ogólnodostępnych. Rozwijają wtedy umiejętności interpersonalne, współpracując z rówieśnikami oraz przygotowują się do pełnienia ról społecznych i obywatelskich. W takiej sytuacji nauczyciel i uczniowie funkcjonują w **edukacji włączającej** nazywanej także edukacją inkluzyjną (Al-Khamisy, 2013: 41). Nauczyciel powinien mieć świadomość, że – aby proces włączania uczniów niepełnosprawnych był naprawdę udany – należy spełnić następujące warunki: uczniowie powinni stanowić grupę heterogeniczną, program nauczania powinien być wspólny dla wszystkich uczniów, ale jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych, nauczyciel danej klasy, realizujący ów program powinien być wspierany przez zespół specjalistów, a system pomocy specjalnej w sposób bardzo plastyczny i zindywidualizowany powinien dostosowywać się do potrzeb poszczególnych uczniów (Szumski, 2011: 16–17). Realizując ten właśnie program, nauczyciel otrzymuje narzędzia do pracy w edukacji włączającej. Przedstawione tu zostały różnorodne techniki i strategie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz przykłady narzędzi do oceniania

postępów uczniów. Nauczyciel powinien jednakże pamiętać, że – aby zintensyfikować efekt swojej pracy – musi na bieżąco współpracować z pedagogiem szkolnym, innymi nauczycielami, pracującymi z danym uczniem, i w miarę potrzeb współdziałać ze specjalistycznymi placówkami.

Dodatkowo, aby proces nauczania mógł przebiegać sprawnie i efektywnie, ważne jest, żeby przestrzeń, w której odbywa się nauka, dawała możliwość na pracę w parach i w grupach, a wyposażenie klasopracowni (np. komputer z łączem internetowym, odtwarzacz płyt CD) pozwalało na rozwijanie wszystkich sprawności językowych. W związku z tym w sali lekcyjnej, w której uczniowie często zmieniają miejsca zależnie od proponowanych form pracy opisanych w dalszej części programu, powinny znajdować się lekkie do przenoszenia ławki lub takie, które posiadają wygodne do przesuwania kółka. Powinny znajdować się tam również szafki z opisanymi szufladami lub kartonowymi pudłami, w których nauczyciel z łatwością odnajdzie pomoce dydaktyczne, takie jak gry planszowe, kostki do gry, timer, lina do zajęć językowych z wykorzystaniem ruchu jako bodźca czy obrazki tematyczne. Jak zostało opisane w założeniach teoretycznych, uczniowie uczą się, wykorzystując ciekawość poznawczą, zatem nauczyciel powinien posiadać wiele narzędzi, aby tę ciekawość stale podsycać. Jednakże zaaranżowana przestrzeń powinna być odbierana przez uczniów jako poukładana i nieprzeładowana. Taka, w której wszystkie elementy mają swoje miejsce i pełnią jakąś funkcję. Z uwagi na znaczenie nauczania peryferyjnego istotne jest, aby na ścianach znajdowały się aktualne materiały dydaktyczne w liczbie, która jest przyjazna dla wszystkich, a w szczególności dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W przypadku kiedy nauczyciel nie prowadzi zajęć w swojej klasie, należałoby mu zapewnić miejsce, np. w pokoju nauczycielskim, w którym mógłby składać swoje materiały edukacyjne.

Kolejnym istotnym elementem organizacyjnym procesu kształcenia jest wykorzystywanie zadań mogących rozwijać i poszerzać u wychowanków pasję i zainteresowania oraz nakierowujących na aspekty wrażliwości międzykulturowych. Cenne jest zatem wspomaganie się nauczyciela autentycznymi materiałami źródłowymi oraz nowymi technologiami.

Pomimo że zwyczajowo zajęcia lekcyjne trwają 45 minut, nauczyciel powinien pamiętać, że np. podczas realizacji projektu językowego uczniowie pracują z nauczycielem również w czasie dodatkowych zajęć trwających dłużej. W takiej sytuacji rekomendowane są spotkania w klasie w wymiarze 2 x 45 minut. Pozwala to na efektywną realizację celów językowych oraz prawidłowy trening umiejętności kluczowych. Praca nad rozwijaniem języka obcego nie ogranicza się jednak tylko do działań w klasopracowni. Podczas realizacji niektórych treści wskazana jest współpraca z nauczycielami innych przedmiotów mogących wspomóc nauczyciela swoją wiedzą i doświadczeniem (takie przykłady wskazano w scenariuszach lekcji) oraz z lokalnymi, regionalnymi i międzynarodowymi instytucjami działającymi na rzecz edukacji. Co więcej, jako że w XXI wieku komunikacja dzięki użyciu nowych technologii stała się

codziennością, warto, aby zarówno uczniowie, jak i nauczyciel wykorzystywali je do wzajemnej współpracy, wychodząc poza przestrzeń pracy „od dzwonka do dzwonka”.

W związku z tym, że zmienia się świat edukacji, zmienia się również rola nauczyciela. Ten staje się bardziej moderatorem kierującym pracą uczniów – zarówno tą indywidualną, jak i grupową. Starszym uczniom pozostawia pewną swobodę w doborze treści i metod uczenia się (Stankiewicz, Żurek, 2017: 24), np. podczas realizacji prac projektowych lub WebQuest. Refleksyjny nauczyciel języka angielskiego jest również pewnego rodzaju badaczem w działaniu: dokonuje analizy swoich czynności, tworzy subiektywne teorie na swój użytek, aby za chwile poddać je weryfikacji w celu zwiększenia efektywności swoich działań (tamże). Dodatkowo staje się również coachem. Według Wilczyńskiej i innych (2013: 25) coach wykazuje autentyczną ciekawość w stosunku do tego, co mówią klienci, czyli uczniowie w świecie szkolnym. Zadaje im również pytania, które mają moc sprawczą – dają im pewną przestrzeń do myślenia i skłaniają do głębokiej refleksji. Warto dodać, że nauczyciel staje się także coachem dla samego siebie. Według Chudaka (2016: 94) refleksyjny profesjonalista, jeśli chce zostać coachem językowym, powinien stale zadawać sobie pytania, np. *Jak dobrze sformułować możliwy do realizacji cel? Jak odnaleźć w sobie potencjał do przeprowadzenia zmiany? Jak działa mózg podczas uczenia się i zapamiętywania i kiedy zdobywana wiedza ma szansę na praktyczne zastosowanie?*

Zatem, jak wynika z przedstawionych tu ról nauczycielskich, prezentowany program stanowi przykład zmiany spojrzenia na edukację. Zajęcia realizowane są tu w taki sposób, aby rozwijały odpowiedzialność uczniów za ich uczenie się, dawały prawo do popełniania błędów, zachęcały do pracy grupowej w poszanowaniu każdego ucznia w zespole, rozbudowywały w nich chęć do działań autonomicznych, wdrażały do samooceny oraz głębokiej refleksji. Takie warunki pracy, współdziałania uczniów i profesjonalnego nauczyciela języka angielskiego będą przyczyniały się do wzmocnienia umiejętności kluczowych uczniów.

Ostatnim istotnym warunkiem organizacji kształcenia, który należy poruszyć, jest kwestia podejścia do realizacji treści programu w dwóch typach szkół z niego korzystających, to jest w liceach ogólnokształcących i technikach. Z uwagi na to, że w szkołach technicznych młodzież przygotowuje się już do funkcjonowania w świecie ich profesji, a podstawa programowa do nauczania języków obcych w wersji III.2 daje pewną tolerancję na poszerzanie elementów treści z poszczególnych działów, warto, aby nauczyciel języka angielskiego poszerzał pewne tematy o detale, które z całą pewnością zostaną wykorzystane przez uczniów w przyszłości. Zapewne da mu to większą swobodę w byciu bardziej przedsiębiorczym na rynku pracy.

8. METODY, TECHNIKI I FORMY PRACY

Podejście komunikacyjne jest główną metodą pracy nad rozwijaniem języka obcego w tym programie. Z uwagi na fakt, iż skupia ona uwagę na skuteczności porozumiewania się w języku obcym, a rezygnuje z bezbłędnego opanowania systemu językowego (Komorowska, 2005: 34), wydaje się najlepszą metodą pracy do realizacji programu, którego zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do właściwego funkcjonowania w dorosłym życiu zawodowym i prywatnym. Podejście komunikacyjne zapewnia rozwijanie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji oraz w ocenie autora stanowi doskonałą bazę do rozwijania pozostałych, poza kompetencją porozumiewania się w języku obcym, kompetencji kluczowych. Mając obecnie eklektyczny charakter, spaja metody konwencjonalne i niekonwencjonalne oraz daje miejsce na pracę innymi metodami i technikami wykorzystywanymi w nauczaniu pozostałych przedmiotów, np. metodą projektu, WebQuest czy odwróconego nauczania.

Właściwy dobór technik zależy od treści i umiejętności, jakich uczniowie mają się w danym momencie nauczyć (np. nowe słownictwo, nowy problem gramatyczny, umiejętność czytania ze zrozumieniem) oraz od wieku i zainteresowań uczniów. Ma on również uwzględniać specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Techniki pracy, które wykorzystywane są dla innej grupy wiekowej, np. dzieci młodszych, mogą być wykorzystywane sporadycznie, gdyż po pierwsze mają charakter ludyczny dla nastolatków, a po drugie stanowią dodatkowe bodźce dla wzrokowców czy np. uczniów kinestetycznych. Przykłady wykorzystania takich technik przedstawiono w scenariuszach lekcji.

W programie proponuje się wykorzystywanie technik pracy odnoszących się zarówno do nauczania i uczenia się pojedynczych sprawności językowych, jak i tych łączących nauczanie różnych sprawności językowych i kładących bardzo duży nacisk na rozwijanie kompetencji kluczowych. Obie grupy technik będą podczas zajęć wzmacniane o te wspierające indywidualny proces uczenia się. Da to szansę na równomierny rozwój każdego ucznia, również temu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poza tym wskazane są tu techniki koncentracji uwagi, które mogą wzmocnić efektywność nauki.

8.1. TECHNIKI NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

W podejściu komunikacyjnym rozróżniamy rozmaite techniki stosowane w celu rozwijania poszczególnych sprawności językowych. Omówione zatem zostaną tu techniki nauczania leksyki, struktur gramatycznych, wymowy i pisowni, umiejętności pisania, mówienia, czytania ze zrozumieniem oraz rozumienia ze słuchu.

8.1.1. Techniki nauczania słownictwa

Nauczanie słownictwa odbywa się na trzech etapach (Komorowska, 2005: 153): wprowadzenie nowego słownictwa, jego utrwalenie oraz powtórzenie i utrwalenie wcześniej opanowanego słownictwa. Wprowadzanie słownictwa odbywać się może dzięki stosowaniu następujących technik:

1. Nauczyciel przedstawia **obrazek**, wskazuje na nim przedmiot i nazywa go.
2. Nauczyciel **ilustruje słowo** za pomocą gestu, przy zastosowaniu pantomimy lub mimiki.
3. Nauczyciel stosuje **synonimy** i/lub **antonimy** w celu wyjaśnienia znaczenia wyrazu.
4. Nauczyciel stosuje **objaśnienia** sytuacyjne lub bardzo proste definicje. Dzięki temu wskazuje uczniom zastosowanie strategii kompensacyjnych i komunikacyjnych.
5. W ostateczności nauczyciel używa polskiego **odpowiednika** wyrazu w języku angielskim.
6. Nauczyciel proponuje techniki skojarzeniowe, na przykład haki pamięciowe, pokój rzymski.

Utrwalanie słownictwa ma miejsce poprzez zastosowanie technik przedstawionych poniżej (tamże: 157).

1. Nauczyciel prosi o **imitowanie** jego wypowiedzi. Uczniowie robią to najpierw chórem, następnie rzędami, a na końcu są proszeni indywidualnie o powtórzenie zdania.
2. Nauczyciel proponuje **technikę KIM**. Zapisuje na tablicy 10 wyrazów. Prosi uczniów o ich zapamiętanie. Po chwili ściera tablicę i wzywa do przypomnienia wyrazów.

Powtórzenie słownictwa odbywa się poprzez zastosowanie technik takich jak:

1. Nauczyciel przygotowuje **ćwiczenia asocjacyjne**, mające na celu skojarzenie przez uczniów wyrazu z danym bodźcem. Mogą być to również skojarzenia tematyczne związane z główną osią tematu lub łańcuszkowe (tamże: 159). Oto przykład:

Water... It makes me think of swimming.

Swimming... It makes me think of summer.

2. Nauczyciel podaje kategorie trzech wyrazów, na przykład kolory, warzywa, napoje. Zadaniem uczniów jest wymienić trzy podobne słowa mieszczące się w kategoriach (tamże).

8.1.2. Techniki nauczania gramatyki

Sprawna komunikacja między dwoma interlokutorami jest możliwa, jeśli zaistnieje między nimi skuteczny przepływ informacji. Z tego względu rola poprawności gramatycznej jest tak istotna. Nauczanie gramatyki odbywa się w trzech etapach:

prezentacji nowego materiału gramatycznego, jego utrwaleniu oraz stosowaniu w zbliżonych do naturalnych sytuacjach komunikacyjnych.

Prezentacja nowego materiału gramatycznego może mieć miejsce poprzez wykorzystanie techniki indukcyjnej lub dedukcyjnej. W tej pierwszej nauczyciel przygotowuje odpowiedni tekst, w którym uczniowie wyszukują nieznane formy oraz wspólnie dokonują analizy zależności gramatycznych. Razem też formułują zasadę gramatyczną. Technika ta wspiera rozwijanie kompetencji matematycznej. Przy zastosowaniu drugiej techniki to nauczyciel wprowadza strukturę, wyjaśnia kontekst jej użycia, zapisuje ją na tablicy, prosi o zapisanie przykładów (tamże: 165). Technika ta nie jest szczególnie rekomendowana w tym programie. Mogą zdarzyć się jednak sytuacje, gdy będzie lepiej z niej skorzystać.

Utrwalanie nowej struktury gramatycznej ma miejsce przy stosowaniu poniższych technik.

1. Nauczyciel prosi o **imitowanie** jego wypowiedzi. Uczniowie robią to najpierw chórem, następnie rzędami, a na końcu są proszeni indywidualnie o powtórzenie zdania.
2. Nauczyciel proponuje zabawę w **głuchy telefon**. Technika ma pewną zaletę – jeśli uczeń nie zrozumiał, musi poprosić kolegę o powtórzenie, np. *What did you say?* Poszerza to naturalnie kompetencje społeczne (tamże: 168).
3. Nauczyciel przygotowuje ćwiczenia z zakresu **transformacji**. Prosi uczniów o przekształcenie fragmentu zdania według wzoru. Rozwija to również kompetencje matematyczne (tamże: 170).

Stosowanie nowych struktur gramatycznych odbywa się dzięki zastosowaniu przez nauczyciela poniższych strategii i technik.

1. Przygotowuje on ćwiczenia typu **znajdź w klasie kogoś kto**. Zastosowanie tej techniki wymaga od uczniów wielokrotnego stosowania danej struktury (tamże: 171).
2. Proponuje uczniom **zgadywankę typu yes/no**. Przedstawia kontekst dla danej struktury, np. *jutro obejrzę coś ciekawego w telewizji. Zgadnijcie co?* Technika wymusza stosowanie przez uczniów ćwiczonej struktury.

8.1.3. Techniki nauczania rozumienia ze słuchu

Umiejętność efektywnego słuchania jest wykorzystywana w wielu sytuacjach, np. podczas oglądania telewizji i podcastów w Internecie, słuchania radia czy wykładu na uczelni. Jest zatem niezbędna do rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich. Umiejętność ta jest nauczana przy zastosowaniu odpowiednich technik na trzech etapach: przed wysłuchaniem tekstu, w trakcie słuchania oraz po jego wysłuchaniu (tamże: 178).

Poniżej omówiono trzy przykłady technik poprzedzających słuchanie:

1. Nauczyciel przygotowuje **obrazki związane z tematem tekstu**. Uczniowie próbują wyobrazić sobie, co działo się przed chwilą lub jaka akcja będzie miała zaraz miejsce.

2. Nauczyciel inicjuje **rozmowę na temat nieznanego jeszcze tekstu**. Pytania związane z doświadczeniami uczniów, ich opiniami oraz upodobaniami koncentrują uwagę wychowanków na danym problemie.
3. Nauczyciel wprowadza nowe słownictwo, jakie występuje w tekście, np. przy zastosowaniu techniki **wyrazu niepasującego do pozostałych**.

Rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu podczas samego słuchania odbywa się przy zastosowaniu kolejnych technik i strategii (tamże: 182).

1. Nauczyciel przygotowuje **listę słów**, które pojawiają się w tekście i wzbogaca ją o inne spoza tekstu. Zadaniem uczniów jest zaznaczyć słowa, które usłyszeli.
2. Nauczyciel przygotowuje **tekst z lukami**. Prosi uczniów o wypełnienie ich. Luki dotyczyć mogą słów danych kategorii, np. budynków, liczb lub dat.
3. Podczas **wypełniania tabel** uczniowie mają obowiązek uzupełnić informacje związane z tekstem. Jednakże po wysłuchaniu tekstu nauczyciel korzystać może z technik takich jak: **prawda/fałsz** (tu uczniowie odnoszą się do zdania związanego z tekstem), **wielokrotnego wyboru**, gdzie uczniowie mają za zadanie wybrać najbardziej logiczną i pasującą do tekstu odpowiedź oraz **pytań i odpowiedzi**. Ostatnia technika może zostać zmodyfikowana do formy quizu. Wtedy sami uczniowie przygotowują pytania i zadają je kolegom.

8.1.4. Techniki nauczania czytania ze zrozumieniem

Struktura sekwencji dydaktycznej związana z rozwijaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem składa się z kilku etapów, dotyczą one pracy przed przeczytaniem tekstu (podczas której nauczyciel powtarza niezbędne wiadomości, wprowadza nowe słownictwo ukierunkowane na nowy tekst) i cichego kilkukrotnego czytania (Gajewska, 2011: 105), którym towarzyszą ćwiczenia oparte na odpowiednich technikach oraz przejściu do kolejnych sprawności językowych.

Oto techniki poprzedzające czytanie:

1. Nauczyciel **rozmawia** z uczniami, ukierunkowując na typ tekstu, zadaje im pytania, np. cyt. *Have you already composed your CV in Polish? How does it look like?*
2. Nauczyciel proponuje uczniom **wysnuć hipotezy** dotyczące tekstu na podstawie prezentowanych ilustracji lub nagłówków tekstu.
3. Nauczyciel **zadaje** uczniom **pytania** mające wartość refleksyjną o celowości podejmowanej lektury (tamże: 108), np. cyt. *Why do we read such texts?* Nauczyciel proponuje uczniom ćwiczenie polegające na zastanowieniu się, jakie słowa mogą pojawić się w danym tekście.

W kolejnym etapie pracy nad rozwijaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem nauczyciel powinien zaproponować techniki mające na celu zrozumienie idei głównej, wyszukiwanie informacji szczegółowych oraz zrozumienie kontekstu opowiadania.

Proponowane techniki na tym etapie pracy to (Komorowska, 2005: 191):

1. Uczniowie dokonują **skimmingu**, czyli przedstawiają podstawową ideę tekstu za pomocą słów-kluczy.
2. Uczniowie dokonują **scanningu**, czyli wydobywają konkretne informacje z tekstu.
3. Uczniowie mają za zadanie wypełnić **testy wyboru** i uzasadnić je.

Z uwagi na fakt, że program zakłada wykorzystywanie metod charakterystycznych do pracy z dziećmi młodszymi, nauczycielom proponuje się multisensoryczne podejście do nauczania języka angielskiego. Zatem na przykład nauczyciel przygotowuje **obrazki** reprezentujące sekwencje treści. Zadaniem ucznia jest je poukładać chronologicznie lub przygotować na kartce A4 kontury trzech, czterech pustych kwadratów, w których uczeń naszkicuje zdarzenia, jakie odbyły się w tekście.

Po sprawdzeniu szczegółowego zrozumienia tekstu warto, aby nauczyciel wykorzystał zdobytą przez uczniów wiedzę do rozwijania pozostałych sprawności językowych. Oto przykład: nauczyciel proponuje pomóc bohaterom tekstu rozwiązać ich problem. Przedstawia sytuację, na którą trzeba odpowiednio zareagować. Nauczyciel dzieli przypadkowo uczniów w pary. Prosi o przygotowanie przeczytanego tekstu w formie dialogu. Uczniowie zaprezentują za chwilę publicznie jego wersję sceniczną (Gajewska, 2011: 114).

8.1.5. Techniki nauczania mówienia

Nauczanie sprawności mówienia powinno odbywać się w dwóch etapach: ćwiczeń przedkomunikacyjnych, dzięki którym ma miejsce powtórzenie materiału leksykalnego oraz gramatycznego, oraz płynnościowych ćwiczeń swobodnej wypowiedzi (tamże: 95).

Ćwiczenia przedkomunikacyjne to zazwyczaj ćwiczenia powtórzeniowe z zakresu znajomości słownictwa lub gramatyki omówione powyżej. Służą one do przygotowania ucznia do w miarę płynnej wypowiedzi i zmniejszenia bariery strachu przed wypowiedzianiem się w języku obcym. Natomiast ćwiczenia płynnościowe wykorzystują zazwyczaj jeden z trzech bodźców: obrazek, dźwięk lub słowo. Oto przykładowe techniki:

1. Nauczyciel przekazuje **ilustrację** jednemu z uczniów. Pozostali za pomocą pytań mają za zadanie dowiedzieć się, jak ta ilustracja naprawdę wygląda.
2. Uczniowie przez chwilę patrzą **na zdjęcie** wyświetlone za pomocą rzutnika multimedialnego bądź pokazane przez nauczyciela. Ich zadaniem jest, po tym jak nauczyciel schowa zdjęcia lub wyłączy slajd, opowiedzieć jak najwięcej szczegółów (tamże).
3. Nauczyciel włącza fragmenty **piosenek**. Po każdorazowym odsłuchu uczniowie udzielają sobie w parach odpowiedzi na pytania, kim byli podczas tej piosenki, gdzie byli oraz co robili.
4. Nauczyciel przygotowuje **ćwiczenie z kanwą dialogu**. Technika sprawdza opanowanie danej funkcji językowej (tamże 98).

5. Uczniowie siadają w kole. Nauczyciel mówi **pierwsze zdanie**. Uczniowie po kolei dodają swoje zdania. W ten sposób powstaje całe opowiadanie (Komorowska, 2005: 203).
6. Uczniowie korzystają z tak zwanych **kostek opowieści** (Gąsior, 2018: 4). Na ściankach każdej z kostek znajdują się ilustracje. Uczniowie rzucają kostkami i tworzą opowieść na podstawie dziewięciu losowo wyrzuconych obrazków. W sumie mają do dyspozycji 54 rysunki. Uczniowie tworzą historie w grupach.

8.1.6. Techniki nauczania pisania

Sprawność pisania jest często uczona jako umiejętność wspierająca, np. podczas zapisu struktury gramatycznej, oraz jako umiejętność samodzielna (Komorowska, 2005, 2007).

Warto, aby nauczyciel realizował pracę nad rozwijaniem sprawności pisania według kilku etapów: zapoznania uczniów z materiałem językowym, ćwiczeń pisania kontrolowanego, ćwiczeń pisania kierowanego – i na koniec – pisania swobodnego. Przykłady tych technik podane są poniżej.

1. Nauczyciel korzysta z techniki **puzzle tekstowe** (Gajewska, 2011: 124). Uczniowie mają za zadanie napisać krótki tekst według schematu z pociętych fragmentów tekstu, np. e-maila lub listu do kolegi.
2. Nauczyciel rozdaje uczniom kartki. Ich zadaniem jest **napisać zdanie**, które będzie odpowiedzią na jego pytanie. Następnie uczniowie zwijają zapisaną część kartki i podają ją do kolegi. Nauczyciel zadaje kolejne pytanie. Po zakończeniu zadania uczniowie odczytują powstałą historyjkę.
3. Uczniowie piszą tak zwany **tekst równoległy**. Otrzymują wzór, np. e-mail od kolegi. Wprowadzają jak najmniej zmian, jednakże tekst zmienia przedmiot opisu.
4. Nauczyciel proponuje uczniom pisanie wypowiedzi na podstawie **kanwy** (tamże: 125).

8.2. TECHNIKI ŁĄCZĄCE RÓŻNE SPRAWNOŚCI

Metoda projektu pozwoli uczniom na poszerzenie i ugruntowanie umiejętności językowych oraz da przestrzeń na rozwijanie refleksji nad samym procesem uczenia się. *Niezależnie od spraw podejmowanych przez projekt, konieczne jest, aby odzwierciedlał on potrzeby, warunki i specyfikę grupy docelowej, do której jest skierowany i powinien być z nią spójny* (Klimowicz). Projekt powinien dostarczać zatem osobom, do których jest on skierowany, nowej wiedzy oraz uczyć sposobu, jak ją wykorzystać. Powinien również rozwijać umiejętności, wpływać na nasze emocjonalne relacje z otaczającą nas rzeczywistością. Według autorki *najważniejszymi cechami projektu są jego interdyscyplinarny charakter i samodzielne podejmowanie decyzji przez uczniów* (tamże: 3). Dzięki zadaniom jakie uczniowie wykonują, mają oni również możliwość

rozwijania kreatywności, przedsiębiorczości, umiejętności społecznych oraz obywatelskich, takich jak przyjmowanie odpowiedzialności za swoją część pracy czy konieczność rozwiązywania konfliktów w grupie.

Odwrócone nauczanie pozwoli uczniom na personalizację nauczania oraz na lepsze zarządzanie czasem (Khan Academy). Zapoznają się oni w domu z pewną partią materiału, a informacje, które zdobędą posłużą za bazę wyjściową do pracy na lekcji. Uczniowie rozwijają umiejętność uczenia się, np. przez wyszukiwanie i selekcjonowanie dodatkowych materiałów źródłowych oraz brania odpowiedzialności za swoją naukę i swoje wybory.

Metoda WebQuest wykorzystuje technologie informacyjne i stymuluje uczniów do aktywizacji podczas nauki dzięki proponowaniu zadań sformułowanych w sposób intrygujący, czyli mogący ich zaciekawić (blogspot.com). Wykonanie zadania zmusi uczniów do analizy problemu, przetwarzania i selekcji informacji oraz pobudzi również ich kreatywność i przedsiębiorczość.

Metoda stacji uczenia się (Janicka, 2014) oferuje różnorodność zadań i wspiera rozwój odpowiedzialności za naukę oraz samooceny ucznia. Ta metoda z pewnością motywuje do nauki języka obcego. Nauczyciel przygotowuje zazwyczaj cztery stacje oraz środkową wyspę, na której znajdują karty prawidłowych odpowiedzi. Każda stacja dotyczy innego zagadnienia językowego. Zazwyczaj uczniowie pracują w grupach, przez co dodatkowo kształcą kompetencje społeczne, otwartość oraz kreatywność. Rozwijają również umiejętność efektywnego przekazywania sobie informacji (Dryjska, 2015: 95–96).

Metody aktywizujące pełnią różne funkcje (Stępień). Podczas realizacji programu planuje się stosowanie tych dotyczących twórczego rozwiązywania problemów, skutecznego argumentowania i wyrażania opinii, np. burzy mózgów, metaplanu, metod inscenizacyjnych (minidramy) oraz kolażu fotografii jako metod przekładu intersemiotycznego. Wymienione techniki zachęcają nauczycieli i uczniów do wykorzystywania zasobów internetowych oraz pracy nie tylko w świecie realnym, ale także w przestrzeni wirtualnej. Autor poleca kompendium wiedzy wyżej wymienionej autorki na temat metod aktywizujących.

8.3. NOWOCZESNE TECHNOLOGIE WSPIERAJĄCE TECHNIKI UCZENIA SIĘ JĘZYKA

Na rynku edukacyjnym pojawiło się ostatnio wiele platform cyfrowych wspomagających proces uczenia się i nauczania. Nauczyciel realizujący ten program to taki, który jest świadomy konieczności rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów i który chętnie będzie korzystał z dobrodziejstw nowych technologii. Autor programu zachęca więc do pracy na lekcji i poza nią przy pomocy następujących platform i aplikacji oraz do stałego śledzenia nowych narzędzi edukacyjnych w postaci cyfrowej.

<https://kahoot.com/> – tu uczniowie i nauczyciel znajdą wiele gier językowych rozwijających między innymi znajomość słownictwa, zasad gramatyki. Uczniowie mają możliwość udziału w grach indywidualnie oraz jako drużyny, a nauczyciel może samodzielnie tworzyć ćwiczenia na potrzeby swoich planowanych lekcji.

<https://quizlet.com/pl> – platforma ta posiada wiele opcji do uczenia się, powtarzania partii materiału, a nawet tworzenia przez uczniów zadań, których mają się nauczyć (np. na sprawdzian). Platforma ożywia plan nauki poprzez powiadomienia, które przypominają uczniom o kolejnej porcji powtórek. Obecnie platforma posiada ponad 335 000 000 zestawów do nauki.

<https://learningapps.org/> – pod tym adresem również znajdują się liczne ćwiczenia edukacyjne do nauki języka angielskiego. Nawet początkujący nauczyciel może dość intuicyjnie stworzyć, na bazie przygotowanych matryc, zadania takie jak połącz w pary, grupowanie, oś liczbowa czy tekst z lukami.

<https://apps.ankiweb.net/> – jest to platforma do tworzenia fiszek, która pozwala tworzyć materiał nie tylko w formie tekstowej, ale także wykorzystywać materiały graficzne, audio oraz wideo (Kowalewski, 2015: 57).

<https://babadum.com/> – to aplikacja do nauki słów. Oferuje cztery różne typy gry dla 11 języków, w tym języka angielskiego. Poza tym uczniowie mają możliwość losowego wybrania typu zadania dla danego języka. Uczestnik gry ma także możliwość zalogowania się oraz śledzenia swoich postępów w nauce (tamże).

Aplikacja Aurasma – pozwala na tworzenie rozszerzonej rzeczywistości. Funkcjonuje na telefonach z systemem operacyjnym Android i iOS. Dzięki niej uczniowie mogą samodzielnie przypisywać multimedialne treści do wybranych obiektów. Aplikacja działa jako system rozszerzonej rzeczywistości i pozwala na dostarczanie dodatkowych informacji o obiektach znajdujących się w otoczeniu, np. wyzwalaczem obrazu może stać się plakat powieszony w klasie lub na korytarzu szkolny. Dzięki aplikacji nauczyciel wzbogaci tradycyjne podręczniki o trójwymiarowe interaktywne obiekty (Basińska, 2018: 31).

<https://www.blogger.com> – to platforma, którą nauczyciel może polecić uczniom do pisania własnych blogów, w których będą pisać w języku angielskim o swoim życiu i swoich pasjach. Nauczyciel może także zaproponować tworzenie wspólnego klasowego bloga.

LangBlog, Wideoczat oraz Tandem – narzędzia te są stosowane w pracy indywidualnej (LangBlog), pracy w parach (Tandem) lub podczas zajęć grupowych (wideokonferencja). Dzięki pierwszemu narzędziu uczniowie mogą bezpośrednio nagrywać swoje wypowiedzi wideo lub audio oraz zamieszczać je na platformie (Bucko, Prizel-Kania, 2012: 57). Kolejne narzędzie pozwala na projektowanie zadań w dwóch wersjach uzupełniających się materiałów. Trzecim narzędziem jest Wideoczat, dzięki któremu sześć osób może porozumiewać się symultanicznie (tamże). Pracując z wykorzystaniem Wideoczatu, nauczyciel może na przykład wprowadzać różnego rodzaju dyskusje, proponować odgrywanie scenek z podziałem na role lub przygotowywać projekty.

8.4. TECHNIKI KONCENTRACJI UWAGI

Zdarza się czasem, że – pomimo nakładu pracy i wysiłku ze strony nauczyciela, uczniowie nie potrafią koncentrować się na zadaniu. Ważne jest więc, aby nauczyciel posiadał wiedzę na temat technik przyjaznych dla mózgu, podnoszących poziom energii oraz koncentracji uwagi uczniów. Nie zabierają one zazwyczaj wiele czasu (dwie lub trzy minuty), a mogą mieć zbawienny wpływ na efektywność dalszej części lekcji. Autor programu proponuje wykorzystywanie technik Dennisona, np. nauczyciel prosi o powstanie i wyciągnięcie lewej ręki, zaciśnięcie pięści i skierowanie kciuka do góry. Uczniowie mają za zadanie narysować kciukiem w powietrzu znak „położonej ósemki”, wodząc oczami za ręką. Mają jednak pilnować, aby głowa pozostała nieruchoma. Ruch zaczynają zawsze w lewo do góry. To samo powtarzają prawą ręką. Na końcu wykonują ten ruch obiema rękoma jednocześnie (Ptaszyńska).

Z innymi opisanymi technikami autor programu zapoznał się na licznych warsztatach, bardzo często stosuje je na lekcjach, jednakże oświadcza, że – oprócz ostatniej propozycji – nie zna autorów tych ćwiczeń. Oto one:

1. Do tego zadania potrzebna jest przestrzeń. Wykonuje się je w całkowitej ciszy, więc można uczniom zaproponować wyjście na korytarz. Każdy uczeń wybiera dwie osoby z grupy (nie wolno mówić, kogo wybrali). Swobodnie chodząc, starają się trzymać jak najdalej od osoby pierwszej i osoby drugiej. Uczniowie stają w bezruchu na kłaśnięcie nauczyciela. Istnieje wariacja tego ćwiczenia: uczniowie starają się utworzyć z dwiema wybranymi osobami trójkąt równoramienny.
2. Nauczyciel prosi uczniów o stanięcie w kręgu. Nawet jeśli w klasie ławki stoją ustawione tradycyjnie w trzech rzędach, ustawienie takie jest łatwe do zrealizowania – niektórzy uczniowie stają w międzyrzędziu, inni przed tablicą, a pozostali za trzecią lub czwartą ławką.

Nazwa tej techniki to **wizz-hey-ping**. Nauczyciel informuje, że uczniowie będą przekazywali sobie niewidzialną energię. Pokazuje, że etap *wizz* przekazuje się zawsze do ucznia znajdującego się po lewej stronie. Uczeń dwoma rękoma wykonuje ruch fali i jest zobowiązany powiedzieć słowo *wizz*. Uczniowie przekazują tę energię w kręgu. Po chwili nauczyciel wyjaśnia, że ktoś może nie chcieć tej energii przyjąć. Wtedy jego dwie dłonie muszą zostać ustawione w pozycji pionowej, tworzącej przed nim coś w rodzaju muru. Uczeń powinien powiedzieć *hey*. Ten, który chciał przekazać energię poprzez słowo *wizz* ma jednak na szczęście jeszcze inną możliwość. Do osoby znajdującej się naprzeciwko przekazuje energię, układając dłonie jak do modlitwy i kierując je do niej. Powinien powiedzieć wtedy *ping*. Podczas ćwiczenia uczniowie muszą być bardzo skoncentrowani. Koncentracja wzrasta, gdy szybciej padają komendy.

3. Nauczyciel prosi uczniów o dobranie się w pary. Ich zadaniem jest na początku liczyć naprzemiennie – każdy uczeń jeden liczebnik: **one, two, three**. Po chwili zamiast liczebnika *two* mówią jakiś rzeczownik, np. *table*. Zatem ich naprzemiennie liczenie

ma postać *one-table-three*. Wyliczankę należy powtórzyć kilka razy. W kolejnym kroku uczniowie wymieniają *one* na czasownik akcji w formie gerundialnej. Mają jednocześnie, wymawiając ten czasownik, pokazać jego znaczenie. Ich naprzemienne liczenie będzie zatem wyglądało następująco: *swimming-table-three*. W ostatniej turze zamiast liczebnika *three* uczniowie wydobywają z siebie jakiś dźwięk, na przykład miauczenie kota. Technika sprawdza się bardzo dobrze na porannych i ostatnich godzinach lekcyjnych.

4. Nauczyciel prosi uczniów o stanięcie w kręgu. Proponuje zabawę **Uwaga rzucam!** Informuje więc uczniów, że za chwilę rzuci pierwszą średniej wielkości piłeczkę do wybranej osoby. Prosi również wszystkich, aby zapamiętali, od kogo otrzymają ten przedmiot i do kogo go rzucą. Osoba, która odrzuciła już przedmiot zostanie poproszona o splecenie rąk z tyłu (ułatwi to pozostałym wybór kolejnego gracza). Pierwszą turę ćwiczenia należy powtórzyć kilka razy. Przedmiot powinien przemieszczać się po klasie w swoim stałym rytmie. Kiedy gracze wiedzą już, co mają robić, nauczyciel wyjmie kolejną piłkę, najlepiej innego koloru. Jest ona po prostu podawana z rąk do rąk kolejnemu graczowi. W momencie kiedy powróci ona do nauczyciela, ten rozpoczyna zabawę z dwoma przedmiotami jednocześnie: pierwszym, który jest rzucający według swojego utartego schematu, i drugim, który jest podawany z ręki do ręki. W celu przećwiczenia zadania należy rundę z dwoma przedmiotami wykonać kilkakrotnie. Następnie nauczyciel wyjmie trzecią piłkę i informuje, że ta nie posiada swojego stałego schematu działania i że każdy gracz może rzucić go do którejkolwiek osoby. Gracze rozpoczynają grę, używając jednocześnie trzech przedmiotów.

Uwaga! Ważne jest, aby przedmioty używane w grze różniły się od siebie kształtem lub kolorem. Technika ta należy do technik przyjaznych dla mózgu – o ile mózg przyzwyczaja się do rutynowych działań z dwoma piłeczkami, zostaje jednak pobudzany do koncentracji uwagi przez trzecią piłkę (lub inny przedmiot), niemający żadnych stałych praw działania. Technika może się wydawać na początku trudna. Uczniowie jednak z entuzjazmem do niej i podchodzą warto ją wprowadzić na stałe do zajęć.

5. Nauczyciel rozkłada na podłodze **linę o długości około dwunastu metrów**. Dobrze jest zatem do tego ćwiczenia przesunąć jeden rząd ławek. Technika pozwala na koncentrację uwagi i sprawdzenie umiejętności uczniów właściwie z każdej sprawności językowej. Uczniowie stają rzędem w rozkroku w taki sposób, że mają linę pomiędzy nogami. Nauczyciel mówi kolejno zdania prawdziwe lub fałszywe. Zadaniem uczniów jest przejść na prawą stronę liny, jeśli twierdzą, że wypowiedziane zdanie jest prawdziwe, a na lewą, jeśli fałszywe. Technika ta jest efektywniejsza, jeśli nauczyciel poprosi uczniów o zamknięcie oczu. Wtedy bodźce zewnętrzne i decyzje kolegów nie mają wpływu na ich wybory. Po podjęciu przez uczniów ostatecznej decyzji nauczyciel prosi o otwarcie oczu i wyjaśnienie, dlaczego postąpili właśnie w ten sposób.

8.5. TECHNIKI ZWIĄZANE Z INDYWIDUALNYMI POTRZEBAMI ROZWOJOWYMI I EDUKACYJNYMI UCZNIA

Współczesna szkoła ma zapewnić wszystkim uczniom takie same możliwości. Wiąże się to z koniecznością dostosowania metod pracy do możliwości psychofizycznych uczniów.

Nauczyciel powinien znać i stosować szeroki wachlarz technik pozwalających na indywidualizację procesu edukacyjnego z uczniami charakteryzującymi się: różnego rodzaju niepełnosprawnościami, niedostosowaniem społecznym, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, szczególnymi uzdolnieniami, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zaniedbaniami środowiskowymi. Nauczyciel jest również zobligowany otoczyć opieką uczniów mających przeżycia traumatyczne, tych powracających z zagranicy i mających problemy z adaptacją kulturową. Ważne zatem jest, aby nauczyciel, planując pracę z uczniami, brał pod uwagę wytyczne wynikające z opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz z danej sytuacji ucznia. Poniżej przedstawiona została szczegółowa analiza technik pomocnych w dostosowaniu metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów.

8.5.1. Techniki wspierające uczniów z wadą słuchu

Aby nauczanie uczniów z wadą słuchu było efektywne, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka zasadniczych czynników (Domagała-Zysik, Karpińska-Szaj, 2011: 48). Po pierwsze, z uwagi na to, że osoby te wolą pracować na konkretach, należy łączyć nauczanie nowych treści z codziennym życiem, np. tworzenie zdań opisujących realne doświadczenia ucznia, a nie nieznanego mu bohatera. Po drugie powinno stosować się indukcyjny charakter nauczania, w którym analizując konkretne przykłady, dochodzi się do reguły. Innym czynnikiem, z którym trzeba się liczyć, to pilnowanie sekwencyjności lekcji. Uporządkowanie lekcji i gradacja trudności zadań sprzyjają zrozumieniu tematu i jego przyswojeniu. Pamiętać należy również, że każdy z uczniów ma swój styl nauczania. Można zachęcać do prób uczenia się przy zastosowaniu technik charakterystycznych dla innych stylów uczenia się. Nie można jednak ingerować w preferencje ucznia ani wychodzić z założenia, że uczniowie należący do tej grupy na pewno są wzrokowcami. Istotne jest także, aby nauczyciel proponował uczniom preferującym samodzielną pracę różnorodne techniki pracy w celu zwiększenia zakresu utrwalania treści. Mogą to być: rysowanie diagramów, tworzenie zeszytu ze słówkami, pisanie notatek lub streszczeń, korzystanie z ćwiczeń interaktywnych w Internecie (tamże). Refleksyjny nauczyciel będzie sobie zdawał sprawę, że prawidłowo dobrane techniki pracy mogą stać się źródłem kompensacji trudności wynikających z wady słuchu.

8.5.1.1. Techniki pracy rozwijające sprawności językowe i komunikacyjne

Z uwagi na to, że praca pamięci krótkotrwałej i długotrwałej opiera się w dużym stopniu na sprawnościach językowych, które są zaburzone u uczniów z wadą słuchu, uczniowie ci mają większą trudność z zapamiętywaniem niż osoby słyszące. Zatem w rozwijaniu sprawności językowych nauczyciel będzie stosował techniki i strategie oparte w dużej mierze na pogłębianiu **umiejętności zapamiętywania** (tamże: 51). Oto kilka z nich:

1. Nauczyciel dba, aby nowe słownictwo było zaprezentowane czytelnie, gdyż zostanie zapamiętane w takiej formie, w jakiej jest przedstawione. Sprawdza również zrozumienie znaczenia nowego słownictwa w języku polskim oraz nakreśla również konteksty, w jakich może ono pojawić się w języku obcym (tamże: 52).
2. Nauczyciel przygotowuje ćwiczenia, które wykorzystują różne zmysły. Z uwagi na deficyt jednego ze zmysłów, nauczyciel aktywizuje inne. Może to być na przykład wyraz przedstawiony słownie, graficznie oraz z wykorzystaniem gestu lub miny – elementu kinestetyki.
3. Nauczyciel dba o atmosferę zajęć. Informacje, którym towarzyszą pozytywnie emocje i sytuacje są zapamiętywane na dłużej. Należy zatem angażować emocjonalnie uczniów poprzez wykorzystywanie ich doświadczeń życiowych oraz przeżyć. Są oni także ciekawi emocji przeżywanych przez nauczyciela. Dlatego też wskazana jest pewna otwartość na dzielenie się swoimi doświadczeniami z uczniami.
4. Nauczyciel szczególnie dba o zapoznanie uczniów z mnemotechnikami oraz grami edukacyjnymi utrwalającymi zapamiętywanie nowej partii materiału (tamże).

8.5.1.2. Techniki rozwijające sprawność rozumienia i mówienia

Obecnie nauczanie wymowy jest integralną częścią zajęć językowych uczniów z wadą słuchu. Wynika to z ogromnego postępu w dziedzinie rehabilitacji i protetyki (tamże: 55). Zatem pomimo trudności nauczyciel powinien ćwiczyć poprawną wymowę wyrazu na tyle, na ile jest to w zasięgu możliwości uczniów. Podczas rozwijania tych sprawności nauczyciel powinien stosować przedstawione techniki:

1. Nauczyciel dokonuje analizy słów do nauczenia się – kategoryzuje je na te bardziej i mniej istotne. Dzięki temu zyskuje czas potrzebny do opanowania w miarę możliwości poprawnej wymowy.
2. Nauczyciel zachęca uczniów do stosowania techniki Samodzielnego Zbierania Słów (*Vocabulary Self-Collection Strategy*). Uczniowie sami wiedzą, jakie słowa są dla nich przydatne do rozwoju osobistego i zawodowego (tamże: 57).
3. Nauczyciel stosuje alfabet fonetyczny. Proponuje kojarzenie dźwięku z już znanymi wyrazami lub znakami graficznymi.
4. Nauczyciel wykorzystuje technikę nauczania fonetyki polegającą na analizowaniu poszczególnych fonemów języka obcego oraz **tablice THRASS** (tamże: 59).
5. Nauczyciel wykorzystuje komunikatory internetowe w celu rozmowy z uczniem. Komunikacja poprzez SMS-y lub fora internetowe jest symulacją rozmowy.

8.5.1.3. Techniki rozwijające sprawności czytania i pisania

Czytanie jest w języku obcym najważniejszym źródłem dostarczania informacji na jego temat. Ważne jest, aby poziom językowy tekstów był dostosowany do aktualnych możliwości uczniów. Oto kilka technik i strategii, jakie nauczyciel powinien stosować, pracując z uczniami z tym deficytem (tamże: 60):

1. Nauczyciel dobierając tekst pamięta, że służy on nie tylko usprawnianiu umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale także jest działalnością użyteczną poznawczo i społecznie. Jest to tak zwane czytanie dla życia.
2. Nauczyciel ma adekwatne do poziomu językowego uczniów oczekiwania. Dobiera trochę trudniejsze teksty do czytania ze zrozumieniem, aby uczniowie widzieli konieczność stosowania bardziej zaawansowanych strategii czytania ze zrozumieniem.
3. Nauczyciel stosuje wraz z uczniami **mapę mentalną** opowiadania do napisania bądź tekstu do przeczytania. Dołącza dźwięki, jakie mogłyby się pojawić, zapachy oraz opis innych doznań, np. smakowych lub dotykowych.
4. Nauczyciel stosuje **technikę SVAR** – zebrane zadania do wykonania przed przeczytaniem tekstu, jak i po przeczytaniu. Technika składa się z czterech części: S – zbiera informacje, co uczeń wie o życiu w zakresie tekstu, V – czego chce się dowiedzieć, A – to, czego się nauczył, czytając tekst, R – to, czego powinien się jeszcze nauczyć (tamże: 61).
5. Nauczyciel wykorzystuje formę czatu do rozwijania umiejętności pisania.
6. Nauczyciel wykorzystuje ćwiczenia do tablicy interaktywnej rozwijające umiejętność pisania.

Warto, aby nauczyciel pracujący z uczniami z wadą słuchu zapoznał się z materiałami dydaktycznymi zawartymi na stronie www.deafworldweb.org oraz www.oup.elt.com (tamże: 62).

8.5.2. Techniki pracy wspierające uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie

W części dotyczącej założeń teoretyczno-naukowych programu opisano teorię Johna Bowlby'ego wraz z charakterystyką uczniów będących przedstawicielami wszystkich czterech stylów powiązań dzieci z rodzicami lub ich prawnymi opiekunami. Trzy z czterech grup prezentowanych według teorii angielskiego psychiatry (oprócz stylu bezpiecznego) ma problemy z dostosowaniem się do środowiska szkolnego i z nauką w ogóle. Są to często osoby, które z powodu braku rozumienia dla powszechnie panujących norm, popadają w konflikt z prawem lub po prostu są nieprzystosowane społecznie. Poniżej znajdują się techniki oraz strategie działań, jakie nauczyciel powinien zastosować w celu wdrażania uczniów do efektywnej pracy oraz rozwijania umiejętności komunikacji.

8.5.2.1. Techniki i strategie działań w pracy z uczniami o stylu lękowo-ambiwalentnym

Często wydaje się, że te dzieci nie potrafią się uczyć i zdarza się, że osoba wspierająca wykonuje za nich zadania (Delaney, 2009: 109). Zadaniem nauczyciela jest jednak zrozumieć, skąd bierze się złość, i tak pokierować uczniem, by się uspokoił i potrafił pracować. Oto techniki pracy:

1. Kiedy uczniowie wykonują zadania, nauczyciel, chodząc po klasie i sprawdzając jak pracują inni, powinien uświadomić uczniowi, że wkrótce do niego wróci. Na przykład: *Spróbuj odpowiedzieć na pierwsze trzy pytania samodzielnie. Za chwilę tu wrócę.*
2. Jeśli nauczyciel nie wrócił, powinien porozmawiać o tym z uczniem. Na przykład: *Przepraszam, że nie wróciłam, tak jak przyrzekłam. Musiało Cię to zmartwić. Prawdopodobnie pomyślałeś, że o Tobie zapomniałam. Cały czas o tym pamiętałam, jednak długo czasu mi zajęło sprawdzenie prac kolegów.*
3. Nauczyciel powinien unikać nadmiernej pomocy uczniowi (tamże: 110). Ten powinien przeżyć pewne frustrujące sytuacje tak, aby rozwinąć umiejętności rozwiązywania problemów. *Wiem, że wydaje Ci się, że nie jesteś w stanie pracować bez mojej pomocy. Kiedy uczyliśmy się czegoś nowego, bywa to czasem frustrujące. Uwierz jednak, że możesz to zrobić.*
4. Warto, aby nauczyciel proponował zadania, podkreślając przy tym czas na ich wykonanie.
5. Dobierając ćwiczenia, nauczyciel pamięta, aby stale zwiększać długość ich realizacji.

8.5.2.2. Techniki i strategie pracy z uczniami o stylu lękowo-unikającym

Ze względu na to, że uczeń stara się ze wszystkich sił unikać kontaktu z nauczycielem, należy budować relacje interpersonalne na podstawie zadań, jakie są do zrobienia.

Podczas ich wykonywania uczniowie muszą czuć, że kontrolują sytuację, w jakiej się znajdują. Uczniowie ci nie znoszą zadawania bezpośrednich pytań. Jest to dla nich bolesne i frustrujące (tamże: 115). Techniki pracy z tą grupą uczniów są następujące:

1. Nauczyciel pozwala uczniom na pewną kontrolę tego, co robią, chociażby przez możliwość wyboru kolejności ćwiczeń. Na przykład: *Mamy do zrobienia dwa zadania. Możecie zacząć od tego, które uważacie dla siebie za najciekawsze.*
2. Nauczyciel buduje relacje podczas wykonywania zadania. Może na przykład komentować ich pracę. Musi jednakże świadomie dobierać słowa. Oto dwa zdania, jedno działające motywująco na uczniów, a drugie zamykające im chęć do kontaktu z nauczycielem. *To ciekawy pomysł. Zastanawiam się, ile ma lat chłopiec z twojej historyjki? (V)*
Bardzo podoba mi się ten pomysł. Może dodałbyś informację na temat wieku chłopca? (X)

3. Nauczyciel proponuje prace rysunkowe, w których ważny jest efekt, a nie proces, np. broszura, plakat, artykuł prasowy. Uczniowie charakteryzujący się stylem lękowo-unikającym lubią widzieć, że cel został osiągnięty. Mogą pokazać swój produkt, nie angażując się zbyt w relacje z innymi. Nauczyciel może wykorzystać sytuację i budować relacje z uczniem, rozmawiając na temat produktu finalnego.
4. Nauczyciel wykorzystuje metafory. Ćwiczenia, w których uczniowie rysują, piszą lub słuchają historii, rozmawiają na temat filmu bądź książki, są bardzo przydatne, ponieważ nauczyciel nie skupia się na pytaniach bezpośrednich. Może poprosić o scharakteryzowanie postaci, skomentować rysunki (tamże: 116).
5. Nauczyciel proponuje ćwiczenia, które mają na celu selekcjonowanie, organizowanie, kategoryzację oraz budowanie i czyszczenie. Zadania te budują relacje i uspokajają.

8.5.2.3. Techniki i strategie pracy z uczniami o stylu zdeorganizowanym

Trudno jest cokolwiek zaplanować w pracy z tymi uczniami, ponieważ nie wierzą oni, że ktokolwiek może się o nich martwić. Ich głowy wypełnia złość, co powoduje, że nie ma tam po prostu miejsca na budowanie jakichkolwiek więzi. Uczniowie ci są bardzo czujni, bowiem nastawieni są wyłącznie na przeżycie kolejnego dnia. Pracując z takimi uczniami, nauczyciel musi być świadomy, że będzie doświadczał na sobie ich negatywnych emocji. Świadomy celu, do którego nauczyciel dąży, powinien potrafić odzyskiwać umiejętność logicznego myślenia i kierować dalszym procesem nauki. Do szkoły ponadpodstawowej trafia bardzo nieliczna grupa takich uczniów. Jednakże jest to możliwe i dlatego też warto znać techniki i strategii działań do pracy z nimi. Oto kilka z nich (tamże: 122):

1. Nauczyciel pracuje według utartych ścieżek, ponieważ uczniowie ci nie lubią zmian.
2. Nauczyciel powiadamia wcześniej o zmianach planu na dany dzień, aby uniknąć ataku agresji, a jeśli w ciągu dnia ma miejsce wiele zmian, przygotowuje miejsce, w którym uczeń może pracować z zaufanym dorosłym.
3. Nauczyciel ma w zapasie proste ćwiczenia, które w przypadku ewentualnej napaści złości uczeń będzie mógł wykonywać i uspokoić się.
4. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, które mają na celu selekcjonowanie, kategoryzację, kolorowanie i wypełnianie luk.
5. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, które polegają na odnajdywaniu elementów. Uczniowie reprezentujący ten styl lubią je, ponieważ w pewnym sensie sami muszą zostać odnalezieni lub odnaleźć siebie.
6. Nauczyciel podkreśla, że rozumie, jak trudne jest pozostawanie na lekcji do dzwonka, i wierzy, że uczeń posiada tę umiejętność (tamże).

Ponadto ważne jest, aby posiadać grupę wsparcia dla siebie, osoby dorosłej. Dobrze byłoby, aby po wyjściu z lekcji lub ze szkoły, w ogóle móc opowiedzieć komuś zaufanemu, z jakimi sytuacjami nauczyciel musiał się zmierzyć.

8.5.3. Techniki wspierające uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi – dysleksja

Uczniowie, u których stwierdzono dysleksję, powinni pracować nad rozwijaniem języka obcego przy pomocy technik opisanych poniżej.

8.5.3.1. Techniki nauczania słownictwa

Nauczając nowego słownictwa, nauczyciel powinien sobie zdawać sprawę, ile tak naprawdę nowych zwrotów uczniowie o specyficznych potrzebach edukacyjnych będą w stanie zapamiętać. Należy zatem zminimalizować podawanie nowych słów lub zwrotów do jedynie kilku słów, których uczniowie mają się nauczyć poprzez wybieranie tych o najwyższym stopniu przydatności podczas codziennej komunikacji. Kolejność wprowadzania i utrwalania słownictwa powinna być następująca: usłyszeć słowo, zobaczyć słowo, skojarzyć z podobnym słowem, powtórzyć słowo, wyobrazić je sobie, przeliterować, napisać oraz utworzyć z nim wyrażenie, zdanie. Wprowadzenie nowego słownictwa może odbywać się poprzez zastosowanie następujących technik:

1. Nauczyciel proponuje **mnemotechniki**, takie jak grupowanie, akrostychy, akronimy, metodę surrealistycznego obrazu lub metodę miejsc (Bogdanowicz, 2011: 157).
2. Nauczyciel proponuje przygotowanie drzewka wyrazowego. *Jest to przykład uczenia się wyrazów, w których występuje wspólna trudność ortograficzna* (Bogdanowicz, 2011: 161), np. wyrazy z końcówką *ight*: *sight, tight*.

8.5.3.2. Techniki rozwijające umiejętność stosowania struktur gramatycznych

Nauczając struktur gramatycznych, nauczyciel powinien stosować następujące techniki:

1. Nauczyciel wykorzystuje figury geometryczne i grafy do przedstawienia struktury gramatycznej (Zwadzka-Bartnik, 2010: 228).
2. Nauczyciel podaje dodatkowe informacje we wskazówkach do wykonania zadania, np. *Uwaga! Jeden z czasowników wymaga podwojenia spółgłoski* (Hird, 2014).
3. Uczeń ma za zadanie uzupełnić brakujące formy czasowników w danym ćwiczeniu tylko w jednej z form zdania, np. w zdaniu twierdzącym.
4. Nauczyciel wytłuszcza w zdaniu (Daloiso, 2014) elementy, które mają zostać zastąpione przez inną formę. W naturalny sposób koncentruje to uwagę ucznia na danym fragmencie.

8.5.3.3. Techniki rozwijające i usprawniające sprawność pisania

Fakt, że uczniowie dyslektyczni uczą się na konkretach i obrazach, pomaga bardzo w przyswajaniu słownictwa z najbliższego otoczenia. Często nauczyciel wykorzystuje przedmioty, np. w klasie czy pokoju do nauki nowych słówek. Pojawienie się na lekcji ćwiczeń typu obraz – słowo wspomaga automatyzację tego procesu. Inne techniki stosowane w pracy z uczniami dyslektycznymi (Rapocka, 2009) to:

1. Uczniowie wypełniają krzyżówki.

2. Uczniowie wypełniają wykropkowane fragmenty wyrazów (innym kolorem spółgłoski, innym samogłoski).
3. Uczniowie układają rozsypankę wyrazową.
4. Uczniowie wpisują słowa w tabelaryczne obrazy wyrazów.

8.5.3.4. Techniki usprawniania zapisywania i odczytywania wyrazów

Najbardziej zauważalnymi problemami uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi są deficyty w umiejętności świadomego wydzielenia dźwięków mowy i operowania nimi oraz również umiejętności przyporządkowywania im odpowiednich symboli graficznych. Oto dwie techniki pracy usprawniające zapisywanie i odczytywanie wyrazów:

1. Nauczyciel przekazuje uczniom **suwak**, np. do trenowania przyimków. Na pasek papieru nakładamy karteczkę, najlepiej innego koloru, z dwoma otworami szerokości paska papieru. Na wystającej części tej karteczki widnieje zapis różnych przyimków (Bogdanowicz, 2011: 169). Zadaniem uczniów jest manipulować kolorową karteczką na pasku, czytać poszczególne wyrazy i dokonywać ich zapisu.
2. Nauczyciel przedstawia uczniom **sposoby poprawiania błędów**. W zeszytce ucznia zapisuje na marginesie kategorię błędów, a pod sprawdzonym tekstem pisze, ile błędów uczeń popełnił oraz jakiej były one kategorii. Zadaniem ucznia natomiast jest znaleźć i poprawić usterkę w domu (tamże: 166).

8.5.3.5. Techniki rozwijające i usprawniające sprawność czytania ze zrozumieniem

Ćwiczenia charakterystyczne dla sprawdzania umiejętności czytania ze zrozumieniem, takie jak prawda/fałsz, dobieranie, ćwiczenia wielokrotnego wyboru, są jak najbardziej adekwatne w przypadku uczniów dyslektycznych. Jeśli jest to możliwe, warto by były jeszcze wspomagane obrazem. Autorka (tamże: 184) podkreśla, że warto zastosować także inne strategie, takie jak:

1. Nauczyciel **zwiększa interlinię** do 1,5 oraz powiększa tekst, który będzie czytany przez uczniów.
2. Przed przeczytaniem tekstu przez uczniów nauczyciel podkreśla w nim **słowa-klucze**.
3. Nauczyciel rysuje na marginesie **symbole i obrazki**, które podpowiedzą uczniowi, jakie elementy pojawią się w tekście.

8.5.3.6. Techniki rozwijające sprawność rozumienia tekstu ze słuchu

Ćwiczenia charakterystyczne dla sprawdzania umiejętności słuchania ze zrozumieniem takie jak prawda/fałsz, dobieranie, ćwiczenia wielokrotnego wyboru są jak najbardziej adekwatne w przypadku uczniów dyslektycznych. Warto jednakże, aby nauczyciel pracował według opisanych poniżej instrukcji (tamże: 179).

1. Nauczyciel proponuje uczniom **wizualizację** podczas słuchania i podkreśla, aby uczniowie wykorzystali wszystkie swoje zmysły, wyobrażając sobie, *jak wygląda, brzmi, pachnie i smakuje opisywany przedmiot*.

2. Nauczyciel wykorzystuje **piosenki** w procesie nauczania. Ułatwiają one zapamiętywanie oraz rozwijają funkcje słuchowo-językowe.

8.5.4. Techniki pracy z uczniem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)

Aby nauczanie uczniów z tym schorzeniem neurorozwojowym było efektywne, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że osoba z ADHD skupia swoją uwagę na wielu, a nie na jednym wybranym przez siebie bodźcu (Jaworska-Biskup, 2009: 51). Skutkuje to brakiem koncentracji uwagi lub jej bardzo szybkim zanikiem. Brak umiejętności selekcji bodźców skutkuje osłabioną umiejętnością wyboru rzeczy ważnych poznawczo od tych, które nie są ważne. Z uwagi na powyższe zaleca się, aby nauczyciel, dostosowując metody pracy, wziął pod uwagę samą strukturę lekcji, to jest: podział czasu wyznaczony na poszczególne zadania, sposób wprowadzania materiału, techniki nauczania oraz same technik radzenia sobie z zachowaniem ucznia z ADHD (tamże). Tylko wtedy można mówić o efektywnym nauczaniu w tym szczególnym przypadku.

8.5.4.1. Techniki i strategie pracy dotyczące struktury lekcji

1. Nauczyciel przygotowuje lekcję o przejrzystej i czytelnej strukturze (tamże).
2. Nauczyciel przekazuje cel lekcji oraz podkreśla treści ważne do zapamiętania.
3. Na zajęciach nauczyciel stosuje jak najwięcej przerywników i różnorodnych aktywności, które rozbudzają ciekawość ucznia.
3. Nauczyciel stosuje naprzemienne **ćwiczenia związane z ruchem i pisaniem, a czytanie z mówieniem.**
4. Na zajęciach nauczyciel stosuje ćwiczenia wzmacniające koncentrację uwagi, np. mnemotechniki – **mapy myśli, haki językowe oraz zadania relaksacyjne.** Techniki ćwiczeń terapeutycznych doskonalących koncentrację uwagi to również porządkowanie historyjek obrazkowych, dobieranie właściwych obrazków do historyjek, odwzorowywanie obrazków z pamięci odtwórczej, rozpoznawanie w krótkim czasie eksponowanych przedmiotów (Naprawa i in., 2017: 60).
5. Nauczyciel stosuje **podejście multisensoryczne.** Przykładem są tu techniki wykorzystujące powonienie, smak, doznania słuchowe oraz dotykowe, np. opis owoców i warzyw, przy zastosowaniu zadań typu *wybierz i opisz*, dialog w restauracji oraz wizualizacja scenerii po wysłuchaniu fragmentu muzycznego.
6. Nauczyciel stosuje ćwiczenia angażujące ruch na zajęciach. Przykładem są następujące techniki: **Ten kto** – w tej technice nauczyciel podaje polecenia w języku angielskim, np. *ten kto ma czerwone spodnie, ten kto ma blond włosy, zmienia miejsce siedzenia.* **Co się zmieniło?** – w tej technice należy zmienić coś w najbliższym otoczeniu, podczas gdy jeden z uczestników zabawy ma zasłonięte oczy. Inne przykładowe techniki przedstawione zostały w scenariuszach zajęć.

8.5.4.2. Techniki dotyczące radzenia sobie z zachowaniem ucznia

1. Nauczyciel udziela komunikatów w sposób precyzyjny i czytelny, zachowując kontakt wzrokowy z uczniem (Werbińska, 2009: 63).
2. Nauczyciel upewnia się, czy uczeń zrozumiał polecenie zanim ten przystąpi do pracy. W razie konieczności powtórzy polecenia.
3. W klasie ustalone są jasne reguły funkcjonowania na lekcji. W przypadku ich naruszenia nauczyciel powinien zastosować odpowiednie konsekwencje. Jednakże po wyegzekwowaniu odpowiedniego zachowania nie powinien ucznia krytykować.
4. Nauczyciel powinien utrzymywać szybkie tempo pracy i zachęcić ucznia z ADHD do bycia liderem zadań zespołowych.
5. Uczeń jest informowany o celach lekcji i kolejności zadań oraz w miarę konieczności o zmianach, jakie będą miały miejsce na zajęciach.
6. Uczeń siedzi w miarę blisko nauczyciela w celu stałej kontroli nad działalnością ucznia.
7. Nauczyciel stosuje natychmiastowe pochwały za wykonanie konkretnego zadania.

8.5.5. Techniki i strategie pracy z uczniami przewlekle chorymi

Jest pewne, że długotrwałe zaburzenie zdrowia wpływa negatywnie na proces uczenia się ze względu na gorszy stan samopoczucia ucznia oraz naruszony prawidłowy rozwój psychoruchowy (Zawadzka-Bartnik, 2010: 243). Młody człowiek często cierpi z powodu bólu, niewygody wynikającej z unieruchomienia oraz narzuconych mu licznych nakazów i zakazów, a czasem dodatkowo leki włączone do terapii mogą wpływać na zaburzenia natury fizjologicznej lub psychologicznej. Z uwagi na powyższe niezbędne jest, aby nauczyciel pracujący z takim uczniem umiał obserwować symptomy niektórych zachowań ucznia i udzielić mu niezbędnej pomocy. Poniżej przedstawiono techniki i strategie pracy z uczniem przewlekle chorym (tamże: 249).

1. Nauczyciel wyłącza przewlekle chorego z trudnych sytuacji zadaniowych (np. klasówka) i zamienia je na spokojniejsze zadania dydaktyczne w sytuacji pogorszenia się samopoczucia ucznia. Kompensuje to niepowodzenia i ma duże znaczenie terapeutyczne.
2. Nauczyciel wzmacnia równowagę emocjonalną i neurodynamiczną ucznia, stosując **zachęty i pochwały**.
3. Uczniowi proponowane są zajęcia z elementami terapii pedagogicznej, np. **muzykoterapii i relaksacji**.
4. Nauczyciel stwarza uczniowi warunki do wykazywania się zdolnościami i kreatywnością. Zachęca do eksponowania swoich talentów i rozwijania ich.
5. Uczniowi proponowane są **realne terminy** nadrabiania zaległości edukacyjnych, np. po powrocie z leczenia szpitalnego.
6. Nauczyciel **zachęca kolegów** z klasy do pomocy koleżeńskiej w nadrabianiu zaległości.

Stosowanie powyższych strategii powoduje, że uczeń pomimo trudnej dla siebie sytuacji wierzy w swoje możliwości i wie, że zawsze może prosić o pomoc kolegów i nauczyciela.

Rozwija to zatem jego kompetencje społeczne oraz uczenia się, tak potrzebne na rynku pracy, przez całe życie.

8.5.6. Techniki oraz strategie wspierające pracę z uczniami zdolnymi

W większości klas nauczyciel z łatwością odnajdzie ucznia zdolnego lub uczniów zdolnych. Charakteryzuje ich chęć uczenia się, wytrwałość w tym procesie, branie odpowiedzialności za swój rozwój osobisty oraz chęć realizacji odległych planów życiowych. (Kruszewski, 2005: 369). Ich wyniki uczenia się sięgają głębiej, obejmują rozumienie materiału i rozwiązywanie bardziej skomplikowanych problemów. Uczniowie ci szukają związków przyczynowo-skutkowych, łatwiej zestawiają wiadomości oraz mają bogatsze skojarzenia (tamże: 371). W pracy z takimi osobami nauczyciel powinien przyjąć przedstawione poniżej strategie działań:

1. Nauczyciel przygotowuje dla ucznia ćwiczenia o wyższym niż grupa poziomie językowym. Istotne jest tu zatem utrzymanie wysokiego poziomu trudności zadań.
2. Nauczyciel stosuje metody aktywizujące i problemowe oraz zapewnia spełnianie się w różnych rolach, np. asystenta nauczyciela.
3. W szkole odbywają się zajęcia dodatkowe, podczas których można poszerzać wiedzę i umiejętności wykraczające poza podstawę programową. Uczenie powinno przypominać proces badawczy tak, aby stanowiło to dla niego wyzwanie intelektualne.
4. W szkole organizowane są konkursy językowe, a nauczyciel zachęca ucznia do przygotowywania się w olimpiadzie językowej (tamże).
5. Nauczyciel udziela pomocy w planowaniu dalszego rozwoju językowego ucznia, na przykład wskazuje możliwości przystąpienia do certyfikatów międzynarodowych.
6. Nauczyciel włącza do współpracy instytucje działające na rzecz uczniów zdolnych (Wojnarowska, 2014), np. placówki i ośrodki specjalistyczne, stowarzyszenia, fundacje oraz muzea.
7. Nauczyciel stosuje techniki coachingowe w pracy indywidualnej z uczniem, np. wizualizacja, metoda GROW, w celu wskazywania rozwiązań problemów badawczych (pomysł autora programu).

8.6. FORMY PRACY

Efektywne rozwijanie umiejętności językowych jest możliwe dzięki daniu szansy uczniom do jak najczęstszego praktykowania wypowiedzi oraz do swobodnej komunikacji z pozostałymi członkami grupy. Istotne jest tu także danie możliwości pokonania bariery mówienia publicznego w języku obcym, a co za tym idzie rozwijania

wiary we własne możliwości. Dlatego też program zakłada jak najczęstsze stosowanie **pracy w parach** oraz **w grupach**. Dzięki tym formom uczniowie mają również szansę rozwijać umiejętności uczenia się od innych oraz umiejętności społeczne. Aby podział na pary i grupy nie zależał tylko od osobistych upodobań uczniów, proponuje się wykorzystanie portalu internetowego <https://wordwall.net/resource/287215/przykladowa-klasa> lub zastosowanie technik losowania (np. różne kolory cukierków, zakrętek do butelek, sznurków itp). Losowanie kolejności prezentacji rezultatów prac grup można dokonać również poprzez wprowadzenie danych do strony internetowej <https://wheeldecide.co>. **Praca z całą klasą** oczywiście ma swoje miejsce i jest stosowana na przykład podczas ćwiczenia słuchania i czytania ze zrozumieniem, wprowadzania nowego materiału leksykalnego, gramatycznego lub różnych dyskusji, chociażby przygotowującej do pracy nad projektem językowym.

9. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Ocenianie osiągnięć uczniów odbywa się na trzech płaszczyznach: ocena nauczyciela, ocena koleżeńska i samoocena poszczególnego ucznia. Ocena dokonywana przez nauczyciela jest, zależnie od sytuacji, diagnostyczna lub klasyfikacyjna, nieformalna lub formalna (Komorowska, 2005: 252). Zawsze jest jednak oparta na jasnych, wcześniej omówionych kryteriach. Dzięki odpowiednim narzędziom ocena przedstawia zarówno progres umiejętności *stricte* językowych, jak i tych związanych ze zmianami postaw i zachowań.

Jako że ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów jest jedną z integralnych części procesu uczenia się, wymaga od dwóch stron – zarówno uczniów, jak i nauczyciela – pewnej dozy refleksji związanej z tym, na jakim etapie procesu się znajdują i czy mogą już podejmować dalsze kroki.

9.1. OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

W rozwijaniu tejże właśnie refleksji pomagają ocenianie kształtujące, które w bardzo jasny sposób przekazuje uczniom część odpowiedzialności za uczenie się. Sprzyja to rozwojowi ich autonomii i szeroko rozumianemu rozwojowi osobistemu. Najważniejszą sprawą w ocenianiu kształtującym jest uświadomienie sobie znaczenia celu lekcji (Sterna, 2006: 31) i przekazanie go uczniowi w języku, który zrozumie. Cel ten powinien zostać przez nauczyciela wyrażony w formie efektu, a nie procesu. Wyraża wtedy stan, a nie drogę do niego. Oto przykład:

Cel dla nauczyciela: rozszerzenie słownictwa dotyczącego czasopism oraz kształcenie umiejętności mówienia.

Cel dla ucznia: po lekcji będziesz mógł zaprezentować po angielsku swoje ulubione czasopismo.

Sprawdzanie czy cel lekcji został osiągnięty powinno stać się rutynowym zachowaniem nauczyciela. Dzięki temu uczniowie staną się bardziej świadomi tego, co udało im się osiągnąć lub nad czym należy jeszcze popracować. Można to osiągnąć, stosując na przykład **metodę zdań podsumowujących** (tamże: 35). Stosując ją, nauczyciel pod koniec lekcji prosi uczniów o dokończenie zdań, np.:

- Dziś nauczyłem/nauczyłam się...
- Zrozumiałem/zrozumiałam, że...
- Zaskoczyło mnie, że...
- Osiągnąłem/osiągnęłam założony cel, ponieważ...

Jeśli w klasie nie ma tradycji dzielenia się taką wiedzą, nauczyciel powinien rozpocząć od prośby zrobienia notatki na koniec lekcji. Z praktyki wielu nauczycieli, w tym autorki *Oceniania kształtującego w praktyce*, Marii Sterny wynika, iż już po krótkim czasie uczniowie chętnie dzielą się swoimi opiniami.

Z powyższego wynika, że uczniowie zapoznani z celem lekcji wyrażonym w ich języku, potrafią po zakończeniu zajęć ocenić czy i w jakim stopniu cel ten został osiągnięty. Pamiętać jednakże należy, iż oprócz informacji zwrotnej uzyskanej od ucznia, czyli samooceny, nauczyciel będzie musiał, z uwagi na system w jakim funkcjonuje, wystawić ocenę formalną na koniec lekcji lub na koniec jakiegoś działu. Aby ułatwić uczniom uczenie się, nauczyciel powinien na każdej lekcji zastosować technikę **NaCoBeZU**, czyli podkreślenia na co będzie szczególnie zwracał uwagę. Może to dotyczyć zagadnień, określenia poziomu i sposobu osiągania celu. Dzięki NaCoBeZU nauczyciel zawrze z uczniem coś w rodzaju kontraktu. Uczniowie wiedzą, czego wtedy właściwie mają się nauczyć, a nauczyciel zobowiązuje się do oceniania tego, co wcześniej zostało z uczniami ustalone (tamże: 47). Młodzi wychowankowie czują się w tej sytuacji bezpiecznie, gdyż nauczyciel ich nie zaskoczy innym zadaniem, starają się zwrócić uwagę na te elementy, które zostały podkreślone oraz są później zainteresowani komentarzami nauczyciela (tamże: 48). Kształtowanie i rozwijanie cech autonomicznych staje się zatem realne i efektywne. Nauczyciel, chcąc wywiązać się z kontraktu z uczniami, zastanawia się nad właściwym doborem zadawanych ćwiczeń oraz odpowiednio dostosowuje je do podawanych wcześniej wskazówek NaCoBeZU. Wynikiem takich działań będą pozytywne oceny i wzrost jakości pracy uczniów na lekcjach. Aby wdrażać uczniów do refleksji nad procesem uczenia się, warto, aby nauczyciel opracowywał również narzędzia informacji zwrotnej po sprawdzianie. Oto przykład zawarty w linku: <http://www.cen.edu.pl/Doradcy-proponuja,103/Ocenianie-ksztaltujace-w-praktyce-przyklad-karty-informacyjnej-po-sprawdzianie-z-jezyka-angielskiego,567.html>.

Informacja zwrotna przekazana konstruktywnie na piśmie lub w rozmowie pokazuje uczniowi, że popełnianie błędów jest czymś naturalnym oraz że uczymy się przez doświadczenie. Uczniowie mają zatem prawo popełniać błędy i, jako osoby odpowiedzialne za swoją naukę, obowiązek dokonywać analizy swoich działań, wyciągać z nich wnioski do dalszej aktywności, dzięki czemu poszerzają umiejętności samooceny oraz wzmacniają poczucie wiary we własne możliwości. Podczas procesu przekazywania informacji zwrotnej przez kolegów (tamże: 127), a nie nauczyciela, młodym ludziom daje się szansę na rozwijanie umiejętności analizowania wypowiedzi pisemnych i ustnych w stosunku do kryteriów oceniania.

9.2. OCENIANIE UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH

Ocenianie umiejętności językowych dokonuje się przy użyciu technik charakterystycznych do ich nauczania i uczenia się. Zatem sprawdzając umiejętności czytania ze zrozumieniem

i rozumienia ze słuchu (Komorowska, 2007: 97), nauczyciel wybierze techniki typu prawda/faksz, wielokrotny wybór czy dopasowanie części tekstów do nagłówków. Sprawdzając znajomość środków językowych, nauczyciel wykorzysta inne techniki, np. selekcji wyrazów, uzupełnianie luk wyrazowych, a oceniając reagowanie na wypowiedzi ustne oraz interakcję podczas wypowiedzi, powinien sam tę rozmowę przeprowadzić lub przysłuchać się rozmowom uczniów. Z powyższego wynika, że ocenianie może przybrać formę testów pisemnych (również w wersji online), rozmowy lub jej obserwacji.

9.3. OCENIANIE BEZ UŻYCIA TESTÓW

Ocenianie alternatywne związane z wykonaniem danych zadań i dotyczące obserwowalnych zachowań uczniów i produktów ich pracy jest dokonywane dzięki analizie prac projektowych, np. poprzez pracę projektową lub technik portfolio tematycznego językowego.

Praca projektowa to bardzo popularna forma, która bada w długoterminowym zadaniu zintegrowane sprawności językowe (tamże: 158). Autorka wskazuje, że praca projektowa pozwala rozwijać i oceniać między innymi takie umiejętności jak wyszukiwanie, selekcjonowanie oraz zestawianie informacji, odróżnianie faktów od opinii, uzasadnianie własnych krytycznych poglądów oraz umiejętności *stricte* językowe, takie jak logika i spójność tekstu, bogactwo słownictwa, poprawność użytych struktur oraz odpowiedni rejestr językowy (tamże: 157).

Portfolio tematyczne to rodzaj projektu zazwyczaj związanego z kulturą kraju, którego język jest nauczany (tamże: 158). Nauczyciel stosuje zazwyczaj kryteria mające na celu zbadać, czy uczniowie posiadli umiejętności, takie jak: wyszukiwania informacji na dany temat, samodzielnego myślenia, poprawności językowej, logicznej i spójnej prezentacji, bogactwa słownictwa, poprawności i bogactwa struktur gramatycznych. Oczywiście kryteria te mogą zmieniać się zależnie od projektu, mogą zostać dodane nowe. Najważniejsze jest jednak, aby uczniowie zostali z nimi wcześniej zapoznani.

Istotne jest także, aby nauczyciel zachęcał uczniów do pracy z **Europejskim**

Portfolio Językowym. Jest to sposób łączący samą ocenę z samooceną. *Cele portfolio łączą się z funkcją wychowawczą, polegającą na tym, by skłonić uczących się do refleksji nad swoją nauką* (tamże: 159). Dzięki temu narzędziu zbiera się także dokumentację umiejętności uczniów, która ma za zadanie pokazać, jak wyglądała ścieżka procesu uczenia się i nauczania. Portfolio działa według założenia, że każdy uczeń ma mocne strony, więc narzędzie to ułatwia ich wskazywanie. Ponadto pomaga ono zorientować się nauczycielowi, jaki poziom językowy reprezentuje uczeń w porównaniu ze swoimi kolegami (tamże: 160).

9.3. ZASADY OCENIANIA

Każda szkoła zobowiązana jest do opracowania **przedmiotowych zasad oceniania**. Praktyka autora niniejszej koncepcji wskazuje, że efektywne jest wystawianie ocen z poszczególnych sprawności językowych, a nie na przykład ze sprawdzianów z danych działów integrujących kilka sprawności. Daje to w dzienniku szybki obraz i podgląd stopnia efektywności rozwijania poszczególnych kompetencji u danego ucznia, dzięki czemu nauczyciel łatwo stwierdza, komu i jaka konieczna jest pomoc. Uczeń również ma świadomość, jakie kompetencje językowe ma opanowane dobrze, a nad którymi musi jeszcze popracować. O ile autor zakłada, że oceny za pracę domową czy projekty językowe są ważne, o tyle neguje raczej rolę oceny za aktywność. Dlaczego? Nauczyciel realizując ten program metodami aktywizującymi, po prostu tworzy atmosferę pracy. Uczniowie są więc cały czas aktywni i zmotywowani do pracy.

Ocena bieżąca i sumująca uczniów wynika ze spełnienia funkcji kryterialności. Zatem uczniowie powinni wywiązać się z pewnych wymagań charakterystycznych dla danej oceny szkolnej. Oto proponowane kryteria wymagań na poszczególne stopnie szkolne:

Ocenę celującą otrzymuje uczeń, który:

- posiada bardzo szeroki zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe,
- bardzo dobrze zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach,
- bardzo sprawnie posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumieniem ze słuchu,
- bardzo swobodnie pisze formy pisemne zawarte w programie,
- bardzo swobodnie wypowiada się na tematy zawarte w programie,
- bardzo swobodnie pracuje z różnymi źródłami informacji, w tym ze słownikami,
- bardzo swobodnie stosuje techniki uczenia się samodzielnego oraz w grupie.

Ocenę bardzo dobrą otrzymuje uczeń, który:

- posiada bardzo szeroki zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe,
- bardzo dobrze zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach,
- bardzo sprawnie posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumieniem ze słuchu,
- swobodnie pisze formy pisemne zawarte w programie,
- swobodnie wypowiada się na tematy zawarte w programie,
- swobodnie pracuje z różnymi źródłami informacji, w tym ze słownikami,
- swobodnie stosuje techniki uczenia się samodzielnego oraz w grupie.

Ocenę dobrą otrzymuje uczeń, który:

- posiada szeroki zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe,
- dobrze zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach,
- sprawnie posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumieniem ze słuchu,
- pisze formy pisemne zawarte w programie, pomimo nielicznych błędów,

- wypowiada się na tematy zawarte w programie, pomimo nielicznych błędów,
- dobrze pracuje z różnymi źródłami informacji, w tym ze słownikami,
- stosuje większość technik uczenia się samodzielnego oraz w grupie.

Ocenę dostateczną otrzymuje uczeń, który:

- posiada zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe w stopniu pozwalającym na skuteczną komunikację,
- zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach w stopniu pozwalającym na skuteczną komunikację,
- posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumieniem ze słuchu w stopniu pozwalającym na dość dobry odbiór tych dróg przekazu,
- pisze formy pisemne zawarte w programie, pomimo dość licznych błędów,
- wypowiada się na tematy zawarte w programie, pomimo dość licznych błędów,
- dobrze pracuje z różnymi źródłami informacji, w tym ze słownikami,
- stosuje niektóre techniki uczenia się samodzielnego oraz w grupie.

Ocenę dopuszczającą otrzymuje uczeń, który:

- posiada zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe w bardzo ograniczonym stopniu, który bardzo często uniemożliwia skuteczną komunikację,
- zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach w bardzo ograniczonym stopniu, który bardzo często uniemożliwia skuteczną komunikację,
- zna niektóre strategie czytania ze zrozumieniem i rozumieniem ze słuchu, w stopniu niepozwalającym dość często na efektywny odbiór tych dróg przekazu,
- pisze niektóre z form pisemnych zawartych w programie, pomimo że jego prace zawierają liczne błędy,
- potrafi zbudować proste zdania, jednakże trudność sprawia mu połączenie ich w spójną wypowiedź,
- ma duże problemy z pracą z różnymi źródłami informacji, w tym ze słownikami,
- rzadko stosuje niektóre techniki uczenia się samodzielnego oraz w grupie.

Ocenę niedostateczną otrzymuje uczeń, który nie jest w stanie sprostać wymaganiom na ocenę niedostateczną.

W przedmiotowych zasadach oceniania należy także wskazać dostosowania do ocen uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi tak, aby zapewnić ocenianiu charakter **wspierający tę grupę** uczniów. Nauczyciel powinien więc brać każdorazowo pod uwagę wytyczne wynikające z opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, innych instytucji bądź z danej sytuacji ucznia (np. sytuacja traumatyczna). Oceniając osiągnięcia uczniów ze SPE, należy dostosować sposób ewaluacji oraz narzędzia, którymi będzie posługiwał się nauczyciel. Poniżej przedstawione są przykładowe działania lub narzędzia stosowane przez realizatora tego programu.

Uczniowie z zaburzeniami słuchu – nauczyciel uwzględnia wkład pracy ucznia, ustala indywidualne kryteria oceniania uwzględniające potencjał rozwojowy ucznia,

ocenia w odniesieniu do wcześniej ustanowionych dla ucznia celów oraz stosuje arkusze samooceny typu *to już umiem/to muszę jeszcze ćwiczyć* (Janicka, 2016: 43).

Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym lub niedostosowani społecznie – nauczyciel zleca uczniom zadania, w których mogą odnieść sukces i przy każdej nadarzającej się okazji nagradza nawet minimalne sukcesy językowe oraz zachowania pozytywne (Pałubicka). Nauczyciel ocenia uczniów przy wykorzystaniu metod bez testów, np. wypełniając wcześniej opracowaną kartę obserwacji lub oceniając ich projekty edukacyjne (Selpa).

Uczniowie z dysleksją – nauczyciel powinien zmniejszać ilość materiału do opanowania, oceniać głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, nie uwzględniać błędów ortograficznych w pracach pisemnych, które powinny być oceniane głównie pod względem merytorycznym. Alternatywą do oceniania formalnego powinno być ocenianie nieformalne odnoszące się na przykład do systematyczności ucznia w odrabianiu prac domowych lub jego aktywności na lekcji (Janicka, 2016: 43).

Uczniowie z ADHD – nauczyciel zachęca ich do autorefleksji nad własnym zachowaniem, sukcesami oraz trudnościami. Wprowadza kontrakt (rodzaj listy sprawdzającej), w którym odnotowywane będą po każdej lekcji wszystkie pozytywne zachowania oraz sukcesy językowe (typu *Umiem już*). Nauczyciel chwali i nagradza.

Uczniowie przewlekle chorzy – nauczyciel stwarza warunki do wykazania się zainteresowaniami, dostarcza wzmocnień. W sytuacji kiedy uczeń ma zaległości wynikające na przykład z leczenia szpitalnego, dzieli materiał na mniejsze partie oraz ustala terminy do wykonania (Zawadzka-Bartnik, 2010: 250).

Uczniowie zdolni – nauczyciel wykorzystuje *metody ewaluacyjne, które pozwalają uczniowi na dokonywanie samooceny podejmowanych i zrealizowanych zadań, konstruktywną ocenę działań innych osób oraz przyjmowanie oceny od innych osób, w szczególności rówieśników* (Jabłonowska, Łukasiewicz-Wieleba, 2010: 300). Ponadto nauczyciel dba o rozsądne i przejrzyste przekazywanie informacji zwrotnej. Istotne jest również, aby nauczyciel ostrożnie interpretował wyniki prac uczniów zdolnych i w razie potrzeby prosił innego nauczyciela przedmiotu o sprawdzenie pracy (Niepokólczycka-Gac).

10. EWALUACJA PROGRAMU

W przyjętym powszechnie podejściu do edukacji uważa się, że program szkolny powinien służyć polepszeniu pracy pedagogicznej szkoły i pomocy w rozwoju kultury szkoły. Jest pewnym instrumentem wywierającym wpływ na rozwój placówki i jego dynamizm (Nowosad, 2016: 35). Zatem świadomy nauczyciel języka angielskiego jako przedstawiciel społeczności szkolnej rozumie, że w ciągu czterech lub pięciu lat wdrażania programu musi dokonywać jego ewaluacji formatywnej. Dzięki takiej pracy może on zlokalizować pewne zmiany, jakie zachodzą podczas realizacji programu i właściwie na nie reagować. Natomiast po zakończeniu pracy z uczniami, dokona on ewaluacji sumatywnej całego procesu edukacyjnego i rezultatów osiągniętych dzięki pracy z tym programem. Pomoże to sprawdzić stopień realizacji celów programu oraz słuszności podejmowanych czynności.

Przedmiotem ewaluacji niniejszego programu będą następujące zagadnienia:

- 1) stopień realizacji celów ogólnych oraz szczegółowych (w tym treści odpowiedniej wersji podstawy programowej oraz treści wykraczające poza ten dokument),
- 2) skuteczność zastosowanych metod i technik pracy z uczniami, w tym z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi,
- 3) skuteczność nabywania i rozwijania umiejętności kluczowych na lekcjach języka obcego.

Ze względu na to, że powyższe kryteria koncentrują się zarówno na rezultatach związanych ze stopniem realizacji podstawy programowej, skuteczności nabywania oraz wykorzystywania w praktyce umiejętności kluczowych, jak i na samym przebiegu procesu edukacyjnego ewaluacja programu będzie realizowana przy użyciu metod ilościowych i jakościowych (Komorowska, 1999: 93). Przedstawiono je poniżej.

Klasyczny model ewaluacyjny posłuży ocenie celów programu oraz osiągniętych językowych rezultatów pracy uczniów realizujących ten właśnie program nauczania. Według Galant (2012: 89), stosując ten model ewaluacji, można poddać analizie sposób sformułowania celów oraz poziom kompetencji uczniów. Zatem nauczyciel dokona analizy umiejętności posługiwania się językiem angielskim przez swoich podopiecznych, badając je pod kątem efektywności realizacji założonych celów językowych. Nauczyciel weźmie tu pod uwagę stopnie szkolne. Z uwagi na to, że w szkole ponadpodstawowej nie ma egzaminu zewnętrznego, który odnosiłby się do poziomu językowego A2+, nauczyciel wykorzysta również między innymi standaryzowane testy do badania właśnie tego poziomu językowego lub testy przygotowane przez siebie i oparte na szczegółowych treściach programu, zawartych w podstawie programowej i wykraczających poza nią.

Model *action research* jest w tym programie metodą ewaluacji, jaką nauczyciel wykorzysta, aby zbadać stopień efektywności przedstawionych tu technik nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wpływowi ich wykorzystania na realizację celów programu (Komorowska, 1999: 97). Działania nauczyciela są więc nastawione na stałe ulepszanie technik oraz wprowadzanie nowych. Charakter tej metody ewaluacyjnej ma charakter spiralny i składa się z kilku cykli rocznych. Zatem w liceum ogólnokształcącym badanie będzie miało cztery cykle ewaluacyjne, a w technikum pięć. Każdy roczny cykl składać się będzie z czterech faz: planowania pracy, działania, obserwacji działania oraz refleksji nad wykonanym działaniem. Rezultatem refleksji po każdym rocznym cyklu będzie przeformułowanie planowania w cyklu kolejnym. Według Komorowskiej (tamże) model ten daje duże możliwości badawcze nauczycielowi, który chce sprawdzić wartość swoich zawodowych działań i nieco modyfikować swe postępowanie po głębokiej refleksji nad uzyskanymi w badaniu rezultatami.

Model *socjologiczny* to metoda ewaluacyjna, która posłuży do zbadania przyrostu kompetencji kluczowych uczniów. Dominować tu będzie dążenie do ustalenia logicznych relacji przyczynowo-skutkowych elementów programu (tamże: 103), jakimi są formy pracy, techniki pracy oraz sposoby komunikacji uczeń – nauczyciel. Ten ostatni zatem będzie dążył do zbadania, w jaki sposób i w jakim stopniu wymienione wyżej składowe wpłynęły na rozwój kompetencji kluczowych uczniów. Nauczyciel wykorzysta karty obserwacji działań uczniów, kwestionariusze samooceny uczniów oraz swobodne z nimi rozmowy.

Przyjmując założenie, że rozwój szkoły jest niekończącym się procesem naturalnym, program szkolny poddaje się pod stałą weryfikację i dopełnianie (Nowosad, 2016: 42). Istotne jest zatem, aby nauczyciel realizujący ten program był otwarty na ewaluację, refleksję o jej rezultatach oraz na zmiany, jeśli taka zachodzi konieczność. Takie działania będą miały ogromny wpływ na wszystkich bezpośrednich i pośrednich odbiorców tego programu: uczniowie będą aktywnie posługiwali się językiem angielskim na poziomie A2+, a posiadając kompetencje kluczowe, odnajdą się w przyszłości na rynku pracy, rodzice uczniów będą zadowoleni z ogromnego rozwoju osobowościowego i językowego swoich pociech, nauczyciel będzie usatysfakcjonowany z jakości swojej pracy, a dyrektor szkoły świadomy, że jakość nauczania w jego placówce jest na odpowiednim, europejskim poziomie.

Warto zatem zmierzyć się z opisanymi metodami ewaluacji.

Życzę sukcesów w realizacji programu i radości z wykonywania naszego pięknego zawodu!

Katarzyna Sobańska

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu, W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Basińska A., *Teoria w pigułce*, zestaw 5, zeszyt 1, ORE, Warszawa 2018.
- Bogdanowicz K.M., *Dysleksja a nauczanie języków obcych, Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, wydawnictwo Harmonia, 2011.
- Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E., Malinowski M., *Wytyczne wraz z aneksem do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, ORE, Warszawa 2008.
- Bucko D., Prizel-Kania A., *Wędrówki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 3.
- Chudak T., *Przemysłny sposób na naukę języka rycerza z La Manchy – czyli słów kilka o coachingu językowym z punktu widzenia nauczyciela języka hiszpańskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1.
- Delaney M., *Teaching the Unteachable*, Worth Publishing, 2009.
- Domagalik-Zyślik E., Karpińska-Szaj K., *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej*, Wydawnictwo Impuls, 2011.
- Dryjska M., *Jak uczyć się metodą stacji uczenia się?*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 2.
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej, Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012.
- Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska C., *Teoria w Pigułce*, zestaw 1, zeszyt 1, ORE, Warszawa 2018.
- Hird J., *The complete English Grammar for Italian Students with Dyslexia*, Oxford University Press, 2014.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne*, Dobra Literatura, 2016.
- Janicka M., *Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwań dydaktyki włączającej*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 4.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła neuronów*, Dobra Literatura, 2018.
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.
- Kowalewski J., *Ujarzmić technologię*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 4.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela*, wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2005.

- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli, Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, ABC, Warszawa 2014.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Impuls, Kraków 2011.
- Nowosad I., *Idea programu szkolnego, Od współpracy zespołu do jakości i efektywności pracy szkoły*, [w:] Minczanowska A., Szafrąńska-Gajdzica A., Szymanowski M.J., *Szkoła, Wspólnota dążeń?*, wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.
- Pugliese C., *Being Creative*, Delta Teacher Development Series, 2010.
- Revell J., Norman S., *In Your Hands*, Saffire Press, 2009.
- Rivoluciri M., Davis P., *More Grammar Games*, Cambridge University Press, 2007.
- Sterna M., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2006.
- Stankiewicz K., Żurek A., *Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego, Nauczyciel języka obcego w wielu rolach, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 4.*
- Wojnarowska M., *Działania szkoły w pracy z uczniem zdolnym*, ORE, Warszawa 2014.
- Zawadzka-Bartnik E., *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Impuls, Kraków 2010.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka, Nauczanie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

NETOGRAFIA

- Domagała-Zysik E., *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*, 2015, https://www.researchgate.net/publication/313193980_PROJEKTOWANIE_UNIWERSALNE_UNIVERSAL_LEARNING_DESIGN_W_EDUKACJI_OSOB_Z_WADA_SLUCHU [dostęp 3 czerwca 2019].
- Daloiso M., *Teaching English to Young Learners with Dyslexia*, Ca' Foscari University, Venice 2014, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-324.pdf> [dostęp 27 marca 2019].
- Informator maturalny z języka angielskiego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2013, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-angielski.pdf [dostęp 3 lutego 2019].
- Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, 2010, file:///C:/Users/asus/Downloads/model-pracy-z-ucniem-zdolnym_men-2010_1%20(1).pdf [dostęp 2 czerwca 2019].
- Janicka M., *Nowoczesne metody nauczania języków obcych nie nudzą a bawią*, Zakład Lingwistyki Stosowanej, Lublin, 2014, file:///C:/Users/asus/Downloads/nowoczesne-metody-nauczania-jzykw-obcych-nie-nudz-a%20(5).pdf [dostęp 3 lutego 2019].
- Klimowicz A., *Jak pracować metodą projektu w szkole, Poradnik dla uczestników projektu Akademia Przyszłości*, file:///C:/Users/asus/Downloads/Jak%20pracowa%C4%87%20metod%C4%85%20projekt%C3%B3w.pdf [dostęp 14 kwietnia 2019].

- Niepokólczycka-Gac J., *Motywowanie i ocenianie ucznia zdolnego*, <https://www.portaloswiatowy.pl/organizacja-zajec-szkolnych/motywowanie-i-ocenianie-ucznia-uzdolnionego-9588.html> [dostęp 2 czerwca 2019].
- Pałubicka L., *Opis i analiza rozpoznania i rozwiązania problemu wychowawczego w szkole podstawowej*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1381> [dostęp 2 czerwca 2019].
- Projekt *Reaching, teaching and keeping learners, Uczenie oparte na współdziałaniu, Zbiór scenariuszy lekcji i metody*, str.60, Chorzów 2016, <http://gim1chorzow.pl/> [dostęp 28 stycznia 2018].
- Ptaszyńska E., *Materiały z kursu metody Dennisona*, http://www.dysleksja.waw.pl/dysleksja/praktyka/cw_dennison.html<http://synergia.alpha.pl/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=24> [dostęp 14 kwietnia 2019].
- Selpa, *Riverside County Special Education Local Plan Area Assessment, Identification and Educational Planning for Students with Emotional Disturbance*, <https://www.rcselpa.org/resources/resources/Assessment,%20Identification%20&%20Educational%20Planning%20for%20Students%20wED.pdf> [dostęp 2 czerwca 2019].
- Stępień E., *Wybrane metody i techniki aktywizujące*, http://www.sp4grodzisk.home.pl/metody_nauczania.pdf [dostęp 3 lutego 2019].
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <https://www.prawo.pl/akty/dz-ue-c-2018-189-1,69055843.html> [dostęp 3 lutego 2019].
- Wojnarowska, [file:///C:/Users/asus/Downloads/2.-Malgorzata-Wojnarowska-materialy-opracowane-po-seminarium%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/2.-Malgorzata-Wojnarowska-materialy-opracowane-po-seminarium%20(3).pdf) [dostęp 1 lutego 2019].
- <https://pl.khanacademy.org/partner-content/ssf-cci/sscc-intro-blended-learning/sscc-blended-learning-models/v/sscc-blended-flipped>
- <http://webquest-metoda.blogspot.com>

Katarzyna Sobańska – nauczyciel dyplomowany z 22-letnim stażem pracy. Uczy języka francuskiego i angielskiego w VI Liceum Ogólnokształcącym w Koszalinie. Koordynator ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tej szkole w latach 2012–2018. Pełni funkcję doradcy metodycznego języków obcych w Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie. Autor i realizator szkoleń: „Tablica interaktywna jest pomocna!”, „Jak radzić sobie z uczniem sprawiającym kłopoty wychowawcze”, „Zdyscyplinowani i zmotywowani uczniowie na lekcjach języka obcego”, „Umiem stosować i wykorzystuję mnemotechniki na lekcjach języka obcego”.