

Magdalena Kęłowska

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Kurs kontynuacyjny
dla szkół ponadgimnazjalnych

IV etap edukacyjny

**dopuszczony do użytku szkolnego
przez Ministerstwo Edukacji Narodowej,
nr w wykazie: DKOS – 4015 – 184/02.**

WYDAWNICTWO
egis


Express Publishing

Redakcja
Wydawnictwo EGIS

Copyright © Wydawnictwo EGIS Sp. z o. o.

Wydanie II, 2007

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

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część tej pracy nie może być powielana, czy rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie w jakikolwiek sposób, bądź elektroniczny, bądź mechaniczny, włącznie z fotokopiowaniem, nagrywaniem na taśmy lub przy użyciu innych systemów, bez pisemnej zgody wydawcy.



Wydawnictwo EGIS Sp. z o.o.
ul. Pilotów 71, 31-462 Kraków, Poland
tel. +48 12 410 86 25, fax +48 12 410 86 21
wydawnictwo@egis.com.pl, www.egis.com.pl

Spis treści

1. METRYCZKA PROGRAMU.....	3
1.1. O AUTORCE	3
1.2. ADRESACI PROGRAMU	3
1.3. WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU.....	4
2. CELE NAUCZANIA.....	5
2.1. OGÓLNE CELE EDUKACYJNE KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE LICEUM I ZADANIA SZKOŁY	5
2.2. OGÓLNE CELE PROGRAMU	6
2.3. CELE SZCZEGÓLWE	9
3. TREŚCI NAUCZANIA.....	13
3.1. TEMATY, SYTUACJE, LEKSYKA.....	13
3.2. FUNKCJE KOMUNIKACYJNE	15
3.3. KATEGORIE GRAMATYCZNE	16
4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW	19
4.1. OGÓLNE ZALECENIA METODYCZNE	19
4.2. CHARAKTERYSTYKA UCZNIA A INDYWIDUALIZACJA	20
4.3. FORMY PRACY NA LEKCJI	23
4.4. PRZYKŁADOWE TECHNIKI NAUCZANIA	24
4.5. ROLA NAUCZYCIELA I ROLA UCZNIA	28
4.6. TRENING STRATEGII I PRZYKŁADY POMOCNYCH UCZNIOM STRATEGII UCZENIA SIĘ.....	32
4.7. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I TECHNICZNE ŚRODKI NAUCZANIA	34
5. OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW I TECHNIKI ICH OCENIANIA.....	39
5.1. OCZEKIWANE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW	39
5.2. OCENA ZAŁOŻONYCH OSIĄGNIĘĆ	41
5.3. TECHNIKI KONTROLI	44
5.5. OCENIANIE PRACY NAUCZYCIELA	45
BIBLIOGRAFIA	47

1. Metryczka *Programu*

1.1. O autorce

Dr Magdalena Kęłowska jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej UAM w Poznaniu, gdzie prowadzi wykłady i ćwiczenia z metodyki nauczania języka angielskiego. W ramach Podyplomowego Studium Kształcenia Nauczycieli uczy przedmiotów: *Integracja międzyprzedmiotowa* i *Opcje w konstrukcji programów nauczania*. Pracowała jako nauczycielka języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym oraz w szkołach języków obcych na kursach ogólnych i egzaminacyjnych (FCE i CAE). Ma praktykę nauczania cudzoziemców oraz rodzimych użytkowników języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych. W swoich badaniach zajmuje się rolą nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości polskiej szkoły oraz nauczaniem strategicznym.

1.2. Adresaci *Programu*

- *Program* przeznaczony jest do nauczania języka angielskiego we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych: **liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum**, dla uczniów, którzy rozpoczęli naukę tego języka przynajmniej w gimnazjum (lub już w szkole podstawowej) a teraz będą ją kontynuować;
- 2–3 godziny lekcyjne w tygodniu (lub więcej);
- optymalna liczebność grup - 16 osób.

Program adresowany jest do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, uczniów oraz ich rodziców. *Program* pozwala spojrzeć całościowo na proces nauczania/ uczenia się języka angielskiego w tych szkołach. Nauczycielowi pomaga zaplanować zajęcia, dobrać odpowiednie materiały i techniki pracy oraz przeprowadzać kontrolę wyników. Ponadto pokazuje, w jaki sposób rozwijać samodzielność uczniów oraz podaje przykłady pomocnych uczniom strategii, umożliwiając tym samym przygotowanie do końcowego egzaminu maturalnego oraz dalszej samoedukacji.

Z *Programu* mogą również korzystać uczniowie i ich rodzice. Znajdą oni tutaj opis celów nauczania języka angielskiego na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej oraz założonych osiągnięć. Cenną informację stanowią również przykładowe strategie samodzielного uczenia

się, które powinny ułatwić uczniom pracę nad językiem w celu zdania egzaminu dojrzałości. Zapoznanie się rodziców z *Programem* pozwala na ich lepszą współpracę z nauczycielem, gdyż dowiadują się oni, w jaki sposób powinny pracować w domu ich dzieci oraz jakiego rodzaju umiejętności mogą się po nich spodziewać po zakończeniu kursu.

1.3. Warunki realizacji *Programu*

Program przeznaczony jest dla uczniów, którzy w szkołach ponadgimnazjalnych kontynuują naukę języka angielskiego. Dużym problemem dla nauczyciela może okazać się jednak bardzo zróżnicowany poziom uczniów w ramach jednej klasy. Trudność tę może częściowo rozwiązać przypisanie uczniów do klas w zależności od tego, czy rozpoczęli naukę języka w szkole podstawowej, czy dopiero w gimnazjum. Należy jednak liczyć się z tym, że nie zawsze taka kwalifikacja będzie możliwa. Stąd istotnym elementem realizacji *Programu* jest wybór odpowiedniego podręcznika, który pozwoli na taką manipulację materiałem, aby można go dostosować do różniących się poziomem uczniów, a w ostateczności poziom ten do pewnego stopnia wyrównać.

Kwalifikacje nauczyciela

Program przeznaczony jest dla nauczyciela posiadającego pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Szczególnie zainteresowani *Programem* będą zwolennicy indywidualizacji nauczania oraz tzw. nauczania strategicznego, w którym nauczyciel dba nie tylko o rozwój sprawności językowych ucznia, ale w równym stopniu o kształtowanie jego umiejętności uczenia się i samodzielności. Zakłada się, że każdy nauczyciel z odpowiednimi kwalifikacjami posiada wystarczające podstawy do nauczania zgodnie z wytycznymi *Programu*.

2. Cele nauczania

2.1. Ogólne cele edukacyjne kształcenia na poziomie liceum i zadania szkoły

Reforma systemu edukacji w Polsce zakłada, iż uczeń kończący szkołę średnią będzie osobą **dojrzałą**, zdolną do podejmowania dojrzałych wyborów, pełnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i kierowania własnym rozwojem. Stąd ogólnymi celami na tym etapie jest dalsze rozwijanie wiedzy i umiejętności zgodnie z zainteresowaniami i zdolnościami uczniów tak, aby przygotować ich do studiów i pracy zawodowej, oraz kształtowanie społecznie pożądanых postaw: samoidentyfikacji kulturowej i prawidłowego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym. Do wielu zadań szkoły będzie zatem należało stworzenie warunków sprzyjających rozwojowi indywidualnych zainteresowań uczniów i aktywności w różnych dziedzinach sztuki, nauki, techniki i sportu, kształtowanie krytycznego myślenia i refleksji nad własną hierarchią wartości, jak również wspieranie aktywnych i innowacyjnych postaw wobec świata.

Powyższe założenia odnoszą się do wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole ponadgimnazjalnej, zaś w zakresie samego języka obcego *Podstawa Programowa* wskazuje na następujące zadania szkoły:

- rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych kompetencji językowych;
- zapewnienie w miarę możliwości dostępu do materiałów autentycznych;
- zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym między innymi przez wymianę ze szkołami w innych krajach lub uczestnictwo w programach międzynarodowych;
- stopniowe przygotowanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego;
- rozwijanie w uczniach postawy tolerancji, otwartości i ciekawości wobec innych kultur;
- zachęcanie uczniów do pracy w grupach i zespołach;
- zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych.

Nadrzędnym celem etapowym powinno być osiągnięcie przez ucznia kompetencji językowej na poziomie zaawansowanym zapewniającej posługiwanie się językiem w kraju języka docelowego lub w kontaktach z dość wymagającymi użytkownikami tego języka oraz w przyszłej pracy i nauce. Aby tak rozwinąć umiejętności uczniów, należy położyć nacisk na integrację sprawności językowych, zapewnić uczniom jak największy kontakt z autentycznym językiem mówionym i pisanym (z uwzględnieniem rejestrów i stylu) oraz zapoznać ich z głównymi odmianami nauczanego języka. Niezbędne będzie również poszerzenie komponentu kulturowego, uwzględnienie norm socjokulturowych pozwalających funkcjonować na rynku pracy, jak i wykorzystanie wiedzy i umiejętności z innych przedmiotów do zadań językowych.

2.2. Ogólne cele *Programu*

W celu realizacji powyższych założeń *Program* postuluje rozwój szeroko pojętej **kompetencji komunikacyjnej**, a więc wszystkich jej składowych: kompetencji gramatycznej, dyskursywnej, socjolingwistycznej i strategicznej. Aby wykształcić umiejętność skutecznego porozumiewania się z wymagającymi (w tym rodzimymi) użytkownikami języka obcego, także dla celów zawodowych, niezbędna będzie dalsza praca nad poprawnością form (kompetencja gramatyczna), jak również dbałość o spójność i logikę wypowiedzi (kompetencja dyskursywna). Co więcej, aby osiągnąć zamierzony cel (np. otrzymać pracę w zagranicznej firmie, negocjować warunki umowy z zagranicznym partnerem, wykorzystywać obcojęzyczne materiały źródłowe do napisania referatu) na tak zaawansowanym poziomie interakcji, użytkownik języka powinien umiejętnie dostosować formę i styl wypowiedzi do danej sytuacji. Konieczna więc będzie znajomość socjokulturowych norm języka i dyskursu, umiejętność szybkiej analizy komunikacji wraz z jej uczestnikami, ich rolami społecznymi, pochodzeniem itp. (kompetencja socjolingwistyczna). Wreszcie biegły użytkownik języka obcego potrafi podtrzymać i kontynuować komunikację nawet, kiedy jego wiedza (np. znajomość specjalistycznego słownictwa) jest niepełna, stosując różnorodne strategie komunikacyjne: definiując, parafrazując, czy po prostu umiejętnie zmieniając temat (kompetencja strategiczna). Mając na uwadze rozwój wyżej wymienionych kompetencji, *Program* proponuje zapewnienie uczniom szerokich możliwości używania języka sytuacyjnego oraz funkcjonalnego z jednoczesnym różnicowaniem rejestru i stylu w zależności od kontekstu.

Jak już wspomniano, grupy uczniów, z którymi przyjdzie pracować nauczycielom języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych, będą wewnątrznie zróżnicowane nie tylko ze względu na ogólnie rozpoznane cechy kognitywne (np. style poznawcze czy strategię) i osobowe (np. poziom motywacji, lęku, samooceny itp.), ale również ze względu na ich początkowy poziom znajomości języka. *Program* przewiduje, że nauczyciel będzie zmuszony zmierzyć się z klasami o wysoce zróżnicowanym poziomie wiedzy i umiejętnościach i zapewne jednym z najtrudniejszych zadań nauczyciela będzie właśnie skuteczne zaradzenie tej sytuacji. Dlatego też *Program* proponuje **indywidualizację** jako optymalne podejście do nauczania języka obcego na tym etapie edukacji. Należy ją rozumieć tutaj w szerszym znaczeniu, nie zaś jedynie jako dostosowywanie zadań i wymagań do różnych poziomów uczniów. Indywidualizacja to pewna filozofia pedagogiczna, która pozwoli nauczycielowi języka obcego na realizację wielu istotnych postulatów *Podstawy Programowej*. I tak, będzie indywidualizacja wyrazem podejścia **skoncentrowanego na uczniu** (*learner-centeredness*), w którym nauczyciel stara się ukierunkować wszystkie swoje zabiegi dydaktyczne na sprostanie potrzebom i możliwościom swoich podopiecznych i w którym uczniowie są aktywnie włączani w decydowanie o różnych elementach zajęć. Innym aspektem w ramach indywidualizacji i podejścia skoncentrowanego na uczniu będzie **nauczanie strategiczne**. Współczesny nauczyciel języka obcego to nauczyciel strategiczny, a więc taki, który raczej pomaga uczniom w samodzielnym zdobywaniu sprawności językowych niż tylko uczy języka, wskazuje skuteczne techniki uczenia się, nie koncentrując się jedynie na przekazywaniu wiedzy. Ponieważ uczniowie tak bardzo różnią się między sobą, wspieranie ich samodzielności oraz przeniesienie nacisku z tradycyjnego nauczania na rzecz rozwoju umiejętności będzie szczególnie korzystne. Uczeń poddany treningowi strategii (*learner training*) będzie stosował bardziej skuteczne dla siebie techniki przyswajania języka obcego, samodzielnie oceni swoje braki i postępy, i efektywniej zdobędzie potrzebną wiedzę.

Szkola to okres przejściowy w życiu ucznia, a ostatecznym celem nauczania szkolnego powinno być właśnie przygotowanie do pogłębiania wiedzy i umiejętności na własną rękę. *Program* zakłada, że ukończywszy edukację języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej, uczniowie będą, jeśli nie w pełni, to przynajmniej w bardzo znacznym stopniu **autonomiczni**. Innymi słowy, będą umieli samodzielnie wykonywać zadania w nowych kontekstach w nieszablonowy, elastyczny sposób. Warto podkreślić w tym miejscu, że autonomia to nie tylko niezbędny składnik skutecznego procesu uczenia się, lecz także naturalny czynnik wszelkiego rozwoju indywidualnego i społecznego (zob. Komorowska

1999:219-220). Uczeń **dojrzały** to uczeń **autonomiczny**, umiejący samodzielnie wyznaczać sobie cele i przewidywać konsekwencje swych działań, potrafiący integrować nową wiedzę i umiejętności z już nabytymi i stosować je w nowych sytuacjach.

Kolejnym postulatem *Podstawy Programowej* wspierającym indywidualizację nauczania jest **interdyscyplinarność**. Wykonując projekty międzyprzedmiotowe czy choćby wykorzystując informacje z innych dziedzin nauki w dyskusji, wypracowaniu itp., uczniowie mają okazję zademonstrować i pogłębić swoje indywidualne zainteresowania. Przy tym zazwyczaj sami wybierają pasjonujące ich tematy. Co więcej, powiązanie tematyczne z innymi przedmiotami pozwala na postrzeganie języka jako użytecznego narzędzia w zdobywaniu wiedzy, a nie jedynie celu samego w sobie. Fakty i zjawiska z innych dziedzin przyczyniają się do wzbogacenia i urozmaicenia zajęć, a także poszerzają ogólną wiedzę uczniów i pomagają w jej przyswojeniu. Należy również podkreślić, że interdyscyplinarność umożliwia włączenie w proces nauczania języka ogólnych celów, takich jak umiejętność analizy opinii i faktów i ich krytyczna ocena, poszukiwanie i porządkowanie informacji, twórcze rozwiązywanie problemów czy też rozwój autonomii ucznia. W ten sposób zachęca się uczniów do stosowania podobnych strategii (które w takim wypadku zostają utrwalone) do zdobywania i zapamiętywania wiadomości z różnych przedmiotów. Stosowanie tego samego wachlarza strategii na różnych lekcjach ułatwia z kolei przyswajanie przedmiotów postrzeganych przez uczniów jako trudne lub mniej interesujące. Uczniowie posiadający narzędzia, za pomocą których są w stanie nauczyć się jednej dziedziny, z pewnością skorzystają z nich w nauce innych, co przyczynić się może do wzrostu poziomu zarówno ich motywacji jak i autonomii.

Program zakłada, iż absolwent szkoły ponadgimnazjalnej, obok dojrzałości intelektualnej kształtowanej poprzez dalszy rozwój kompetencji komunikacyjnej i autonomii oraz dzięki treningowi strategii i integracji międzyprzedmiotowej, osiągnie również **dojrzałość społeczną**. Młodemu człowiekowi mającemu świadomie kierować swoim własnym rozwojem będzie ona bezwzględnie potrzebna. Dojrzałość społeczna to przede wszystkim określenie własnej tożsamości i wizerunku, a więc odpowiedź na pytanie „Kim jestem i jakie wartości wyznaję?” Człowiek świadomy własnej tożsamości kulturowej i narodowej oraz niepowtarzalności jako jednostki powinien jednocześnie okazywać tolerancję i empatię dla „inności”. Te, ogólnie zwane, umiejętności interpersonalne okażą się niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania w całym dalszym życiu, w kontaktach zarówno

towarzyskich jak i zawodowych, ze współziomkami jak i obcokrajowcami. Będą one obejmowały umiejętności współpracy w zespołach, a więc formułowanie i uzasadnianie swoich opinii, słuchanie, analiza i konstruktywna ocena opinii i działań innych, wymiana zdań czy negocjacje; wszystko przy zachowaniu pełnego szacunku dla siebie i współpracowników. W dobie jednoczącej się Europy i powszechnej globalizacji kooperacja z innymi zasługuje na szczególną uwagę. Zadaniem szkoły, a nauczyciela języka obcego w szczególności, jest wspieranie w uczniach rozwoju tzw. **kompetencji interkulturowej**, czyli postawy ciekawości i otwarcia wobec innych kultur i umiejętności dostrzegania podobieństw i różnic między kulturą rodzimą i obcą. Powyższe umiejętności mają służyć nadrzędnemu celowi, jakim jest właściwe nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z cudzoziemcami oraz radzenie sobie w sytuacji nieporozumień międzykulturowych dzięki świadomości istnienia różnic (por. Komorowska 1999:20; Bandura 2000:63). Dlatego też *Program* zaleca między innymi prezentację faktów z historii, tradycji i zwyczajów życia codziennego mieszkańców innych krajów, jak również wykorzystywanie przedstawicieli różnych kultur i ras w prezentowanym materiale językowym.

Podsumowując, *Program* wytycza cele zgodne z założeniami *Podstawy Programowej* dla szkół ponadgimnazjalnych ze szczególnym naciskiem na indywidualizację nauczania, interdyscyplinarność oraz rozwój autonomii i społecznej dojrzałości ucznia.

2.3. Cele szczegółowe

Jak już wspomniano, nadrzędnym celem etapowym nauki języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej jest osiągnięcie kompetencji językowej na poziomie zaawansowanym. Ponieważ *Program* dotyczy kursu kontynuacyjnego, zakłada się, iż wielu uczniów zechce zdawać egzamin dojrzałości w **wariacie rozszerzonym**. Stąd cele szczegółowe, wzbogacone o umiejętności pozwalające na zdanie takiego egzaminu, obejmują:

Słuchanie

- rozumienie poleceń nauczyciela;
- ogólne rozumienie autentycznych przekazów słownych odbieranych przez media (np. audycja radiowa, telewizyjna, film);
- rozumienie sensu wypowiedzi w różnych warunkach odbioru (np. rozmowa telefoniczna);
- rozumienie ogólnego sensu oraz głównych punktów dialogu i wypowiedzi rodzimych użytkowników języka;

- rozróżnienie poszczególnych części tekstu, ich głównych myśli oraz związków między nimi;
- rozumienie intencji mówiącego;
- określenie stylu języka użytego przez mówiącego;
- określenie rodzaju i funkcji tekstu;
- określenie potencjalnego odbiorcy;
- umiejętność wyszukiwania szczegółowych informacji w tekstach.

Mówienie

- zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi;
- inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy;
- właściwa reakcja językowa na wypowiedź rozmówcy;
- wyrażanie i uzasadnianie własnych opinii oraz przedstawianie i komentowanie opinii innych;
- uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek;
- wyrażanie uczuć i potrzeb;
- interpretowanie różnych materiałów (ilustracji, tytułu, tabeli, wykresu itp.);
- formułowanie dłuższych, spójnych wypowiedzi na określone tematy;
- wykorzystywanie wiedzy o kraju angielskiego obszaru językowego oraz o kraju ojczystym (np. do skomentowania faktów socjokulturowych);
- posługiwanie się prostymi środkami stylistycznym dla wyrażania ironii, hipotezy, wątpliwości, itp.;
- stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych z zachowaniem zasad wymowy i intonacji w stopniu zapewniającym zrozumiałość wypowiedzi dla rodzimego użytkownika języka.

Czytanie

- ogólne rozumienie autentycznych przekazów tekstowych (prasa, opracowania popularno-naukowe, fragmenty tekstów literackich itp.);
- rozumienie ogólnego sensu tekstu, który zawiera fragmenty niezrozumiałe;
- rozumienie ogólnego sensu tekstu przy czytaniu pobieżnym;
- rozróżnienie poszczególnych części tekstu, ich głównych myśli oraz związków między nimi;
- rozumienie intencji autora;
- określenie stylu języka użytego przez autora;
- umiejętność oddzielenia faktów od opinii;

- określenie rodzaju i funkcji tekstu;
- określenie potencjalnego odbiorcy;
- wyszukiwanie żądanej informacji lub szczegółu z częściowo niezrozumiałego tekstu;
- czytanie samodzielne z użyciem słownika.

Pisanie

- pisanie typowych sformalizowanych tekstów (np. życiorys, podanie o pracę czy stypendium) i wypełnianie formularzy, ankiet itp.;
- napisanie listu i kartki;
- opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zdarzeń, zjawisk i procesów;
- formułowanie, uzasadnianie i obrona opinii;
- stosowanie odpowiednich dla języka pisanego środków leksykalnych i morfosyntaktycznych w zakresie określonego typu wypowiedzi pisemnych;
- używanie rejestru języka odpowiednio do kontekstu, założonego celu i odbiorcy;
- posługiwanie się wiedzą o krajach angielskiego obszaru językowego oraz o kraju ojczystym;
- dostrzeganie różnic między fonetyczną a graficzną formą wyrazu;
- prawidłowe stosowanie zasad ortografii i podstaw interpunkcji.

Inne umiejętności

- umiejętność poszukiwania, klasyfikowania, selekcjonowania i prezentacji faktów i informacji;
- umiejętność korzystania ze słownika dwu- i jednojęzycznego oraz innych materiałów źródłowych (np. encyklopedie, leksykony) w języku angielskim, szczególnie przy wykonywaniu projektów międzyprzedmiotowych;
- wypracowanie samodzielności a nawet autonomii w uczeniu się języka i rozwiązywaniu problemów poprzez rozwinięcie i udoskonalenie strategii;
- dostrzeganie błędów swoich i innych oraz dokonywanie autokorekty i oceny wzajemnej;
- umiejętność oceny własnego postępu i braków.

Cele wychowawcze

- rozwijanie poczucia własnej wartości i przynależności do społeczności lokalnej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej;
- umacnianie pozytywnego stosunku do tradycji narodowej, świąt i zwyczajów;
- rozumienie znaczenia rodziny w życiu człowieka i swojej w niej roli;

- umiejętność dostrzegania potrzeb innych osób oraz kształtowanie postawy koleżeństwa, przyjaźni, tolerancji wobec innych;
- umiejętność współpracy z innymi w parach, grupach, zespołach;
- umiejętność wyrażania własnych opinii i uczuć oraz uwrażliwienie na opinie i uczucia innych osób; asertywność i empatia;
- umiejętność oceny zachowań swoich i innych oraz przewidywanie ich potencjalnych konsekwencji.

3. Treści nauczania

3.1. Tematy, sytuacje, leksyka

Dane personalne:

- nazwisko, imię, wiek, data i miejsce urodzenia, narodowość, stan cywilny, wykształcenie itp.;

Świat wokół nas:

- szkoła: przedmioty szkolne;
- miejsce zamieszkania: rodzaje domów, opis domu, pokoi, meble i sprzęty domowe, prace domowe; okolice miejsca zamieszkania; poszukiwanie i wynajmowanie mieszkania;
- człowiek: wygląd, cechy charakteru, uczucia, części ciała;
- zdrowie: choroby, wypadki i okaleczenia, higieniczny tryb życia, troska o zdrowie; niepełnosprawni; ubezpieczenia;
- rodzina: członkowie rodziny, miłość, małżeństwo, zakładanie rodziny, rozwód, rodzicielstwo, adopcja; prawa i obowiązki w rodzinie; święta i uroczystości; normy zachowań, konflikty i problemy;
- ubranie: nazwy części garderoby, kolory i wzory, moda;
- jedzenie: produkty żywnościowe, zdrowa żywność, żywność genetycznie modyfikowana ('GM food'), wegetarianie i weganie, nazwy posiłków i dań, przepisy kulinarne, sposoby gotowania, naczynia kuchenne; restauracja, kawiarnia, bar;
- zakupy: nazwy sklepów i usług, lista zakupów, pieniądze w krajach anglosaskich, karty kredytowe; reklamacje; *online shopping*; reklamy;
- czynności dnia codziennego;
- środki transportu.

Czas wolny:

- sport: nazwy dyscyplin, uprawianie sportów, fitness; wydarzenia sportowe;
- muzyka: rodzaje muzyki, nazwy instrumentów;
- sztuka: rodzaje sztuki, muzea, galerie;
- kino i telewizja: gatunki filmowe, nazwy programów;
- zainteresowania i hobby: zbieranie znaczków, wędkarstwo, fotografia; czytanie, gatunki książek;
- przyjęcia i zabawy.

Praca:

- nazwy zawodów i zajęć;
- rozmowa w sprawie pracy (*job interview*);
- problemy w pracy.

Przepływ informacji:

- kartki i listy;
- media (TV, radio, prasa, Internet);
- komunikacja niewerbalna.

Podróże:

- turystyka, wycieczki, wakacje; sprzęt wakacyjny, problemy na wakacjach;
- biuro podróży, rezerwacja i kupowanie biletów;
- dworzec, lotnisko, hotel, pensjonat, schronisko;
- zwiedzanie, plan miasta, mapa.

Geografia i środowisko:

- nazwy państw, narodowości, stolice krajów;
- kierunki świata;
- określanie czasu: nazwy miesięcy, dni tygodnia, określanie godzin;
- pogoda;
- zjawiska naturalne, żywioły przyrody;
- środowisko miejskie i wiejskie;
- ochrona środowiska.

Biologia:

- nazwy zwierząt;
- klasyfikacja zwierząt;
- części ciała zwierząt;
- zwierzęta zagrożone wyginięciem.

Historia:

- epoki historyczne;
- mity i legendy;
- życie codzienne w przeszłości;
- ważne wydarzenia historyczne;
- odkrycia i wynalazki;
- biografie sławnych ludzi.

Kultura i sztuka:

- film i teatr;
- muzyka, balet;
- architektura, malarstwo, sztuki plastyczne;
- kultura masowa.

Problemy społeczne:

- bezdomność, problemy demograficzne;
- ubóstwo, bezrobocie;
- głód;
- przestępczość, przemoc, terroryzm;
- uzależnienia (alkoholizm, narkomania);
- wojny, kataklizmy, wypadki;
- zagrożenie środowiska naturalnego.

Kultura świata (aspekt międzynarodowy):

- szkoła w różnych krajach;
- rodzina w różnych kulturach;
- życie codzienne w różnych kulturach (zwyczaje, moda, praca, kuchnia itp.);
- globalizacja i jednoczenie się Europy;
- miejsce Polski w Europie i świecie.

3.2. Funkcje komunikacyjne

Zwroty grzecznościowe:

- powitanie, pozdrawianie, żegnanie (*Hello. How are you? Goodbye. See you*);
- przedstawianie siebie i innych (*I'm Bob Sanders. I'm from Italy. This is Mr White. Nice to meet you.*);
- podziękowanie (*It's great. Thanks.*).

Prowadzenie i podtrzymywanie rozmowy:

- literowanie;
- rozpoczynanie rozmowy (*Excuse me. Are you Miss Brown?*);
- wyrażanie opinii (*I think they are wonderful!*);
- sygnalizowanie niezrozumienia i prośba o powtórzenie (*Sorry, can you repeat that please?*).

Wyrażanie postaw wobec rozmówcy i zdarzeń:

- wyrażanie upodobań i preferencji (*I can't stand techno. My favourite subject is English.*);

- proponowanie, zapraszanie (*Let's meet outside the cinema at 8. Would you like to go to the concert with me?*);
- wyrażanie życzeń (*I want a burger and chips.*);
- wyrażanie próśb (*Can you give me an apple?*);
- instruowanie (*Be careful with the eggs.*);
- doradzanie, nakaz (*You must go to the dentist.*);
- wyrażanie zakazu (*You mustn't eat ice cream.*);
- wyrażanie pozwolenia (*You are allowed to smoke here.*);
- negocjowanie.

Informowanie:

- prośba o informację
- identyfikacja osób, przedmiotów i miejsc (*There are two chairs in the classroom. It's next to the post office.*);
- opisywanie osób, przedmiotów, miejsc, zdarzeń, zjawisk, procesów;
- opowiadanie (filmu, zdarzenia);
- relacjonowanie opinii innych, plotek, itp.;
- mówienie o czynnościach dnia codziennego (*I come home at 5 o'clock.*);
- mówienie o czynnościach mających miejsce w chwili mówienia (*They are playing outside.*);
- planowanie (*I'm going to have a barbecue on Sunday.*);
- umawianie się na spotkanie (*Let's meet at 4 in front of the cinema, shall we?*);
- opis czynności i sytuacji mających miejsce w przeszłości (*She stayed with her grandparents in summer.*);
- mówienie o umiejętnościach (*I can sing.*);
- wyrażanie posiadania (*I have got milk at home.*);
- porównywanie osób i przedmiotów (*John is bigger than Jerry.*);
- określanie czasu (*It's a quarter to 5.*);
- określanie pogody (*It's raining.*).

3.3. Kategorie gramatyczne

Rzeczowniki:

- rodzaj rzeczownika;
- policzalne i niepoliczalne;
- liczba pojedyncza i mnoga regularna i nieregularna;

- forma dzierżawcza 's.

Czasowniki:

- regularne i nieregularne;
- modalne: *can/can't, could/couldn't, may/might, must/mustn't, should/shouldn't, ought to, need/don't need*;
- czasowniki *to be, have (got)*;
- konstrukcja *there is; neither do I; 'Question tags'*;
- zwroty *going to, would like, would rather, had better, be allowed to, used to, I wish*;
- zdania warunkowe;
- tryb rozkazujący;
- czasy gramatyczne: *Present Simple, Present Progressive, Present Perfect Simple i Progressive, Past Simple, Past Progressive, Past Perfect Simple i Progressive, Future Simple, Future Progressive, Future Perfect Simple i Progressive*;
- strona bierna;
- następstwo czasów i mowa zależna;
- inwersja;
- zdania: przydawkowe, czasowe, celowe.

Przymiotniki:

- stopniowanie;
- miejsce w zdaniu.

Zaimki:

- osobowe;
- dzierżawcze;
- zwrotne;
- względne;
- emfatyczne.

Liczebniki:

- główne;
- porządkowe.

Określniki:

- *a, an, the*;
- *some, any, no*;
- *this, these, that, those*;
- *much, many, a few, a little, enough*.

Przymyki:

- miejsca;
- czasu;
- czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki z przymikiem.

Przysłówki:

- stopniowanie;
- tworzenie od przymiotników;
- miejsce w zdaniu.

4. Procedury osiągnięcia celów

4.1. Ogólne zalecenia metodyczne

Jak już wspomniano w rozdziale omawiającym cele, *Program* kładzie nacisk na rozwój dojrzałości intelektualnej i społecznej ucznia, dzięki którym będzie potrafił on samodzielnie dokonywać wszelkiego rodzaju **wyborów** biorąc za nie pełną odpowiedzialność. Dlatego też *Program* zaleca kształtowanie autonomii ucznia poprzez nauczanie nie tylko faktów językowych, ale przede wszystkim sposobów lub strategii zdobywania, utrwalania i poszerzania wiedzy i umiejętności. W zakresie samych sprawności językowych *Program* podkreśla dalszy rozwój wszystkich składowych kompetencji komunikacyjnej, pozwalającej na posługiwanie się językiem angielskim w stopniu zaawansowanym. Biorąc pod uwagę powyższe cele, *Program* nie rekomenduje jednej słusznej metody, a raczej proponuje podejście **eklektyczne**, umożliwiające indywidualizację nauczania, a więc dostosowanie technik, form pracy, typów zadań i treści do danej grupy uczniów. Pamiętać należy, iż zwłaszcza w pierwszych klasach szkoły ponadgimnazjalnej, uczniowie będą w znacznym stopniu różnić się swoim poziomem języka i zdolnościami, ale również zainteresowaniami, postawami, motywacją. Stąd potrzeba eklektyzmu i **różnorodności** na wszystkich obszarach działalności nauczyciela.

Dbłość o dopasowanie procedur do preferencji uczniów ułatwi rozwój umiejętności komunikowania się. Uczniowie chętniej będą brać udział w ćwiczeniach, które pod względem tematyki i sposobu przeprowadzania odpowiadają ich zainteresowaniom i stylom uczenia się. Jednakże przygotowując ćwiczenia komunikacyjne, czy też wybierając teksty i inne zadania, należy mieć na uwadze już nie tylko posługiwanie się językiem w prostych sytuacjach życia codziennego, ale również w **bardziej złożonych** i wymagających kontekstach. Na przykład przerabiając rozdział podręcznika dotyczący domu i ogólnie miejsc zamieszkania, obok dialogu na temat nowych mebli i wystroju domu, z korzyścią dla uczniów będzie przećwiczenie funkcji komunikacyjnych związanych z poszukiwaniem i wynajmowaniem mieszkania. Przy okazji rozdziału na temat podróżowania, oprócz rozmowy między przyjaciółmi o planach wakacyjnych, należy uwzględnić inne sytuacje: rezerwację wycieczki, wynajmowanie hotelu, czy zachowanie się na lotnisku podczas odprawy paszportowo-celnej.

Angażując uczniów w ćwiczenia komunikacyjne zwykle kładziemy nacisk na skuteczność przekazu informacji oraz radzenie sobie w sytuacji braku wiedzy, czyli stosowanie strategii komunikacyjnych. Tymczasem na poziomie zaawansowanym oczekuje się od uczniów również stosunkowo dużej poprawności językowej (gramatyka, leksyka, fonetyka) oraz odpowiedniego stylu i rejestru. Dlatego też, aby zachęcić uczniów do udziału w tego typu złożonych interakcjach, należy spełnić dwa podstawowe warunki. Po pierwsze, niezbędne będzie zaprezentowanie **modelu autentycznej komunikacji**, a więc kaset audio, wideo, jak również autentycznych tekstów użytkowych (reklam, ogłoszeń, menu, formularzy, ankiet, broszur informacyjnych, itp.). Po wtóre, pamiętać trzeba o przeprowadzeniu odpowiednich **ćwiczeń przedkomunikacyjnych**, w toku których damy uczniom możliwość poznania i przećwiczenia struktur gramatycznych i leksyki pomocnych, a nawet niezbędnych, we właściwych ćwiczeniach komunikacyjnych.

Wreszcie, pamiętać należy, iż w naturalnej komunikacji sprawności językowe występują łącznie: np. czytamy ogłoszenie o sprzedaży domu, rozmawiamy z agentem nieruchomości uważnie go słuchając i notując szczegóły. Chcąc zbliżyć komunikację w klasie do sytuacji autentycznych, musimy postępować podobnie, a więc **integrować** umiejętności.

4.2. Charakterystyka ucznia a indywidualizacja

Ponieważ realizację wytyczonych celów zapewni podejście nauczyciela skoncentrowane na osobie ucznia, należy w pierwszej kolejności zapoznać się z cechami charakterystycznymi uczniów w wieku 16–19 lat oraz z tym, co z nich wynika dla nauczyciela:

1. uczniowie stają się bardziej niezależni od nauczyciela i chętniej podejmują samodzielną pracę oraz zadania, o których kształcie mogą sami decydować (np. prace projektowe); potrafią przejąć odpowiedzialność za własną naukę, pracować w domu nad utrwalaniem i powtarzaniem materiału; są otwarci na trening strategii;
2. potrafią współpracować w grupie i uczyć się od innych, chociaż:
 - a) mogą mieć zahamowania przy odgrywaniu ról i innych ćwiczeń komunikacyjnych z powodu presji grupy rówieśniczej; w czasie występów publicznych należy stwarzać miłą atmosferę i wprowadzać również inne, obok poprawności językowej, kryteria oceny (np. umiejętność przekonywania, odpowiednie używanie języka ciała, naturalność zachowania);

- b) mogą mieć trudności z osiągnięciem kompromisu z powodu stosunkowo silnie zakorzenionych opinii i postaw, dlatego często będą woleli pracować w mniejszych grupach i parach;
3. zazwyczaj mają w dobrym stopniu wykształconą motywację ogólną dzięki świadomości celów i korzyści płynących z nauki języka obcego;
 4. kompetencja nauczyciela oraz ciekawy, kontrowersyjny temat to dwa główne elementy motywujące uczniów na lekcji; wynika stąd potrzeba ciągłego dokształcania się nauczyciela, aby w pewien sposób imponować uczniom swoją wiedzą i umiejętnościami, oraz potrzeba zbierania informacji o tym, co uczniów potencjalnie zainteresuje;
 5. pamięć logiczna zaczyna u uczniów dominować nad pamięcią mechaniczną, a myślenie abstrakcyjne nad konkretnym, co pozwala im pracować nad poprawnością gramatyczną, systematyzować fakty i reguły, zapoznawać się z tematami wykraczającymi poza to, co bezpośrednio dostępne ogółowi;
 6. uczniowie potrafią dłużej koncentrować się na jednej aktywności, dlatego poszczególne ćwiczenia mogą być dłuższe i może ich być mniej w czasie jednej lekcji (choć więcej krótszych zadań może poprawić koncentrację, jeśli na przykład lekcja języka obcego jest ósmą godziną w danym dniu);
 7. wzmacnia się trwałość pamięci uczniów, nie trzeba więc ciągle powracać do już przerobionego materiału oraz wielokrotnie wszystkiego powtarzać;
 8. uczniowie potrafią korzystać z tekstu, poprawia się ich sprawność czytania i pisanie, co sprzyja zapamiętywaniu oraz rozwojowi samodzielności (por. Komorowska 1999:44-6).

Znajomość powyższych cech przeciętnego ucznia szkoły ponadgimnazjalnej powinna do pewnego stopnia ułatwić pracę nauczyciela języka obcego. Jednakże, jeśli głównym zadaniem nauczyciela ma być indywidualizacja procesu nauczania, powinien on być w równym stopniu świadomy potencjalnych różnic występujących między uczniami. Choć uczniowie różnić się będą pod wieloma względami (stopniem motywacji, samooceną, poziomem lęku, na które do pewnego stopnia może wpływać sam nauczyciel), wydaje się, iż dla nauczyciela jednym z istotnych elementów będą **style poznawcze**, czyli sposoby postrzegania, organizowania i odtwarzania informacji, które nie będą generalnie ulegały wpływom nauczyciela.

Jednym ze stylów poznawczych jest tzw. **modalność**. Uczniowie o dominującej modalności wzrokowej dobrze reagują na wszelkie pomoce wizualne (rysunki, zdjęcia, plansze, filmy,

diagramy, tablice) i lepiej zapamiętują pisząc i czytając niż słuchając. Stąd przydatne im techniki nauczania to robienie notatek, opisywanie i interpretacja ilustracji, diagramów, pisanie opowiadań na podstawie obrazków, dopasowywanie tekstu do ilustracji, praca z tekstem itp. **Słuchowcy** uczą się najlepiej słuchając nauczyciela, kaset, innych uczniów, dlatego korzystne dla nich techniki obejmują słuchanie i opowiadanie tekstów, uczenie się na pamięć wierszy i piosenek, powtarzanie za nauczycielem i kasetą. Najwięcej kłopotów przysparzają nauczycielom uczniowie **kinestetyczni**, którzy w celu zapamiętania muszą zaktywizować całe ciało i pobudzić ośrodki ruchowe, dlatego kręcą się, stukają, wstają z miejsc. Uczą się przez działanie i dotyk, a więc odpowiednie dla nich techniki to pantomima i metoda reagowania całym ciałem (TPR) czy odgrywanie ról z użyciem rekwizytów, które mogą dotknąć (por. Komorowska 1993, Davis i inni 1994, Ehrman 1996).

O wiele trudniejsza dla nauczyciela może okazać się inna różnicująca uczniów cecha – **lateralizacja**. Uważa się, że przewaga lewej lub prawej półkuli mózgowej ma zasadniczy wpływ na proces uczenia się języka. Uczniowie o dominacji lewej półkuli, która odpowiada za język, komunikację werbalną, umiejętności analityczne i logiczne rozumowanie, są zazwyczaj wzrokowcami, „lepiej opanowują na ogół system językowy, słownictwo i gramatykę, lepiej czytają i piszą, bywają na ogół staranni” (Komorowska 1999:122). Z drugiej strony, osoby o dominacji prawej półkuli, odpowiedzialnej za komunikację niewerbalną, wrażliwość na emocje, kolory, dźwięki, ruch oraz rozumienie związków międzyludzkich, charakteryzują się uzdolnieniami artystycznymi, są zazwyczaj słuchowcami i uczniami kinestetycznymi, lepiej rozumieją sytuacje i stąd lepiej potrafią nawiązać kontakt, łatwiej osiągają płynność jednak kosztem poprawności wypowiedzi (Komorowska 1999:123).

Należy pamiętać, iż przeciętny uczeń charakteryzuje się mieszanką powyższych stylów, chociaż zwykle jeden z nich dominuje. Aby zatem dotrzeć do możliwie największej liczby uczniów, należy **indywidualizować** stosując **różnorodne** zadania i techniki w czasie lekcji oraz dając uczniom **wybór**. Na przykład, chcąc dotrzeć zarówno do słuchowców jak i wzrokowców można pozwolić uczniom wybrać, czy chcą mieć książki otwarte, czy zamknięte słuchając tekstu; chcąc zadowolić i osoby o dominacji lewej, i o dominacji prawej półkuli, można polecić uczniom wybrać rodzaj zadania domowego: zrobienie dodatkowych ćwiczeń gramatycznych na poznaną właśnie strukturę lub ułożenie krótkiego dialogu, w którym znajdzie się dana struktura. Im większy wybór (tematów, treści, rodzaju zadań, czasu i

sposobu ich wykonania, form pracy i prezentacji końcowych efektów), tym bardziej zindywidualizowane nauczanie i tym większy wzrost samodzielności uczniów.

Jednocześnie nie wolno pominąć ważnego elementu **uświadamiania** uczniom korzyści płynących z wyboru danego zadania, techniki czy formy pracy (np. jeśli słuchając tekstu nie śledzisz go oczami, rozwijasz umiejętność rozumienia ze słuchu). W przeciwnym razie indywidualizacja stanie się okazją do wyboru jedynie tego, co dla uczniów najłatwiejsze, a nie najbardziej korzystne i wartościowe.

4.3. Formy pracy na lekcji

Ze względu na przedstawione przez *Program* cele, optymalnymi formami pracy lekcyjnej są praca w parach i praca indywidualna. Ta pierwsza umożliwi rozwój kompetencji komunikacyjnej, ponieważ interakcja najbardziej przypomina wtedy autentyczną. Co więcej, taka forma pracy pozwala stosunkowo dużej licznie uczniów na aktywny udział w komunikacji. **Praca w parach** stosowana jest generalnie w ćwiczeniach z luką informacyjną, a więc wtedy, kiedy rozmówcy muszą wzajemnie wymienić posiadane informacje, aby wykonać zadanie. Mniej autentycznym przykładem takiej formy pracy może być odgrywanie wcześniej czytanych lub przygotowanych przez uczniów dialogów.

Chociaż w **pracy indywidualnej** brakuje istotnego elementu interakcji, może być ona wykorzystywana jako jeden z etapów przygotowania do ćwiczeń komunikacyjnych (np. przeczytanie i zrozumienie tekstu w celu wymiany informacji z rozmówcą). Jednakże zdecydowaną zaletą tej formy wykonywania zadań jest umożliwienie uczniom pracy we własnym tempie i w wybrany sposób, a więc indywidualizacja oraz skupienie uwagi na danym zadaniu.

Inną formą pracy umożliwiającą współdziałanie uczniów jest **praca w grupach**. Stosuje się ją na przykład w ćwiczeniach komunikacyjnych, w których trzeba rozwiązać problem czy osiągnąć kompromis, jak również w zadaniach typu projekt, w których każdy z uczestników (3–4 osoby) ma do wykonania część większego zadania. Należy pamiętać, iż i praca w parach i w grupach pozwala uczniom na, z jednej strony większą swobodę, a więc niezależność od nauczyciela oraz na wzajemne uczenie się od siebie. Ponadto, zwłaszcza przy wykonywaniu projektów, praca grupowa przyczynia się do rozwoju zarówno samodzielności jak i

odpowiedzialności za określone zadanie oraz uczy pracy w większych zespołach, a przy tym tak niezbędnych w dorosłym życiu cech i umiejętności jak kompromis, tolerancja, negocjacja czy dyskusja.

Wreszcie **praca z całą klasą**, w którą teoretycznie są zaangażowani wszyscy uczniowie, wykorzystywana jest przez nauczyciela na przykład w czasie powtarzania chórem nowych wyrazów, czy też przy omawianiu jakiegoś problemu, kiedy nauczyciel zadaje pytania a chętni uczniowie odpowiadają.

Każda z opisanych form pracy ma swoje zastosowanie w różnych sytuacjach na lekcji. W celu stopniowego usamodzielniania oraz zapewnienia maksimum udziału uczniów należy jednak starać się jak najczęściej stosować pracę w parach i grupach oraz pracę indywidualną. Mając na względzie indywidualizację nauczania, należy pamiętać, że każda klasa składa się z uczniów o różnych preferencjach i stąd podczas gdy jedni chętniej pracują samodzielnie, inni to samo zadanie woleliby wykonać w parach. I znów najlepszym rozwiązaniem takiego konfliktu wydaje się szeroko pojęta **różnorodność**, czyli stosowanie na zmianę wszystkich typów interakcji na lekcji, ze względu jednak na cel komunikacyjny nauczania, z naciskiem na pary i grupy. Również w przypadku form pracy ważnym elementem jest uświadomienie uczniom celu danej formy i potencjalnego **pożytku** z niej dla uczących się.

4.4. Przykładowe techniki nauczania

Poniżej wymieniono przykładowe techniki nauczania poszczególnych sprawności.

Słuchanie i czytanie

Techniki poprzedzające słuchanie i czytanie:

- rozmowa na temat poruszony w tekście;
- opis ilustracji do tekstu;
- odgadywanie tematu tekstu na podstawie tytułu, ilustracji, wyrazów kluczowych.

Techniki towarzyszące słuchaniu i czytaniu i następujące po nich:

- słuchanie/czytanie pobieżne w celu określenia głównego tematu tekstu;
- odpowiedzi na pytania do słyszanego/czytanego tekstu;
- technika prawda-fałsz;
- pytania wielokrotnego wyboru;
- szeregowanie ilustracji, informacji według tego, o czym mowa w tekście;

- zaznaczanie elementów (np. na liście przedmiotów), które pojawiają się w tekście;
- uzupełnianie tabeli, zdań na podstawie informacji w tekście;
- poprawianie tekstu napisanego w porównaniu ze słuchanym;
- uzupełnianie luk w tekście najpierw słyszonym a potem czytany;
- ułożenie fragmentów tekstu w odpowiedniej kolejności.

Mówienie

- krótkie odpowiedzi na pytania do tekstu lub ilustracji;
- zadawanie pytań do sytuacji lub tekstu;
- opisywanie osoby, miejsca, ilustracji;
- recytowanie rymowanek;
- streszczanie tekstów;
- luka informacyjna (np. dialog i uzupełnienie tabeli na podstawie dialogu, znajdowanie różnic w obrazkach);
- rozmowa na podstawie dialogu modelowego w podręczniku;
- rozmowa na podstawie rysunku (rysunek, seria zdjęć itp., jako pretekst do dialogu na dany temat);
- odgrywanie ról, symulacje;
- przeprowadzanie ankiety, wywiadu;
- dyskusja (wymiana oraz obrona opinii na dany temat);
- poszukiwanie rozwiązań (wymiana zdań oraz negocjacja stanowisk w celu osiągnięcia kompromisu);
- wypowiedź ustna (*speech*) na wcześniej przygotowany temat w celu jego prezentacji.

Pisanie

Nauczanie pisowni (*spelling*)

- przepisywanie wyrazów i zdań;
- dyktando;
- uzupełnianie luk pojedynczymi wyrazami.

Pisanie jako samodzielna sprawność (*writing as an end*)

- opisywanie przedmiotów, ludzi, sytuacji;
- pisanie tekstu równoległego (np. formularza, listu formalnego w oparciu o tekst modelowy);
- opracowywanie planu pracy pisemnej, robienie notatek (*brainstorming*);
- dopisywanie początku, końca do podanego tekstu;
- pisanie tekstu w oparciu o podany plan, notatki itp.

Wymowa

Rozróżnianie dźwięków:

- zastosowanie par minimum;
- dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego;
- dopasowywanie obrazka do usłyszanego wyrazu.

Produkowanie dźwięków:

- imitacja (chórem, grupą, indywidualnie);
- technika bodźca obrazkowego;
- głośne czytanie.

Nauczanie akcentu i intonacji

- zaznaczanie sylaby akcentowanej w wyrazach (np. dużą literą, pokreśleniem itp.);
- wyszukiwanie i zaznaczanie akcentowanych wyrazów w zdaniach;
- zaznaczanie linii melodycznej zdania (np. strzałkami w górę, w dół);
- imitacja (powtarzanie wyrazów i zdań z odpowiednim akcentem i intonacją).

Słownictwo

- prezentacja za pomocą prostych rysunków na tablicy, plansz, kart (*flashcards*), rekwizytów itp.;
- odgadywanie znaczenia słów z kontekstu;
- podawanie synonimów, antonimów, przykładów użycia;
- definiowanie, wyjaśnianie nowych i znanych wyrazów;
- użycie języka ojczystego do wyjaśnienia znaczenia;
- tematyczne grupowanie wyrazów;
- graficzne przedstawianie zależności między wyrazami (mapy umysłowe);
- stosowanie wyrazów w kontekście (luki, historyjki, zdania z wyrazami);
- dopasowywanie wyrazów do przedmiotów na obrazku;
- wskazywanie wyrazu nie pasującego do pozostałych (*odd man out*);
- dopasowywanie wyrazów do siebie (kolokacje);
- odgrywanie ról (np. odgadywanie czynności).

Gramatyka

- dryl językowy (transformacja, substytucja, rozwijanie, uzupełnianie zdań);
- budowa zdań na podstawie modelu;
- pisanie parafraz podanych zdań (np. z użyciem słowa kluczowego);
- ćwiczenia wielokrotnego wyboru;
- wstawianie podanych wyrazów w odpowiedniej formie w zdaniach;

- układanie dialogów, historyjek z zastosowaniem danej struktury gramatycznej;
- analizowanie zagadnień gramatycznych i formułowanie reguł.

Inne techniki

Oprócz powyższych przykładowych technik nauczania poszczególnych sprawności warto zwrócić uwagę na inne, przydatne w rozwijaniu kompetencji językowej, techniki:

- gry i zabawy (pozwalają uniknąć monotonii i wprowadzają element rywalizacji, przez co zachęcają uczniów do udziału; można je stosować do utrwalania słownictwa, struktur oraz funkcji komunikacyjnych z danej lekcji, a także dwóch lub więcej sprawności na raz np. czytanie i mówienie);
- odgrywanie ról (często wprowadzają ruch, który pomaga w zapamiętywaniu zwłaszcza uczniom kinestetycznym, rozwija kreatywność oraz umiejętność współpracy w grupie; zbliża komunikację w klasie do autentycznej; umożliwia przećwiczenie języka sytuacyjnego i funkcji komunikacyjnych; często sprawia uczniom wiele przyjemności i może być dobrą zabawą);
- stosowanie piosenek (pomocne w prezentacji i utrwalaniu słownictwa; rozwija umiejętność rozumienia ze słuchu; podobnie jak gry i drama pozytywnie wpływa na nastrój na lekcji i zaangażowanie uczniów, zwłaszcza, jeśli sami mogą wybierać piosenki);
- praca projektowa (kładzie nacisk na rozwój umiejętności współpracy z innymi i uczenia się od innych; pozwala na dużą samodzielność, przez co uczy odpowiedzialności; uczniowie mogą sami dokonać wyboru tematu pracy i technik jej realizacji, co pozytywnie wpływa na ich samoocenę, sprzyja indywidualizacji i autonomii; pozwala na powiązanie nauki języka z innymi przedmiotami, pokazując jego użyteczność jako narzędzia do wykonywania zadań).

Rozwijanie autonomii ucznia

Poniższe procedury pomogą nauczycielowi w kierowaniu procesem rozwoju autonomii uczniów:

- konsultacja z uczniami (dotycząca np. tematów tekstów, dat klasówek, sposobu oceniania prac pisemnych itp.);
- nacisk na odpowiednie prowadzenie notatek przez ucznia;
- systematyczne zadania domowe; indywidualizowanie prac domowych;
- wdrażanie samooceny i oceny wzajemnej;
- trening strategii;
- praca projektowa;
- portfolio;

- kącik pracy własnej ucznia (*self-access center*);
- nauka korzystania ze słownika;
- nauka samodzielnego wyszukiwania i korzystania z materiałów dodatkowych.

4.5. Rola nauczyciela i rola ucznia

Chcąc realizować nadrzędne cele *Programu*, nauczyciel będzie musiał zmodyfikować nieco tradycyjny, zdominowany przez osobę pedagoga styl kierowania oraz role pełnione w klasie. Po pierwsze, *Program* zakłada indywidualizację nauczania i podejście skupione na uczniu (*learener-centered*), a więc działalność nauczyciela w klasie będzie zmierzała do maksymalnego dostosowania technik i form pracy do możliwości i potrzeb danej grupy i poszczególnych jej członków. Wiąże się to ze stopniowym **ograniczeniem władzy i kontroli nauczyciela**, a jednocześnie coraz większym **włączaniem uczniów w decydowanie** o kształcie lekcji (por. Tudor 1993, McLean 1980). Nawet z mało doświadczonymi uczniami można konsultować typy ćwiczeń, które chcieliby robić, a z bardziej dojrzałymi tematy tekstów do czytania, terminy sprawdzianów itp. Postawa otwartości na sugestie uczniów nie tylko dostarczy nauczycielowi informacji o ich preferencjach, ale także przyczyni się do rozwoju ich odpowiedzialności za własny rozwój, niezbędny na drodze do autonomii.

Po drugie, *Program* podkreśla dalszy rozwój kompetencji komunikacyjnej. Realizowanie tej wytycznej będzie wymagało od nauczyciela przede wszystkim stworzenia na lekcji sytuacji pobudzających uczniów do aktywnego używania języka, wyboru treści, form pracy, aktywności, pomocy dydaktycznych sprzyjających komunikacji. Co więcej, należy zadbać o odpowiednią atmosferę w klasie, tak, by uczniowie, których poziom lęku i inhibicje często powstrzymują od swobodnej komunikacji, czuli się w miarę zrelaksowani i chętnie uczestniczyli w aktywnościach. Stąd należy ograniczyć rolę kontrolera wszelkich działań uczniowskich na rzecz **monitorowania** (*monitor*), czyli dyskretnego śledzenia rozmawiających uczniów, a w razie potrzeby służyć pomocą i radą. Podobnie należy zrezygnować z wszechobecnej funkcji ewaluatora bezustannie poprawiającego błędy, a skupić się bardziej na zachęcaniu uczniów do mówienia poprzez **dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej**, zapewnienie ich jak wiele umieją i jak efektywnie potrafią się porozumieć. Wreszcie podkreślić należy inną afektywną rolę nauczyciela jako **przyjaciela**, który dba o dobre stosunki z uczniami i stara się budować wzajemne zaufanie na przykład jako **partner** w ćwiczeniach komunikacyjnych lub w czasie luźnych rozmów (nawet w

języku ojczystym) na tematy nie zawsze związane z lekcją a dotyczące uczniów i nauczyciela jako osób.

Kształtowanie pozytywnego obrazu siebie i wiary we własne możliwości stanowią podstawowy warunek rozwoju samodzielności. Stopniowo należy ograniczać rolę instruktora przekazującego wiedzę na rzecz funkcji **doradcy** (*counselor*), odpowiedzialnego za kierowanie treningiem strategii uczenia się (*learner training*). W tej roli nauczyciel stara się na początku pomóc uczniom w rozpoznawaniu swoich silnych i słabych stron oraz własnych celów uczenia się. Centralnym zadaniem doradcy jest natomiast uświadamianie uczniom, z jakich strategii czy technik mogą korzystać pracując z językiem. Może to się odbywać w czasie formalnej rozmowy z uczącymi się na ten temat lub przez angażowanie ich w aktywności i zadania, w których nauczyciel zaproponuje wykorzystanie danych technik (por. Drożdżał-Szelest 1997:85-7, Drożdżał-Szelest 1999). Niezbędne będzie również odpowiednie realizowanie innych ról np. organizatora, który dobierze właściwy materiał, ćwiczenia na lekcji i w domu, formy pracy (pary, grupy), czy też ewaluatora, który będzie się starał maksymalizować udział uczniów w procesie poprawiania błędów własnych i innych. Będzie więc współczesny nauczyciel **nauczycielem strategicznym**, bardziej skoncentrowanym na rozwijaniu umiejętności uczniów (a więc strategii) niż na podawaniu faktów do zapamiętania.

Obok funkcji związanych bezpośrednio z nauczaniem języka obcego, nauczyciel powinien uświadomić sobie istotną rolę społeczną jaką ma do odegrania w życiu swoich podopiecznych, zwłaszcza w kształtowaniu ich kompetencji interkulturowej. Oczywiście niezbędne będą tutaj tradycyjnie pełnione funkcje eksperta, który zna zwyczaje, tradycję i historię danego narodu, oraz modela, potrafiącego użyć swoją wiedzę interkulturową, by efektywnie funkcjonować w interakcji z obcokrajowcami. Jednakże kompetencja interkulturowa to więcej niż znajomość norm rządzących komunikacją; to pewna postawa, sposób myślenia i postrzegania „inności”, których wykształcenie wymaga specjalnego treningu. Stąd potrzeba nowej funkcji nauczyciela jako tzw. **instruktora interkulturowego** (por. Bandura 2000:61), którego głównym zadaniem jest „pomoc uczniom w interpretowaniu dostępnych materiałów i kwestionowaniu stereotypów (i) uczenie w ten sposób samodzielnego odbioru obcej kultury” (Bandura 2000:64). Tak więc nauczyciel jako organizator wybiera lub dopasowuje materiały nauczania (np. teksty w podręczniku, filmy w wersji oryginalnej itp.), tematy, pomoce wizualne, pracę projektową do wskazania różnic i

podobieństw między dwoma kulturami oraz kształtowania obiektywnej, wolnej od uprzedzeń i ksenofobii oceny. Nie bez znaczenia będzie w tym procesie inna rola nauczyciela – badacza lub ucznia, który wychowany w społeczeństwie jednonarodowym i jednokulturowym często sam będzie musiał zmienić swoje postawy ograniczonej tolerancji i stereotypowego postrzegania innych kultur, zanim stanie się propagatorem kompetencji interkulturowej na lekcjach języka obcego.

Choć *Program* zakłada, iż na tym poziomie uczniowie będą mieli do pewnego stopnia wykształconą motywację do nauki języka angielskiego, **motywowanie** będzie nadal jednym z ważnych zadań nauczyciela. Pamiętać należy, że tylko uczeń o rozwiniętej motywacji będzie w stanie rozwijać samodzielność. Choć nauczyciel powinien zachęcać uczniów do maksymalnego udziału w procesie uczenia się języka pełniąc jakąkolwiek rolę w klasie (np. jako organizator wybierając interesujące uczniów treści i zadania, czy jako ewaluator koncentrując się na pozytywnej a nie negatywnej informacji zwrotnej), wydaje się, iż dla uczniów kontynuujących naukę języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej istotną funkcją motywującą będzie rola **eksperta**. Innymi słowy, uczniowie oczekują od nauczyciela bardzo dobrej znajomości języka, umiejętności swobodnego i w miarę poprawnego wypowiedzenia oraz komunikowania się z rodzimymi użytkownikami tego języka, znajomości realiów życia codziennego, kultury i historii danej społeczności. Bowiernie tylko nauczyciel charakteryzujący się wysokim poziomem wiedzy i umiejętności będzie w stanie w pewien sposób zaimponować uczniom, pokazać im nie tylko jak wiele już umieją, ale również ile jeszcze fascynujących rzeczy mogą się nauczyć.

Jak wynika z powyższych rozważań, chcąc realizować cele założone przez *Program* i odpowiednio pełnić wyznaczone role, nauczyciel powinien angażować się w **refleksję**. Refleksyjność, czyli mniej lub bardziej sformalizowana analiza przebiegu i wyniku lekcji czy całego kursu, pozwoli pedagogowi na weryfikację swojego stylu i technik nauczania i na lepsze ich dopasowanie do potrzeb i preferencji uczniów. Aby uzyskać potrzebne informacje, nauczyciel refleksyjny może poprosić uczniów o wypełnienie krótkiej ankiety, w której młodzież wyrazi swoje opinie o przerabianym materiale, samopoczuciu w klasie, ulubionych ćwiczeniach itp. Zbieranie informacji może się również odbywać nieformalnie przy okazji luźnych rozmów z uczniami na różne tematy. Bez względu na formę otrzymywania informacji, ważne jest, aby nauczyciel systematycznie poświęcał czas na refleksję, gdyż jedynie w ten sposób jego styl pracy może stawać się bardziej skoncentrowany na uczniu.

Program zakłada postawienie w centrum całego procesu dydaktycznego **ucznia**. Nie oznacza to jedynie, że cała działalność nauczyciela ma być podporządkowana oczekiwaniom, potrzebom, czy możliwościom jego podopiecznych, ale również, że uczniowie zostają bardzo aktywnie włączeni w tworzenie lekcji. Uczniom stawia się niezwykle wysokie wymagania:

1. przejmują część zadań od nauczyciela (lub przynajmniej dzielą z nauczycielem wykonywanie pewnych ról), np. rola instruktora (uczniowie sami zdobywają informacje o języku i kulturze np. pracując nad projektem czy czytając lektury tzw. *graded readers*), rolę ewaluatora (uczniowie stosują techniki samooceny i oceny wzajemnej, uczestniczą w przygotowywaniu sprawdzianów itp.), rolę organizatora (uczniowie sugerują nauczycielowi lub wraz z nauczycielem podejmują decyzje dotyczące rodzaju przerabianego materiału, ćwiczeń, form pracy, terminów klasówek itp.);
2. zobowiązani są do aktywnego używania języka (np. poprzez chętny udział w ćwiczeniach komunikacyjnych, odgrywaniu ról, angażowanie się w dialogi z innymi, używanie języka obcego jako metajęzyka na lekcji itp.) w celu wykształcenia kompetencji komunikacyjnej;
3. biorą czynny udział w treningu strategii (dzielą się z innymi uczniami doświadczeniami na temat ich własnych sposobów uczenia się, wypróbują strategie zaproponowane przez kolegów i nauczyciela, angażują się w refleksję nad własną nauką i jej celami, monitorują swój postęp w uczeniu się języka by rozpoznawać swoje silne i słabe strony itp.);
4. obok umiejętności czysto językowych, rozwijają tzw. umiejętności kluczowe i kompetencję interkulturową (nauka komunikacji międzyludzkiej, współpraca z innymi, kształtowanie postaw itp.) na przykład poprzez uczestnictwo w dyskusjach, projektach, ćwiczeniach komunikacyjnych, interpretacji tekstów itp.

Tak więc we wszystkich sferach działalności ucznia zauważyć można wyraźny nacisk na jego **aktywny udział**. Uczeń ma się stać w pewien sposób współpartnerem nauczyciela, kooperantem współtworzącym lekcje po to, by efektywniej i bardziej świadomie nabywać wiedzę i umiejętności i stawać się niezależnym od nauczyciela i szkoły.

4.6. Trening strategii i przykłady pomocnych uczniom strategii uczenia się

Jak to wyżej podkreślono, wśród wielu ról, jakie ma do spełnienia nauczyciel strategiczny, ważne miejsce zajmuje nauczanie lub trening samych strategii. Znane są różne modele takiego treningu (por. Drożdżał-Szelest 1997:90-95), jednak we wszystkich wyodrębnić można pewne wspólne elementy:

1. rozpoznanie i ocena przez nauczyciela strategii, które uczący się już stosują;
2. wprowadzenie i wyjaśnienie alternatywnych strategii oraz umożliwienie ich przećwiczenia;
3. nauczenie uczniów, w jaki sposób oceniać efektywność danej strategii oraz jak stosować ją w innych kontekstach (Drożdżał-Szelest 1997:95).

Niezbędna jest zatem współpraca nauczyciela z uczniami i stopniowe uwrażliwianie ich na strategię oraz wykształcenie krytycznej postawy wobec nauczanych strategii.

Poniżej wymieniono przykładowe strategie, z których mogą korzystać uczący się języka obcego.

Strategie pomocne w uczeniu się **rozumienia tekstu słuchanego i czytanego**

- pozytywne nastawienie do słuchania/czytania tekstu autentycznego;
- akceptowanie braku zrozumienia wszystkich słów i zdań;
- słuchanie/czytanie tekstów autentycznych (radio, telewizja; artykuły w czasopiśmie, broszury, reklamy, uproszczone wersje dzieł literackich – tzw. *readers*);
- słuchanie/czytanie w celu wyszukania kluczowych myśli i słów;
- słuchanie/czytanie w celu wyszukania określonych informacji i szczegółów;
- odgadywanie znaczeń nieznanymi słowami z kontekstu;
- zwracanie uwagi na cechy stylistyczne tekstu.

Strategie pomocne w uczeniu się **komunikowania** w języku obcym

- chętny udział w ćwiczeniach komunikacyjnych na lekcji;
- używanie języka obcego jako narzędzia otrzymywania i udzielania informacji w klasie;
- świadome stosowanie technik komunikacyjnych (negocjacja, inferencja, parafraza, prośba o powtórzenie itp.) podczas pracy w parach i grupach;
- nacisk na ustną, obok pisemnej, formę realizacji zadań (np. głośne czytanie ćwiczeń, opowiadanie tekstu);
- zachęcanie innych uczniów do używania języka obcego poza klasą;

- szukanie kontaktu z osobami posługującymi się językiem obcym poza szkołą (rodzimi i nierodzimi użytkownicy języka), np. na wycieczkach zagranicznych;
- mówienie do siebie (np. w domu w czasie wykonywania różnych czynności).

Strategie pomocne w uczeniu się **pisania**

- korzystanie z tekstów modelowych (analiza treści i formy);
- streszczanie tekstów (nauka zbierania i porządkowania myśli);
- planowanie wypowiedzi pisemnej (gromadzenie myśli - *brainstorming*, pisanie planu);
- pisanie kilku wersji (*drafts*) jednego wypracowania i poprawianie ich;
- czytanie i poprawianie wypracowań kolegów;
- korespondencja z rodzimymi i nierodzimi użytkownikami języka;
- nauka ortografii – częste pisanie nowych słów;
- nauka interpunkcji – świadome zwracanie uwagi na interpunkcję w ćwiczeniach gramatycznych i tekstach modelowych.

Strategie pomocne w uczeniu się **słownictwa**

- robienie notatek (słowniczkę, grupowanie tematyczne, alfabetyczne itp.);
- powtarzanie (ciche lub głośne), uczenie się na pamięć;
- odpytywanie się wzajemne;
- asocjacje (ze słowami z języka ojczystego, z obrazkami, przedmiotami);
- używanie słów i całych wyrażen i zwrotów w kontekście (układanie zdań, historyjek, opisów, streszczeń);
- definiowanie, wyjaśnianie słów i zwrotów, podawanie synonimów i antonimów;
- odgadywanie znaczeń wyrazów z kontekstu;
- korzystanie ze słownika.

Strategie pomocne w uczeniu się **gramatyki**

- notowanie (przykładów struktur, definicji);
- powtarzanie;
- dedukcja (układanie własnych przykładów na podstawie reguły);
- indukcja (odgadywanie reguł gramatycznych na podstawie przykładów zdań);
- ‘elaboracja’ (powiązanie nowych reguł z już znanymi);
- rekombinacja (konstruowanie zdań przy pomocy znanych elementów w nowy, twórczy sposób);
- tłumaczenie zdań (z języka ojczystego na obcy i odwrotnie);
- używanie nowych struktur w kontekście (np. dialogi);

- korzystanie z dodatkowych materiałów do nauki gramatyki (samodzielne robienie ćwiczeń i sprawdzanie odpowiedzi z kluczem);
- prośba o pomoc kolegów w przypadku niezrozumienia reguły.

Strategie pomocne w uczeniu się **wymowy**

- świadome zwracanie uwagi na wymowę swoją i innych;
- słuchanie kaset, audycji radiowych i telewizyjnych, piosenek;
- uczenie się na pamięć wierszy i słów piosenek;
- powtarzanie za modelem (nauczyciel, rodzimy użytkownik języka na kasecie);
- czytanie i powtarzanie par minimum;
- głośne czytanie;
- nagrywanie się na kasetę i krytyczne odsłuchiwanie.

4.7. Materiały dydaktyczne i techniczne środki nauczania

W celu realizacji *Programu* niezbędne będą następujące pomoce naukowe:

- odpowiednio wyposażona sala lekcyjna (tablica, magnetofon, odtwarzacz wideo);
- pomoce wizualne (plansze, zdjęcia z czasopism, *flashcards*, rekwizyty);
- filmy wideo (odpowiednie dla poziomu i wieku uczniów);
- słowniki dwu- i jednojęzyczne, atlas, encyklopedia;
- uproszczone dzieła literatury anglojęzycznej (*readers*), czasopisma odpowiednie do wieku i rozwoju uczniów.

Program może być realizowany przy użyciu wielu dostępnych na rynku wydawniczym podręczników przeznaczonych dla uczniów kontynuujących naukę języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Przykładem podręcznika kursowego w pełni pozwalającego na realizację założonych w *Programie* celów jest **Enterprise** wydany przez **Express Publishing**. Kurs składa się z czterech części i oprócz głównej książki dla ucznia zawiera także:

- zeszyt ćwiczeń;
- książkę dla nauczyciela ze szczegółowymi wskazówkami dotyczącymi planowania lekcji oraz rozwiązaniami zadań, tekstami z kaset i przykładowymi testami;
- broszurę z rozkładem materiału dla każdego podręcznika;
- zestaw kaset audio i audio CD do użycia na lekcji;
- zestaw kaset audio i audio CD dla ucznia;

- zestaw kaset wideo przedstawiających filmy, których materiał językowy dostosowany jest do danej części podręcznika; do kaset do części trzeciej i czwartej dołączono książkę ćwiczeń;
- **Companion Book** do każdego poziomu składającą się ze słowniczka nowych wyrazów wyjaśnionych w języku polskim oraz różnorodnych ćwiczeń na słownictwo;
- **Test Booklet** dla nauczyciela z testami cząstkowymi i końcowymi;
- książkę do gramatyki do każdej części podręcznika wyjaśniającą materiał gramatyczny oraz zawierającą dodatkowe ćwiczenia.

Niewątpliwą zaletą kursu **Enterprise** jest to, że składając się z czterech części (*beginner, elementary, pre-intermediate, intermediate*) umożliwia nauczycielowi języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej wybór tej części, która będzie najodpowiedniejsza dla danej grupy uczniów. Jak to już wielokrotnie podkreślano, uczniowie przyjdą do szkoły ponadgimnazjalnej z różnych szkół i środowisk i z różną znajomością języka. Dla klas o niższym poziomie można jako podręcznik początkowy polecić **Enterprise 2** lub nawet **Enterprise 1**, który choć określany jako *beginner*, doskonale sprawdza się w pracy z tzw. *false beginners*. Doświadczenie uczy, że często w podobnych sytuacjach lepiej na początku, choćby na krótko, wybrać podręcznik łatwiejszy, ponieważ daje on wielu uczniom poczucie bezpieczeństwa i pozwala stosunkowo szybko, do pewnego przynajmniej stopnia, wyrównać poziom, by potem spokojnie przejść na wyższy stopień.

Ponadto **Enterprise** znacznie ułatwia nauczycielowi przygotowanie uczniów do egzaminu dojrzałości. Po pierwsze, tematy poszczególnych rozdziałów (**Units**) na przykład w **Enterprise 4** zgodne są z katalogiem tematów maturalnych. W każdej z czterech części kursu znaleźć możemy wiele ćwiczeń na wszystkie cztery sprawności z uwzględnieniem rozwoju umiejętności wymaganych na egzaminie: np. w zakresie egzaminu ustnego - dialogi sterowane czy rozmowy na podstawie materiału stymulującego; w zakresie sprawności rozumienia ze słuchu i czytania rozwiązywanie zadań egzaminacyjnych typu prawda-fałsz, pytania wielokrotnego wyboru, dopasowywanie itd.; a w zakresie pisania - pisanie krótkich tekstów użytkowych (np. ogłoszenia, notatki) i bardziej złożonych tekstów (np. listu formalnego czy podania). Przy tym zadania na poszczególne sprawności zintegrowane są z innymi umiejętnościami.

Podkreślić należy, iż dzięki bogactwu ćwiczeń i aktywności o różnym poziomie trudności, **Enterprise** pozwala nauczycielowi na indywidualizację, zaś wiele zadań ukierunkowanych

jest na nauczanie strategii (np. ćwiczenia na słownictwo uczą w jaki sposób wyszukiwać, notować i zapamiętywać nowe wyrazy, ćwiczenia na sprawność pisania pokazują jak planować, organizować prace pisemne oraz jak poprawnie i ciekawie budować zdania). Jest więc **Enterprise** podręcznikiem rozwijającym autonomię ucznia.

Kurs **Enterprise** został zatwierdzony przez MENiS.

Innym znakomitym podręcznikiem dla trudnych klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych mógłby być **Click On 3 (pre-intermediate)** również wydany przez **Express Publishing**. Choć jest to trzecia część kursu przeznaczonego dla gimnazjum, książka doskonale sprawdza się jako podręcznik początkowy w szkole ponadgimnazjalnej w pracy z uczniami o różnych poziomach wyjściowych. **Click On 3** składa się z pięciu modułów tematycznych (po dwa rozdziały w każdym) korespondujących z tematami maturalnymi zakończonych testem dla ucznia – *Module Self-Assessment*. Na uwagę zasługują wskazówki (*Tips*) dotyczące strategii na przykład czytania tekstu i rozwiązywania danego zadania do tekstu, oraz ćwiczenia komunikacyjne pozwalające uczniom używać funkcji językowych zarówno w prostych jak i w bardziej złożonych sytuacjach (np. rejestrowanie się w biurze zatrudnienia, rezerwacja i kupowanie biletów itd.). Podręcznik zawiera specjalne rozdziały (*sections*) dotyczące historii i kultury krajów anglojęzycznych (*Around the English-Speaking World*) składające się z tekstów na dany temat (np. *Scottish Clans, Australian Aborigines*) wraz z ćwiczeniami na sprawność czytania ze zrozumieniem, słownictwo i mówienie. Podręcznikowi towarzyszy:

- zeszyt ćwiczeń (osobno dla ucznia i dla nauczyciela z rozwiązaniami ćwiczeń);
- książka dla nauczyciela;
- **Test Booklet** dla nauczyciela z testami cząstkowymi i końcowymi;
- broszura z rozkładem materiału;
- zestaw kaset audio i audio CD do użycia na lekcji;
- zestaw kaset audio i audio CD dla ucznia;
- zestaw kaset wideo wraz z książką ćwiczeń;
- **Companion Book** składającą się ze słowniczka nowych wyrazów oraz problemów gramatycznych wyjaśnionych w języku polskim oraz różnorodnych ćwiczeń na słownictwo i gramatykę.

Podręcznik został zatwierdzony przez MENiS.

Wreszcie dla uczniów, których poziom początkowy będzie stosunkowo wyższy, można polecić kurs **Upstream** (wydawnictwo **Express Publishing**), składający się z czterech części

(*intermediate-proficiency*). Można również używać podręczników z tej serii jako źródło materiału dodatkowego w pracy z grupami korzystającymi regularnie z **Enterprise** lub, co wydaje się szczególnie korzystne, przejść w klasie drugiej lub trzeciej na **Upstream**. Choć wszystkie rekomendowane tutaj podręczniki ukierunkowane są na rozwój strategii uczenia się języka i samodzielności ucznia, wydaje się, że **Upstream** robi to najlepiej. Na uwagę zasługują zwłaszcza wskazówki (*Tips*) dotyczące sposobów rozwiązywania ćwiczeń (w tym wszystkich typów zadań maturalnych) wszelkiego rodzaju a nie tylko, jak w przypadku **Click On 3** sprawności czytania. Na zakończenie każdego modułu uczeń znajdzie test (*Self-Assessment*) oraz zachętę do samooceny swoich postępów przez tzw. *Progress Update* – tabelę, w którą należy wpisać sobie ocenę za postęp w ramach danej sprawności. Podręcznik doskonale rozwija kompetencję komunikacyjną uczniów, proponując w każdym rozdziale wiele aktywności na różnorodne funkcje komunikacyjne (np. *renting a house, requesting services, expressing sympathy* itp.). Wspomnieć również należy, iż w każdym module znajduje się podrozdział *Culture Clip*, w którym uczniowie mają możliwość zapoznania się z historią i kulturą krajów anglojęzycznych, oraz *Literature Corner*, gdzie można przeczytać krótką notatkę biograficzną i fragment z wybranego dzieła znanych pisarzy i poetów angielskiego obszaru językowego. Wszystkim tekstom towarzyszą ćwiczenia na sprawność czytania ze zrozumieniem, słownictwo i inne umiejętności. Podsumowując, choć **Upstream** jest kursem raczej trudniejszym, doskonale pobudza uczniów do pracy, zapewniając im optymalne przygotowanie do egzaminu dojrzałości, jak również, co dla wielu może okazać się istotne, do egzaminów Cambridge (CAE i CPE).

Oprócz książki dla ucznia kurs składa się z:

- zeszytu ćwiczeń (osobno dla ucznia i dla nauczyciela z rozwiązaniami ćwiczeń);
- książki dla nauczyciela;
- **Test Booklet** dla nauczyciela z testami cząstkowymi i końcowymi;
- zestawu kaset audio i audio CD do użycia na lekcji;
- zestawu kaset audio i audio CD dla ucznia;

Rekomendacja MENiS dla serii **Upstream** jest obecnie w trakcie realizacji.

Ponadto wydawnictwo **Express Publishing** oferuje inne przydatne na tym poziomie książki:

- **Grammarway**- seria czterech książek do nauki gramatyki do wykorzystania na lekcji lub przez uczniów w samodzielnej nauce w domu (wersja z kluczem); dodatkowo książka dla nauczyciela z sugestiami dotyczącymi prezentacji nowych struktur i sposobów

przeprowadzania ćwiczeń, oraz **Picture Flashcards** wspomagające prezentację i ćwiczenie struktur;

- **Successful Writing** – trzy książki (*intermediate, upper-intermediate, proficiency*) wspomagające rozwój sprawności pisania na różnych poziomach; zawierają ćwiczenia wprowadzające (np. na słownictwo dotyczące danego tematu) i teksty modelowe, uczą planowania, organizacji i pisania różnych typów tekstów; dodatkowo książka dla nauczyciela oraz kaset audio i audio CD;
- uproszczone wersje dzieł literatury anglojęzycznej (*readers*) na różnych poziomach (*beginner-upper intermediate*) składające się z książki głównej, kasety audio lub audio CD oraz książki ćwiczeń; do wykorzystania na lekcji, jako praca projektowa lub do samodzielnego czytania w domu.

5. Osiągnięcia uczniów i techniki ich oceniania

5.1. Oczekiwane osiągnięcia uczniów

Program zakłada następujące osiągnięcia uczniów pod koniec nauczania języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych:

Słuchanie

Uczeń potrafi:

- zrozumieć polecenia nauczyciela;
- zrozumieć ogólny sens autentycznych przekazów słownych odbieranych przez media;
- zrozumieć ogólny sens oraz główne myśli usłyszanego tekstu i dialogu rodzimych użytkowników języka;
- określić intencję mówiącego i potencjalnego odbiorcę;
- wyszukać szczegółowych informacji w usłyszanych tekstach;
- porównać usłyszane informacje z podanym tekstem, ilustracjami itp.;
- określić rodzaj i funkcję tekstu oraz styl użytego języka;
- stosować różne techniki słuchania w zależności od celu zadania.

Mówienie

Uczeń potrafi:

- odpowiednio wymawiać dźwięki i wyrazy w języku obcym oraz stosować struktury leksykalno-gramatyczne, by być zrozumianym przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka;
- prowadzić rozmowę w sytuacjach życia codziennego oraz w bardziej złożonych kontekstach (np. rozmowa kwalifikacyjna z potencjalnym pracodawcą) stosując odpowiednie funkcje komunikacyjne, rejestr i styl językowy oraz wykorzystując wiedzę socjokulturową o krajach anglojęzycznych;
- odpowiednio reagować na wypowiedź rozmówcy;
- wyrażać i uzasadniać swoje opinie oraz komentować opinie innych;
- opisać ludzi, zdarzenia, miejsca, zjawiska, czynności i procesy w dłuższych wypowiedziach;
- używać strategii komunikacyjnych takich jak prośba o powtórzenie i wyjaśnienie, parafraza, opis itp.;

Czytanie

Uczeń potrafi:

- rozumieć autentyczne przekazy tekstowe (prasa, literatura) oraz teksty użytkowe (reklama, list, menu);
- zrozumieć ogólny sens oraz główne myśli tekstu zawierającego fragmenty niezrozumiałe;
- znaleźć odpowiednie informacje i szczegóły w tekście;
- domyślić się znaczenia nieznanych słów na podstawie kontekstu;
- określić intencję autora i potencjalnego odbiorcę;
- określić rodzaj i funkcję tekstu oraz styl użytego języka;
- stosować różne techniki czytania w zależności od celu zadania;
- czytać samodzielnie z użyciem słownika.

Pisanie

Uczeń potrafi:

- zaplanować swoją wypowiedź pisemną;
- napisać tekst sformalizowany (np. życiorys), wypełnić formularz, ankietę itp.;
- napisać list, kartkę;
- formułować rozbudowane i zróżnicowane wypowiedzi pisemne (opisy osób, przedmiotów, zdarzeń, miejsc, procesów);
- formułować i uzasadniać swoje opinie i ich bronić;
- stosować odpowiednie środki językowe (leksyka, składnia, gramatyka, styl, rejestr) w zakresie określonego typu wypowiedzi pisemnej;
- stosować zasady ortografii i podstaw interpunkcji.

Inne umiejętności

Uczeń potrafi:

- wybrać, uporządkować i zaprezentować fakty i informacje;
- samodzielnie korzystać ze słownika;
- samodzielnie szukać informacji w różnych źródłach (w tym anglojęzycznych);
- stosować pomocne mu strategie uczenia się słownictwa, gramatyki, wymowy i pozostałych sprawności językowych;
- ocenić swoje silne i słabe strony oraz poczyniony postęp;
- poprawić błędy swoje i innych;
- współpracować z innymi w grupach i zespołach.

5.2. Ocena założonych osiągnięć

Jedną z ważnych ról nauczyciela w procesie nauczania jest systematyczne ocenianie postępów uczniów. Ma ono istotne znaczenie nie tylko dla samego nauczyciela, dostarczając mu **informacji** na temat efektów jego pracy, ale także dla uczniów. Dzięki testom młodzież może oszacować wyniki stosowanych strategii, jak również otrzymywać informacje o swoich mocnych i słabych stronach. Postępami uczniów są także zainteresowani ich rodzice lub opiekunowie.

Chociaż uczniowie w wieku 16 –19 lat powinni być już na tyle dojrzały, by nie uczyć się dla ocen, doświadczenie pokazuje, iż często ocenianie nadal spełnia funkcję **motywującą**. Można więc manipulować ocenianiem, aby zachęcać uczniów do większego zaangażowania i aktywności, oceniając właśnie ich inicjatywę, a nie jedynie końcowy produkt. Na przykład uczniowie często czują się zakłopotani, kiedy muszą wystąpić przed klasą odgrywając role lub wyrażając swoje opinie w czasie dyskusji. Warto w instrukcji do takiego zadania uzgodnić, co będzie oceniane i jak, włączając ich tym samym w proces oceny wzajemnej. Dla przykładu, w trakcie odgrywania ról oceniać można zarówno przygotowanie treści dialogu z uwzględnieniem kontekstu socjokulturowego, poprawność językową jak i sposób przedstawienia: wcielenie się w rolę, naturalność środków niewerbalnych itp. Pamiętać należy, iż w przypadku aktywności i zadań postrzeganych przez uczniów jako trudne, pozytywna informacja zwrotna i stosunkowo wysoki stopień znacznie bardziej motywują niż często obiektywna ocena niższa.

Ponieważ zasadniczym celem edukacji na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej jest wykształcenie autonomii ucznia, ocenianie należy wykorzystać również, aby stymulować **rozwój samodzielności**. Zasadnym wydaje się nagradzanie uczniów za prace dodatkowe, które sami wybiorą i przygotowują, czyli różnego rodzaju obowiązkowe i nieobowiązkowe projekty. Mogą to być mniej złożone zadania jak podzielenie się z innymi treścią właśnie przeczytanego tekstu literackiego w języku angielskim lub jego uproszczonej wersji, lub bardziej praco- i czasochłonne, na przykład przygotowanie prezentacji i quizu na temat regionów USA.

Planując kontrolę wyników, należy oczywiście brać pod uwagę maksymalny **udział uczniów** w tym procesie. I tak daty sprawdzianów, materiał oraz typy zadań można ustalać wspólnie z uczniami. Co więcej, uczniom starszym i bardziej doświadczonym można polecić

opracowanie krótkiego sprawdzianu dla partnera lub grupy, a następnie pozwolić im sprawdzić wypełniony test. W toku nauczania młodzież uświadamiana jest o znaczeniu poszczególnych ćwiczeń i o tym, jakie umiejętności dane zadania rozwijają. Jest więc teoretycznie przygotowana do tego typu aktywności. Ponadto technika przygotowywania i sprawdzania testów przez uczniów jest pomocna w procesie wdrażania ich do **samooceny**. Innym sposobem włączania uczniów w ocenę własnych postępów mogą być krótkie **ankiety** przeprowadzane po przerobieniu pewnej partii materiału lub bezpośrednio na końcu lekcji. Pytania dotyczące tego, czego nauczyli się na danej lekcji i gdzie mogą nową wiedzę i umiejętności wykorzystać, czy też co powinni jeszcze powtórzyć lub przećwiczyć, skłonią uczniów do refleksji nad własnym procesem uczenia się i pomogą oszacować postęp.

Wreszcie tak jak ważne jest zapoznanie uczniów z zadaniami maturalnymi oraz umożliwienie im ćwiczenia umiejętności wymaganych na egzaminie, istotne jest również **przyzwyczajanie uczniów do sposobu oceniania**, jaki będzie obowiązywał na **maturze**. Znacznie ułatwi to uczniom przygotowanie do egzaminu oraz pomoże w wypracowaniu samooceny.

Nauczyciel powinien więc systematycznie oceniać postępy uczniów stosując następujące **formy kontroli**:

1. Kontrola bieżąca - dostarcza informacji o tym, do jakiego stopnia uczniowie opanowali aktualnie przerobiony materiał. Może przybierać formę:
 - obserwacji uczniów w czasie lekcji;
 - odpytywania ustnego;
 - kartkówek lub sprawdzianów;
 - pisemnego zadania domowego.
2. Kontrola okresowa - informuje o ogólnym poziomie opanowania języka w dłuższym czasie (semestr, rok szkolny), sprawdza większe partie materiału, ma zazwyczaj postać testu.

Należy pamiętać, iż istotnym elementem kontroli okresowej jest **zgodność celów kontroli z zasadniczymi celami wyznaczonymi przez Program**. Ponieważ w naszym przypadku głównym celem językowym jest rozwój kompetencji komunikacyjnej, sprawdzenie poziomu opanowania tej umiejętności powinno być nadrzędnym elementem kontroli okresowej. Dlatego też oprócz znajomości słownictwa, gramatyki, sprawności pisania, czytania i rozumienia ze słuchu, należy przeprowadzać również wysoko punktowaną kontrolę ustną (np. dialogi sterowane). Oceniając szeroko pojętą kompetencję komunikacyjną można przyznawać

punkty za następujące aspekty wypowiedzi: wymowę, bogactwo słownictwa, poprawność gramatyczną, skuteczność przekazu informacji, czyli efektywność komunikacyjną. Można również skoncentrować się na samej komunikatywności i przyznawać na przykład:

- 3 pkt. za wypowiedź komunikatywną i poprawną
- 2 pkt. za wypowiedź komunikatywną niepoprawną
- 1 pkt. za wypowiedź gramatycznie poprawną, ale na inny temat
- 1 pkt. za wypowiedź komunikującą inną intencję
- 0 pkt. za brak wypowiedzi lub wypowiedź niezrozumiałą (zob. Komorowska 1999:244)

Jakiegokolwiek kryteria zastosujemy, pamiętać musimy, że oceniając tę umiejętność skupić się należy bardziej na efektywności komunikacyjnej (a więc kompetencji dyskursywnej, strategicznej i socjolingwistycznej) niż na absolutnej poprawności (kompetencji gramatycznej). Jedyne błędy (fonetyczne, leksykalne, gramatyczne) w dużym stopniu zakłócające przekaz informacji powinny być brane pod uwagę.

Powyższe kryteria oceny traktować należy raczej jako wskazówkę do wypracowania własnych niż jako model do zaakceptowania. Ponieważ, *Program* zakłada dużą różnorodność grup uczniowskich, wypracowanie właściwych kryteriów oceny poszczególnych sprawności będzie każdorazowo leżało w gestii nauczyciela. W oparciu o cechy danej grupy, nauczyciel będzie potrafił lepiej określić, co młodzież powinna opanować i w jakim stopniu, choć planując kryteria oceny należałoby, przynajmniej w trzeciej klasie liceum, kierować się **wymaganiami egzaminu maturalnego**.

Biorąc pod uwagę zasadę równych przedziałów punktowych między ocenami, *Program* proponuje następujące przeliczenia procentów uzyskanych punktów na oceny:

50%-59% - ocena dopuszczająca

60%-69% - ocena dostateczna

70%-79% - ocena dostateczna +

80%-89% - ocena dobra

90%-94% - ocena dobra +

95%-100% - ocena bardzo dobra

Poniżej 50%, to znaczy od 49% w dół, uczeń nie otrzymuje zaliczenia za dany sprawdzian. Ocenę celującą można przyznać za wykonanie zadań nadobowiązkowych lub za wykazywanie szczególnego zainteresowania przedmiotem.

5.3. Techniki kontroli

W celu oceny wiedzy i poszczególnych umiejętności uczniów można zastosować następujące techniki kontroli:

Słuchanie

- niewerbalna reakcja na polecenie (wybór obrazka, porządkowanie kolejności zdarzeń);
- odpowiedź na pytanie do tekstu;
- wybór właściwej odpowiedzi (technika wielokrotnego wyboru, prawda-falsz);
- wypełnienie tabeli, formularza itp. odpowiednimi informacjami z tekstu;
- przyporządkowanie (np. rozmówcy do informacji);
- rozróżnianie dźwięków (np. w parach minimum).

Mówienie

- prawidłowe wymawianie dźwięków i wyrazów tak by być zrozumiałym;
- odpowiednie zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi;
- zadania z luką informacyjną;
- uzupełnianie dialogów właściwymi wypowiedziami;
- dopasowywanie wypowiedzi do sytuacji;
- opis siebie, ludzi, miejsc, zdarzeń, ilustracji;
- opis, porównanie i interpretacja zdjęć, ilustracji, diagramów itp.;
- współpraca w parach i grupach (negocjacje, osiągnięcie kompromisu, znajdowanie rozwiązań itp.).

Czytanie

- odpowiedzi na pytania do tekstu;
- wybór właściwej odpowiedzi (technika wielokrotnego wyboru, prawda-falsz);
- porządkowanie kolejności akapitów;
- dopasowanie informacji do obrazków, akapitów, osób;
- przyporządkowanie tytułów do akapitów;
- wstawianie brakujących zdań;
- poprawianie błędnych informacji.

Pisanie

- dyktando;
- pisanie tekstów na podstawie modelu;
- pisanie tekstów z uwzględnieniem podanych informacji, notatek, na podstawie planu;
- uzupełnianie zdań i większych fragmentów tekstu;
- opis obrazka, historyjka na podstawie obrazków itp.

Słownictwo

- podpisywanie obrazków;
- wypełnianie luk;
- rozróżnianie wyrazów często mylonych;
- układanie wyrazów w grupy tematyczne;
- wyszukiwanie wyrazów nie pasujących do pozostałych;
- podawanie synonimów i antonimów;
- dopasowywanie wyrazów (kolokacje);
- budowanie wyrazów od podanych (*word formation*) i wstawianie w zdaniach.

Gramatyka

- znajdowanie i poprawianie błędów w zdaniach;
- wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie, w odpowiednim miejscu;
- technika wielokrotnego wyboru;
- układanie zdań z rozsypanych wyrazów;
- układanie zdań, pytań na podstawie rysunku, tabeli itp.;
- przekształcanie zdań (np. ze strony czynnej na bierną; za pomocą słowa kluczowego).

Ocenianie umiejętności zintegrowanych

- praca projektowa - ocenie może podlegać:
 - sposób prezentacji ustnej/pisemnej (treść i forma),
 - przygotowanie materiałów wizualnych (rysunki, plakaty, plansze, mapy itp.),
 - zebrane informacje (umiejętność korzystania ze źródeł),
 - temat projektu, jego przydatność i atrakcyjność,
 - współpraca w zespole;
- odgrywanie ról - ocenić można:
 - umiejętności komunikacyjne (wybór funkcji językowych, manipulowanie strategiami komunikacyjnymi, zrozumienie intencji rozmówcy i właściwa reakcja na nią, identyfikacja z rolą),
 - płynność i poprawność językowa,
 - współpraca w grupie.

5.5. Ocenianie pracy nauczyciela

Współczesny nauczyciel nie tylko informuje uczniów o ich postępach, ale sam oczekuje od nich informacji zwrotnej na temat swojej pracy. Jak już wspomniano, nauczyciel powinien

celowo angażować się w refleksję nad przebiegiem lekcji i reakcją uczniów na nią, a godnymi polecenia sposobami otrzymywania informacji zwrotnej od uczniów mogą być:

- obserwacja reakcji i pracy uczniów na lekcji;
- luźne rozmowy z uczniami na temat technik i zadań stosowanych przez nauczyciela;
- ankieta.

Wydaje się, iż najbardziej miarodajnym źródłem jest anonimowa ankieta zawierająca krótkie, rzeczowe pytania dotyczące na przykład wyboru tematów, rodzaju ćwiczeń, ilości zadań domowych i stopnia ich trudności, a także zachowania nauczyciela w stosunku do uczniów. Po analizie wypowiedzi, nauczyciel powinien krótko odpowiedzieć na komentarze i sugestie tak, aby uczniowie czuli, że ich zdanie się liczy. Częstym błędem nauczycieli jest przeprowadzanie ankiet a nieomawianie ich wyników i niebranie wypowiedzi uczniów pod uwagę. Ankieta dostarcza nie tylko cennych informacji nauczycielowi, ale także poprzez angażowanie uczniów skłania ich do zastanowienia się nad przebiegiem lekcji i pracą nauczyciela oraz kształtuje w nich umiejętność krytycznej i samodzielnej refleksji nad różnorodnymi elementami nauczania i uczenia się języka.

Bibliografia

- Bandura, E. 2000. „Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego”. W Komorowska, H. (red.). 2000. 56-68.
- Davis, E.C., Nur, H. i Ruru, S.A.A. 1994. „Helping teachers and students understand learning styles”. *English Teaching Forum* 32/1. 12-15.
- Drożdżał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżał-Szelest, K. 1999. „Towards strategic teaching in the foreign language classroom”. *Network* 1/1. 17-22.
- Ehrman, M.E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Komorowska, H. 1993. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE Poland.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red). 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: IBE.
- McLean, A.C. 1980. „Destroying the teacher: The need for learner-centered teaching”. *English Teaching Forum* 18/3. 16-19.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*. 1998. Warszawa: WSiP.
- Rubin, J. 1987. „Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology”. W Wenden, A.L. i Rubin, J. (red). 1987. 15-30.
- Tudor, J. 1993. „Teacher roles in the learner-centered classroom”. *ELT Journal* 47/1. 22-31.
- Wenden, A.L. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, A.L. i Rubin, J. (red). 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.