

Magdalena Kęłowska

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Kurs kontynuacyjny
dla klas 4-6 szkoły podstawowej
zgodny z nową podstawą programową
obowiązującą od 2014 roku

II etap edukacyjny

(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego
oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół)

lipiec 2014



Spis treści

1. METRYCZKA PROGRAMU	2
1.1. O AUTORCE.....	2
1.2. ADRESACI PROGRAMU	2
1.3. WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU	2
2. CELE NAUCZANIA	4
2.1. OGÓLNE CELE EDUKACYJNE DRUGIEGO ETAPU SZKOŁY PODSTAWOWEJ I ZADANIA SZKOŁY	4
2.2. OGÓLNE CELE PROGRAMU.....	4
2.3. CELE SZCZEGÓLNE	6
3. TREŚCI NAUCZANIA	9
3.1. TEMATY, SYTUACJE, LEKSYKA	9
3.2. FUNKCJE KOMUNIKACYJNE.....	9
3.3. KATEGORIE GRAMATYCZNE	10
4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW.....	11
4.1. OGÓLNE ZALECENIA METODYCZNE.....	11
4.2. NAUCZANIE KOMUNIKACJI W KLASIE	11
4.3. CHARAKTERYSTYKA UCZNIA A TECHNIKI NAUCZANIA.....	12
4.3.1. WSPÓLNE CECHY DZIECI W KLASACH 4-6.....	12
4.3.2. WYBRANE CECHY INDYWIDUALNE.....	15
4.3.3. SPECYFICZNE PROBLEMY W UCZENIU SIĘ A INDYWIDUALIZACJA	18
4.4. FORMY PRACY NA LEKCJI	19
4.5. PRZYKŁADOWE TECHNIKI NAUCZANIA.....	20
4.6. ROLA NAUCZYCIELA	22
4.7. TRENING STRATEGII I PRZYKŁADY POMOCNYCH UCZNIOM STRATEGII UCZENIA SIĘ	25
4.8. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I TECHNICZNE ŚRODKI NAUCZANIA.....	37
5. OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW I TECHNIKI ICH OCENIANIA.....	39
5.1. OCZEKIWANE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW	39
5.2. OCENA ZAŁOŻONYCH OSIĄGNIĘĆ.....	30
5.3. TECHNIKI KONTROLI	33
5.4. OCENIANIE PRACY NAUCZYCIELA	35
BIBLIOGRAFIA	36

1. Metryczka Programu

1.1. O autorce

Dr Magdalena Kęłbowska jest nauczycielem akademickim w Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, gdzie prowadzi ćwiczenia z metodyki nauczania języka angielskiego. Jest również promotorem prac licencjackich i magisterskich (w Instytucie Filologii Angielskiej UAM) z tej dziedziny. W ramach studiów podyplomowych kształcących nauczycieli języka angielskiego prowadzi zajęcia z dydaktyki języka angielskiego, integracji międzyprzedmiotowej oraz konstrukcji programów nauczania. Ponadto uczy języka angielskiego na kursach ogólnych oraz specjalistycznych (Business English). Ma praktykę nauczania cudzoziemców oraz rodzimych użytkowników języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych.

1.2. Adresaci Programu

- *Program* przeznaczony jest do nauczania języka angielskiego na drugim etapie edukacyjnym w szkole podstawowej (kl. 4-6) dla uczniów, którzy rozpoczęli naukę tego języka w klasach 1-3, a teraz będą ją kontynuować;
- 3 godziny lekcyjne w tygodniu;
- optymalna liczebność grup – 16 osób.

Program adresowany jest do nauczycieli uczących na drugim etapie edukacyjnym, uczniów oraz ich rodziców. *Program* pomoże nauczycielowi zaplanować zajęcia, dobrać odpowiednie materiały i techniki pracy oraz przeprowadzać kontrolę wyników. Ponadto pokazuje, w jaki sposób nauczać samodzielności i rozwijać motywację ucznia, jak również określa szczególne role, jakie ma do spełnienia nauczyciel.

Z *Programu* mogą również korzystać uczniowie i ich rodzice. Znajdą oni tutaj opis celów nauczania języka angielskiego na drugim etapie edukacyjnym oraz założonych osiągnięć. Cenną informację stanowią również przykładowe strategie samodzielnego uczenia się. 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

Jak już wcześniej określono, *Program* przeznaczony jest dla dzieci, które na drugim etapie edukacyjnym kontynuują naukę języka angielskiego. Nie będzie więc to pierwszy sformalizowany kontakt ucznia z tym językiem. Teoretycznie taka sytuacja powinna ułatwić pracę nauczycielowi, który stanie przed grupą w miarę jednorodną pod względem osiągniętego poziomu. Z drugiej jednak strony pamiętać należy, że specyficzne indywidualne cechy rozwojowe dziecka w wieku 6-9 lat mogą spowodować znaczną rozbieżność w poziomie wyjściowym czwartoklasistów. Zatem istotnym elementem realizacji *Programu* będzie wybór odpowiedniego podręcznika i technik nauczania pozwalających na indywidualizację, tak aby sprostać potrzebom każdego ucznia.

Kwalifikacje nauczyciela

Program przeznaczony jest dla nauczyciela posiadającego pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Szczególnie zainteresowani *Programem* będą zwolennicy budowania samodzielności ucznia. Chcąc wspomóc dziecko na drodze do niezależności, nauczyciel powinien zadbać nie tylko o rozwój sprawności językowych ucznia, ale w równym stopniu o kształtowanie jego umiejętności uczenia się. Zakłada się, że każdy nauczyciel z odpowiednimi kwalifikacjami posiada wystarczające podstawy, aby sprostać temu zadaniu.

2. Cele nauczania

2.1. Ogólne cele edukacyjne drugiego etapu szkoły podstawowej i zadania szkoły

Nowa podstawa programowa zakłada, że celem kształcenia ogólnego na II etapie edukacyjnym jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu **wiadomości** na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
- 2) zdobycie przez uczniów **umiejętności** wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów **postaw** warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Wśród najważniejszych umiejętności, jakie powinien zdobyć uczeń znajdują się między innymi:

- czytanie ze zrozumieniem i refleksyjne przetwarzanie tekstów;
- zastosowanie myślenia matematycznego w życiu codziennym;
- wykorzystywanie wiedzy naukowej do formułowania wniosków opartych na obserwacji świata;
- umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie;
- posługiwanie się współczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- umiejętność samodzielnego uczenia się i pracy zespołowej.

Mając na uwadze wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia, szkoła dba o jego sferę intelektualną, emocjonalną, społeczną, etyczną, fizyczną i estetyczną. Do istotnych zadań szkoły należeć będzie dalsze kształcenie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (w tym do właściwego odbioru i wykorzystania mediów) oraz kształtowanie postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu (np. odpowiedzialności, uczciwości, ciekawości poznawczej, szacunku dla kultury własnego i innych narodów, dbałości o zdrowie i środowisko).

Podstawa programowa podkreśla skuteczne nauczanie języków obcych jako ważny cel działalności szkoły. Przy czym istotne jest dostosowywanie zajęć do aktualnego poziomu uczniów. Zabiegi dydaktyczne wszystkich nauczycieli (w tym i nauczycieli języków obcych) powinny wspomagać indywidualny rozwój każdego ucznia, z uwzględnieniem jego potrzeb i potencjału, jak również powinny przygotowywać do samodzielności w zdobywaniu wiedzy, niezbędnej do wykształcenia postawy uczenia się przez całe życie.

Nadrzędnym celem nauczania języka obcego na drugim etapie edukacyjnym jest rozwój skutecznego **komunikowania się w mowie i piśmie**, co będzie się wiązało z przyswojeniem podstawowych środków językowych (leksyki, gramatyki, wymowy) po to, by osiągać różne **cele komunikacyjne**: rozumienia, tworzenia, reagowania na i przetwarzania wypowiedzi.

2.2. Ogólne cele Programu

Biorąc pod uwagę cele nauki języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym, założyć należy, że czwartoklasista będzie miał stosunkowo dobrze wykształcone umiejętności rozumienia mowy (krótkich, prostych tekstów i dialogów na bliskie mu tematy), będzie pamiętał podstawowe słownictwo z zakresu tematów mu bliskich (dom, rodzina, szkoła, zabawki itp.) oraz będzie w stanie porozumiewać się w bardzo prostych sytuacjach (np.

odpowiedzieć na pytania o swoje dane osobowe, przedstawić swojego kolegę, powiedzieć, co lubi jeść/ robić, opisać swój pokój itp.). Powyższe umiejętności zaś powinny stanowić punkt wyjściowy dla dalszego rozwoju językowego ze szczególnym naciskiem na **kształtowanie kompetencji komunikacyjnej** ucznia. Będzie się to wiązało z wyborem odpowiednich ćwiczeń, aktywności i form pracy na lekcji, a także stosunkiem nauczyciela i uczniów do błędów i oceniania.

Rozpoczynając naukę języka angielskiego na drugim etapie edukacyjnym, czwartoklasista wie, że ludzie na świecie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się języka, którym mówią lub który znają. Co więcej, obecnie to właśnie język angielski jest takim właśnie uniwersalnym medium pozwalającym na komunikację z różnymi narodami w różnych miejscach świata, a także w telewizji, internecie itp. Świadomość statusu języka angielskiego odgrywa istotną rolę w nauczaniu, a zwłaszcza w kształtowaniu pozytywnego stosunku ucznia do tego języka, co z kolei wpływa na **motywację** do nauki. Rozwinięta motywacja zaś jest niezbędnym warunkiem istotnych dla nauki języka obcego: chęci poznawania języka, komunikowania się w nim oraz podejmowania ryzyka (por. Halliwell 1992:10-11). Podobnie jak dziecko w klasach 1-3, czwarto- a nawet piątoklasistę będzie zazwyczaj charakteryzować motywacja zewnętrzna, związana z danym zadaniem, piosenką, ciekawym tekstem, osobą nauczyciela itp. Stąd, tak jak w klasach młodszych, nadal należy szczególnie dbać o to, by zajęcia z języka obcego były doświadczeniem pozytywnym. Jednocześnie należy umożliwiać dzieciom odkrywanie wartości uczenia się języka angielskiego poprzez pokazywanie jego znaczenia we współczesnym świecie, zapoznawanie z historią i kulturą krajów anglojęzycznych, tak by stopniowo mogła się w nich wykształcać motywacja wewnętrzna.

Innym, równie ważnym, celem jest rozwój **samodzielności** ucznia. Pamiętać należy, iż dziecko, które zaczyna czwartą klasę, nie ma w pełni wykształconych nawyków samodzielnej pracy i systematyczności, a przejście z uczenia się języka angielskiego głównie przez zabawę, grę i piosenkę, słuchanie i imitację, do pracy w większym stopniu opartej na tekście, notowaniu, pamięci logicznej i bardziej kreatywnej komunikacji może być dla niego trudne. Dlatego *Program* zakłada stopniowe przechodzenie od technik typowych dla pierwszego etapu edukacyjnego do metod bardziej aktywizujących intelektualnie, w tym treningu strategii samodzielnego uczenia się. Szkoła to jedynie okres przejściowy w życiu ucznia, a ostatecznym celem edukacji szkolnej powinno być właśnie przygotowanie do pogłębiania wiedzy i umiejętności na własną rękę. Należy zatem stopniowo i systematycznie przenosić nacisk z nauczania języka przez nauczyciela (*teaching*) w kierunku pomocy uczniom w samodzielnym zdobywaniu sprawności językowych (*helping to learn*).

Powyższy postulat podporządkowania nauczania uczeniu się jest przejawem podejścia skoncentrowanego na uczniu (*learner-centered*). Podstawa programowa umieszcza ucznia w centrum działalności nauczyciela, podkreślając – co już wspomniano – że każdy pedagog jest odpowiedzialny za indywidualny rozwój każdego ucznia z uwzględnieniem jego potrzeb i potencjału. Biorąc pod uwagę nie tylko cechy wspólne dzieci, ale również to, co je różni, niezbędne jest stosowanie **indywidualizacji** nauczania, polegające na dostosowywaniu zadań i wymagań do różnorodnych potrzeb i możliwości uczniów. Zasadnym wydaje się stawianie osiągalnych, choć nie za niskich wymagań oraz rozpoznanie i docenienie dotychczasowych osiągnięć językowych. Sprzyjać indywidualizacji będzie również trening strategii, który zapewni uczniowi możliwość wyboru odpowiednich dla siebie technik oraz pomoże ocenić swoje postępy i braki, co przyczyni się do bardziej efektywnego przyswajania języka obcego.

Innym sposobem wykorzystania potencjału dziecka jest **powiązanie zajęć języka angielskiego z innymi przedmiotami** szkolnymi (np. z przyrodą czy historią). Wykonując projekty międzyprzedmiotowe, czy choćby wykorzystując informacje z innych dziedzin w dyskusji, wypracowaniu itp., uczniowie mają okazję nie tylko do zademonstrowania i pogłębienia swoich indywidualnych zainteresowań, ale również do bardziej autentycznego użycia języka, który staje się w ten sposób środkiem zdobywania i przekazywania informacji. Należy również podkreślić, że interdyscyplinarność umożliwia włączenie w proces nauczania języka ogólnych celów, takich jak wykorzystywanie i refleksyjne przetwarzanie tekstów, formułowanie wniosków, poszukiwanie i porządkowanie informacji, rozwój zarówno samodzielności, jak i umiejętności pracy zespołowej. W ten sposób kolejny raz zachęca się uczniów do stosowania podobnych strategii (które w takim wypadku zostają utrwalone) do zdobywania i zapamiętywania wiadomości z różnych przedmiotów. Stosowanie tych samych strategii na różnych lekcjach ułatwia z kolei przyswajanie przedmiotów postrzeganych jako trudne lub mniej interesujące.

Podkreślić również należy **wychowawczy** aspekt zajęć języka angielskiego. Dla dzieci w 4-6 klasie nauczyciel to nie tylko autorytet w dziedzinie nauczanego przedmiotu, ale nadal, a może przede wszystkim, wzór do naśladowania i punkt odniesienia w sprawach opinii i postaw. Dlatego też obok nauczania języka, istotnym zadaniem nauczyciela będzie wykształcenie w uczniach pozytywnych postaw: uczciwości, odpowiedzialności, szacunku dla innych, ciekawości poznawczej, podejmowania inicjatyw. Wychowywać można oceniając postępowanie bohaterów z podręcznika, ucząc współpracy w parach i grupach, angażując dzieci w gry i zabawy językowe. W ramach funkcji wychowawczej nauczyciela nie można pominąć rozwijania w uczniu poczucia własnej wartości poprzez budowanie w nim pozytywnego obrazu siebie i wzmacnianie poczucia sukcesu (dzięki stawianiu osiągalnych, choć wysokich wymagań, pozytywnej informacji zwrotnej, docenianiu każdego przejawu zaangażowania). Powyższe zabiegi nauczyciela wraz z indywidualizacją nauczania i treningiem strategii będą istotnym warunkiem rozwoju motywacji wewnętrznej ucznia.

Istotnym elementem wychowawczym będzie kształtowanie tzw. **kompetencji interkulturowej**, czyli postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także ciekawości, otwarcia i poszanowania dla innych kultur oraz tradycji. Dotyczyć to będzie nie tylko krajów języka docelowego, ale również innych krajów Europy i świata. 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 drugiego etapu edukacyjnego, ze szczególnym podkreśleniem rozwijania motywacji i samodzielności ucznia, indywidualizacji nauczania, interdyscyplinarności oraz wychowawczej roli zajęć z języka angielskiego. Cele *Programu* zgodne są z wytycznymi Rady Europy dotyczącymi nauczania języka obcego na tym poziomie.

2.3. Cele szczegółowe

Jak już wspomniano, celem nauki języka obcego na drugim etapie edukacyjnym jest rozwój znajomości podstawowych środków językowych po to, by wykształcić umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie. Szczegółowe sprawności obejmują:

Słuchanie (rozumienie ze słuchu bardzo prostych, krótkich wypowiedzi artykułowanych powoli i wyraźnie w standardowej odmianie języka):

- rozumienie poleceń nauczyciela;
- rozumienie zwrotów dnia codziennego;
- rozumienie ogólnego sensu prostego tekstu;
- wyszukiwanie prostych informacji szczegółowych w tekście;
- rozumienie intencji rozmówców (np. informowanie, wyrażanie prośby);
- rozpoznanie rodzaju sytuacji komunikacyjnych (np. u lekarza, w sklepie).

Czytanie (rozumienie krótkich, prostych wypowiedzi pisemnych):

- rozumienie ogólnego sensu prostego tekstu;
- wyszukiwanie prostych informacji szczegółowych w tekście;
- rozpoznanie różnych rodzajów tekstów (np. list prywatny, opowiadanie, zaproszenie).

Mówienie (tworzenie kilkudzaniowych, prostych wypowiedzi ustnych według wzoru oraz reagowanie w prostych sytuacjach życia codziennego):

- opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc;
- opowiadanie o czynnościach życia codziennego;
- przedstawianie swoich upodobań i uczuć;
- przedstawianie siebie i innych, pytanie o dane rozmówcy i stosowanie zwrotów grzecznościowych;
- podawanie swojego wieku i miejsca zamieszkania;
- wyrażanie posiadania i mówienie o umiejętnościach;
- prośba o informacje;
- wyrażanie emocji;
- wyrażanie prośby, podziękowania.

Pisanie (tworzenie kilkudzaniowych, prostych wypowiedzi pisemnych według wzoru oraz reagowanie w formie prostego tekstu pisanego w prostych sytuacjach życia codziennego):

- opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc;
- opisywanie czynności życia codziennego;
- przedstawianie swoich upodobań i uczuć;
- udzielanie prostych informacji na swój temat;
- wyrażanie podziękowania.

Inne umiejętności:

- przekazywanie ustnie informacji uzyskanych z tekstu słuchanego lub czytanego;
- zapisywanie informacji uzyskanych z tekstu słuchanego lub czytanego;
- umiejętność korzystania ze słownika dwu- i stopniowo jednojęzycznego oraz innych materiałów w języku angielskim (np. encyklopedia), jak również z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- stopniowy rozwój umiejętności samooceny własnego postępu, dostrzeganie błędów swoich i innych oraz dokonywanie autokorekty i oceny wzajemnej;
- rozwój świadomości językowej (np. dostrzeganie podobieństw i różnic między językami);
- rozwój samodzielności poprzez stosowanie różnorodnych strategii uczenia się języka; stosowanie strategii komunikacyjnych.

Cele wychowawcze:

- rozwijanie poczucia własnej wartości;

- kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także ciekawości, otwarcia i poszanowania dla kultur i tradycji innych narodów;
- 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;
- zaszczepianie wartości: uczciwości, odpowiedzialności, wytrwałości, szacunku dla innych;
- rozwijanie ciekawości poznawczej, gotowości do podejmowania inicjatyw i uczenia się przez całe życie.

3. Treści nauczania

3.1. Tematy, sytuacje, leksyka

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd, cechy charakteru, uczucia, części ciała, zainteresowania);
- 2) dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pokoi, meble i sprzęty domowe);
- 3) szkoła (np. przedmioty szkolne, przybory);
- 4) praca (np. nazwy zawodów i zajęć, miejsce pracy);
- 5) życie rodzinne i towarzyskie (np. członkowie rodziny, koledzy, czynności życia codziennego, spędzanie wolnego czasu);
- 6) żywienie (np. produkty żywnościowe, zdrowa żywność, nazwy posiłków i dań);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów i usług, sprzedawanie, kupowanie);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, orientacja w terenie);
- 9) kultura (np. święta i obrzędy);
- 10) sport (np. nazwy dyscyplin, sprzęt sportowy);
- 11) zdrowie (np. choroby i ich objawy, higiena codzienna);
- 12) świat przyrody (np. pogoda, rośliny, zwierzęta, krajobraz);
- 13) elementy wiedzy o krajach obszaru języka angielskiego.

3.2. Funkcje komunikacyjne

Zwroty grzecznościowe:

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

Prowadzenie i podtrzymywanie rozmowy:

- literowanie;
- rozpoczynanie rozmowy (*Excuse me. I have a problem.*);
- wyrażanie opinii (*I think the film was great!*);
- sygnalizowanie niezrozumienia i prośba o powtórzenie (*Sorry, can you repeat that please?*).

Wyrażanie postaw wobec rozmówcy i zdarzeń:

- wyrażanie upodobań i preferencji (*I like swimming, but I don't like gardening.*);
- proponowanie, zapraszanie (*Let's go to the park.*);
- wyrażanie życzeń (*I want a vegetable salad.*);
- wyrażanie prośb (*Can you help me please?*);
- instruowanie (*Make a small hole.*);
- doradzanie, nakaz (*You should take an aspirin.*);
- wyrażanie zakazu (*You mustn't play in here.*);
- wyrażanie pozwolenia (*You can borrow my bike.*).

Informowanie:

- pytanie o informację;
- identyfikacja osób, przedmiotów i miejsc (*This is my bedroom. There is a big bed in my bedroom.*);
- opisywanie osób (*She's got short curly hair.*);
- 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 (*We are going to take the camera with us.*);
- opis czynności i sytuacji mających miejsce w przeszłości (*She cleaned her room in the morning.*);
- mówienie o umiejętnościach (*I can jump.*);
- wyrażanie posiadania (*I have a brother and a sister.*);
- porównywanie osób i przedmiotów (*John is bigger than Jerry.*);
- określanie czasu (*It's a quarter to 5.*);
- określanie pogody (*It's hot.*).

3.3. Kategorie gramatyczne

Rzeczowniki:

- policzalne i niepoliczalne;
- liczba pojedyncza i mnoga regularna i nieregularna;
- forma dzierżawcza 's.

Czasowniki:

- modalne: *can/ can't, could/ couldn't, may/ might, must/ mustn't, should/ shouldn't*;
- czasowniki *to be, have (got)*;
- konstrukcja *there is/ are*;
- zwroty *going to, would like, be allowed to*;
- tryb rozkazujący;
- czasy gramatyczne: *Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous*.

Przymiotniki:

- stopniowanie;
- miejsce w zdaniu.

Przysłówki:

- częstotliwości;
- stopniowanie;
- miejsce w zdaniu.

Zaimki:

- osobowe;
- dzierżawcze;
- zwrotne.

Liczebniki:

- główne;
- porządkowe.

Określniki:

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

Przymki:

- miejsca;
- czasu.

4. Procedury osiągnięcia celów

4.1. Ogólne zalecenia metodyczne

Jak już wspomniano w rozdziale omawiającym cele, *Program* kładzie szczególny nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnej, technik samodzielnego uczenia się i motywacji ucznia. Biorąc pod uwagę powyższe cele, *Program* nie rekomenduje jednej słusznej metody nauczania, a raczej proponuje podejście **eklektyczne**. Wynika ono przede wszystkim z zalecanego podejścia skoncentrowanego na uczniu (*learner-centered*) i potrzeby indywidualizacji. Nauczyciel może więc wybierać z różnych metod, technik i formy pracy na lekcji, które odpowiadają takim cechom nauczanej grupy oraz poszczególnych uczniów, jak wiek, możliwości i ograniczenia, zainteresowania, potrzeby, preferencje. Im bardziej różnorodne techniki, tym większa możliwość dopasowania ich do zróżnicowanych stylów uczenia się i tym większa skuteczność nauczania.

4.2. Nauczanie komunikacji w klasie

Dbłość o dopasowanie procedur do preferencji uczniów ułatwi również rozwój umiejętności komunikowania się. Uczniowie chętniej będą brać udział w aktywnościach, które pod względem tematyki i sposobu przeprowadzania odpowiadają ich zainteresowaniom i stylom uczenia się. Co więcej, mając na uwadze umiejętność posługiwania się językiem w sytuacjach życia codziennego należy wybierać zadania ze względu na ich potencjalną przydatność w życiu. Bowiem jedynie zaangażowanie uczniów w autentyczną komunikację (autentyczną na tyle, na ile pozwalają na to warunki klasy szkolnej) skłoni ich do używania języka obcego jako narzędzia w zdobywaniu i przekazywaniu informacji. W tym celu należy zaprezentować uczniom **modele autentycznej komunikacji** przy pomocy płyt audio CD i DVD oraz dialogów, w których występują rodzimi użytkownicy języka oraz osoby, dla których język angielski jest, tak jak dla naszych uczniów, pomocnym środkiem komunikacji z przedstawicielami innych narodowości. Ważna dla dziecka jest możliwość identyfikowania się z postaciami i sytuacjami w dialogach modelowych. Dlatego należy odpowiednio wybierać tematykę treści nauczania, z uwzględnieniem interdyscyplinarności, sytuacje, w których ma miejsce wymiana informacji (np. w szkole, w sklepie) oraz funkcje komunikacyjne mające zastosowanie w danej sytuacji (wyrażanie życzeń, upodobań, mówienie o czynnościach dnia codziennego, planowanie itp.). Nieocenione w odgrywaniu dialogów są rekwizyty i inne pomoce wizualne (np. plansze, obrazki) pobudzające wyobraźnię i ułatwiające wcielenie się w rolę. Oprócz odgrywania ról wielu uczniów chętnie angażuje się w gry, w których – obok używania języka – mają możliwość rywalizacji.

Pamiętać trzeba o przeprowadzeniu odpowiednich **ćwiczeń przedkomunikacyjnych**, w toku których dajemy dzieciom możliwość poznania i przećwiczenia struktur gramatycznych i leksyki, pomocnych – a nawet niezbędnych – we właściwych ćwiczeniach komunikacyjnych. Ponieważ w naturalnej komunikacji sprawności językowe występują łącznie (np. czytamy afisz reklamujący kolejny film o przygodach Harry’ego Pottera, notujemy godziny seansów, telefonujemy do kolegi, by umówić się na wspólne wyjście do kina), chcąc zbliżyć komunikację w klasie do sytuacji autentycznych musimy postępować podobnie, a więc **integrować** umiejętności. Kolejną istotną cechą naturalnej komunikacji jest tak zwane **partnerstwo w interakcji** i brak dominacji jednej osoby (czyli nauczyciela) nad komunikacją, co oznacza rezygnację z autorytarnej władzy nauczyciela nad uczniami i tym, co robią oraz umożliwienie im inicjowania rozmów. Planując komunikację w klasie należy stosować zasadę **luki informacyjnej**, a więc różnicować wiedzę rozmówców tak, by

w trakcie interakcji, jak to ma miejsce w naturalnych warunkach, dowiedzieli się czegoś nowego i podzielili swoimi wiadomościami z partnerem. Warto również zachęcać uczniów do stosowania elementów **niewerbalnych** oraz **różnicowania stylu** w komunikowaniu się, co stanowi istotny kontekst wypowiedzi. W autentycznej rozmowie różnicujemy gesty, mimikę, spojrzenie, sposób mówienia w zależności od naszego stanu emocjonalnego, sytuacji, wieku, statusu oraz intencji (por. Komorowska 2001:57-9).

Mówiąc o rozwoju umiejętności komunikacyjnych nie można pominąć kwestii **błędów językowych** i ich **poprawiania**. Decydując się na poprawę jakiegokolwiek błędu językowego należy zawsze wiedzieć, jaka korzyść może płynąć z takiego zabiegu i czy uczniowie w danej chwili potrzebują absolutnie poprawnej formy. Zaleca się powstrzymywanie od korekty, kiedy dzieci wykonują ćwiczenia komunikacyjne, a więc koncentrują się na przekazaniu i otrzymaniu określonych informacji wszelkimi dostępnymi sobie sposobami, nie zaś na poprawności językowej swoich wypowiedzi. Jednocześnie należy poinformować uczniów o tym, że brak poprawiania ich błędów nie wynika z lenistwa czy niedostatecznej wiedzy nauczyciela, a ma sprzyjać niezakłóconej i samodzielnej komunikacji. Nauczyciel – już nie kontrolujący, a bardziej monitorujący – powinien oczywiście zwracać uwagę na niedoskonałości dzieci i wykorzystywać swoje obserwacje planując dalsze lekcje (np. ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne).

Innym ważnym elementem w rozwoju zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i samodzielności uczniów jest **ocena wzajemna** i **samodzielna** (autokorekta). Należy je jak najwcześniej wdrażać, zwracając uwagę uczniów na ocenę nie tylko formy, ale i treści wypowiedzi (tzw. *form feedback* i *content feedback*). Dzieci powinny wiedzieć, iż w ćwiczeniach komunikacyjnych treść jest o wiele ważniejsza od poprawności językowej (pod warunkiem, że błędy językowe nie zakłócają komunikacji). Tolerancja dla nie do końca poprawnej formy pozwoli także na zmniejszenie zahamowań, jakich uczniowie mogą doświadczać, kiedy porozumiewają się w języku obcym.

4.3. Charakterystyka ucznia a techniki nauczania

Jak już wcześniej wspomniano, *Program* poleca podejście skoncentrowane na uczniu, a więc holistyczne, całościowe postrzeganie dziecka z wachlarzem jego różnorodnych cech zarówno tych bardziej, jak i tych mniej sprzyjających nauce języka obcego. Dlatego też w niniejszym podrozdziale nakreślono wspólne cechy uczniów z podziałem na klasę czwartą i piątą oraz szóstą, wybrane cechy indywidualne, a także specyficzne trudności w uczeniu się.

4.3.1. Wspólne cechy dzieci w klasach 4-6¹

Choć o drugim etapie kształcenia w szkole podstawowej mówimy jako o jednej fazie w rozwoju dziecka, należy sobie uświadomić, że na każdym z trzech poziomów nauczyciel będzie w rzeczywistości pracował z grupą o innych cechach ze względu na zmieniający się wiek i dojrzałość intelektualną dzieci. Poniżej zamieszczono dwie charakterystyki przeciętne dziecka w klasach 4-5 i w klasie 6. Należy je jednak traktować jako punkt wyjścia dla własnych obserwacji, pamiętając, że każde dziecko będzie rozwijało się we własnym tempie.

¹ W opisie cech wspólnych dzieci wykorzystano informacje z Komorowska 2001 i Pamuła 2003

Dzieci w klasach 4-5 charakteryzują następujące cechy:

1. **dominacja myślenia konkretnego** i brak rozwiniętego myślenia abstrakcyjnego. Dlatego też pojęcia i tematy abstrakcyjne (np. zagadnienia gramatyczne) mogą być jeszcze dla nich trudno zrozumiałe. Należy więc:
 - naukę języka opierać na konkretnych sytuacjach i przedmiotach,
 - wprowadzać słownictwo i zwroty bliskie doświadczeniu ucznia,
 - początkowo unikać objaśnień i terminów gramatycznych, a struktury gramatyczne wprowadzać raczej jako całe frazy i zdania niż reguły;
2. **dominacja pamięci mechanicznej nad logiczną i stosunkowo krótkie okresy koncentracji** – dzieci nadal nie do końca panują nad swoją pamięcią, dlatego trudno im przypomnieć sobie, czego już się nauczyły. Cechuje je uwaga mimowolna, automatyczna, dlatego łatwo się rozpraszają. Stąd trzeba:
 - systematycznie powtarzać materiał,
 - stosować techniki oparte na powtórzeniach, a jednocześnie atrakcyjne dla dziecka (np. piosenki, wiersze, rymowanki, wyliczanki),
 - opierać zajęcia na wielu krótkich i różnorodnych zadaniach,
 - stosować różnorodne bodźce podtrzymujące uwagę: pomoce wizualne (np. obrazki, film), muzykę, ruch fizyczny i ćwiczenia manipulacyjne (np. wycinanie, przyklejanie, kolorowanie);
3. **umiejętność naśladowania i chętnie powtarzanie ze słuchu** – ponieważ nauczanie języka obcego w klasach 1-3 jest zazwyczaj ukierunkowane na rozwój rozumienia mowy (słuchania), czwarto- a nawet piątoklasiści nadal chętnie i bez większych zahamowań powtarzają za nauczycielem czy płytą CD. Dlatego też należy:
 - skoncentrować się na dalszym rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu poprzez wystawianie dziecka na język obcy, kiedy to tylko możliwe, a jednocześnie unikanie języka ojczystego na lekcji,
 - zachęcać, lecz nie zmuszać dzieci do wypowiedziania się w języku obcym, jeżeli nie czują się gotowe; początki drugiego etapu edukacyjnego potraktować jako wstęp do późniejszego rozwoju nauki mówienia,
 - zachęcać uczniów do powtarzania nowych dźwięków, wyrazów, fraz (zwłaszcza w wierszykach, piosenkach, wyliczankach);
4. **stosunkowo silna potrzeba aktywności fizycznej**, należy zatem:
 - stosować techniki nauczania oparte na ruchu fizycznym (np. *TPR*, czyli metodę reagowania całym ciałem, metodę *action series*, w której wykonywane czynności są nazywane w języku obcym, odgrywanie scenek i dialogów wymagających aktywności fizycznej),
 - w miarę możliwości uwzględniać ćwiczenia tzw. *Brain Gym*, czyli gimnastyki mózgu, które nie tylko angażują dziecko fizycznie, ale również przyczyniają się do zaktywizowania obu półkul mózgowych, co zasadniczo wpływa na sukces w nauczaniu,
 - stosować ćwiczenia i zadania rozwijające zarówno precyzję manualną, jak i koordynację wzrokowo-ruchową (np. kreślenie po śladzie, rysowanie, kolorowanie, wycinanie), wspierające dalszy rozwój umiejętności pisania;
5. **brak rozwiniętej motywacji wewnętrznej**, co oznacza potrzebę zachęcania przez czynniki zewnętrzne, takie jak:
 - interesujące i bliskie dziecku tematy,
 - atrakcyjne materiały nauczania,
 - różnorodność form pracy, technik i ćwiczeń, w tym wiele gier i zabaw,
 - zachęcanie dziecka do mówienia, ale niezmuszanie go, jeśli nie czuje się gotowe,
 - stawianie osiągalnych celów i poczucie sukcesu,

- pozytywna informacja zwrotna,
 - miła atmosfera w klasie,
 - pozytywne stosunki z nauczycielem;
6. **nierozwinięte w pełni umiejętności społeczne** – uczeń w tym wieku miewa problemy z podporządkowaniem się normom grupowym, co może powodować agresję i negatywizm, a nawet odrzucenie przez grupę. Innym aspektem niedojrzałości społecznej może być brak świadomości przynależności narodowej i kulturowej. Należy więc:
- stosować techniki i aktywności zachęcające do współdziałania, a w mniejszym stopniu rywalizacji (np. wspólne projekty i zadania w parach, grupach; różnorodne gry, w których wielu wygrywa i, najlepiej, nikt nie przegrywa, ponieważ ktoś wykonał zadanie jako pierwszy, ktoś inny wykonał zadanie najstaranniej, ktoś poprawnie wymówił, inny ładnie narysował, a jeszcze inny ładnie zaśpiewał),
 - zachęcać dzieci do komunikowania się w sytuacjach konfliktowych i odgrywać rolę mediatora, łagodzić konflikty,
 - włączać do nauki języka obcego zasady poprawnego zachowania (np. przywitanie się i pożegnanie z nauczycielem, używanie zwrotów grzecznościowych w języku obcym),
 - stosować zwyczaje klasowe, które dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, ułatwiają orientację w czasie, pomagają zapobiec problemom z dyscypliną, a jednocześnie pozwalają na efektywne wykorzystanie języka obcego w klasie (np. powitanie i pożegnanie, przeczytanie listy obecności, określanie dnia tygodnia, daty, pogody, przeznaczenie określonego czasu lekcji na zajęcia plastyczne, na piosenkę, na zabawę czy opowiadanie bajek),
 - świętowanie urodzin, imienin, specjalnych dni w roku (np. Dzień Matki, Dzień Babci), co pozytywnie wpływa na wzajemne poznawanie się dzieci i ich integrację,
 - stosowanie materiałów dydaktycznych, w którym pokazani są przedstawiciele różnych ras, narodowości i kultur, jak również obchodzenie świąt (Bożego Narodzenia, Wielkanocy, świąt państwowych), dzięki czemu dzieci rozwijają zarówno swoją tożsamość narodową i kulturową, jak i uczą się tolerancji i otwartości w stosunku do innych kultur oraz narodowości;
7. **spontaniczność i wpływ emocji** – dzieci nadal częściej kierują się uczuciem niż logicznym rozumowaniem, jednym z najważniejszych elementów motywujących jest dla nich nauczyciel, a warunkiem dobrego samopoczucia w klasie – przyjazne stosunki z nauczycielem. Biorąc pod uwagę znaczny wpływ emocji na działanie dziecka, oprócz nawiązania przyjaznych stosunków, nauczyciel powinien:
- stosować techniki budujące dobrą atmosferę w klasie i rozwijające wrażliwość emocjonalną dziecka, takie jak muzyka, piosenka, gra na instrumentach, humor i komizm historyjek obrazkowych, żartów oraz scenek, gry i zabawy ruchowe,
 - umacniać w dziecku poczucie własnej wartości i wiarę we własne możliwości poprzez stawianie osiągalnych celów, nacisk na pozytywną informację zwrotną i nagradzanie.

W porównaniu z czwarto- i piątoklasistami, uczniowie w klasie szóstej:

1. 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 bardziej otwarci na trening strategii;

2. 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 ostatnią godziną w danym dniu);
3. potrafią lepiej korzystać z **tekstu**, poprawia się ich sprawność czytania i pisanie, co sprzyja zapamiętywaniu oraz rozwojowi samodzielności;
4. **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 oglądowi;
5. wzmacnia się **trwałość pamięci** uczniów, nie trzeba więc ciągle powracać do już przerobionego materiału oraz wielokrotnie wszystkiego powtarzać;
6. uczniowie mają większą **świadomość celów**, dla których uczą się języka angielskiego, ale ich motywacja wewnętrzna może być nadal niezbyt silnie wykształcona; stąd należy uwzględniać bieżące potrzeby i zainteresowania uczniów;
7. zaczynają doświadczać **presji grupy rówieśniczej**, której chcą zaimponować i której reakcji obawiają się bardziej niż reakcji nauczyciela; może to powodować:
 - zahamowania w czasie wystąpień i wypowiedzi publicznych, dlatego należy stwarzać miłą atmosferę i wprowadzać również inne obok poprawności językowej kryteria oceny (np. odpowiednie używanie języka ciała, naturalność zachowania),
 - niechęć do współpracy w grupach z powodu trudności w osiągnięciu kompromisu; stąd lepiej stosować pracę w parach i mniejszych grupach.

4.3.2. Wybrane cechy indywidualne

Obok opisanych powyżej cech charakterystycznych dla przeciętnego dziecka, uczniowie będą również przejawiali cechy indywidualne. Chcąc realizować nauczanie skoncentrowane na uczniu i dostosowywać techniki do możliwie jak największej liczby odbiorców, a jednocześnie zapewnić różnorodność, należy brać pod uwagę różne **style uczenia się**. I tak, uczniowie o dominującym stylu wzrokowym dobrze reagują na wszelkie pomoce wizualne (rysunki, zdjęcia, plansze, filmy, diagramy, tablicę) i lepiej zapamiętują, rysując, kolorując, układając ilustracje w odpowiedniej kolejności, robiąc notatki, pisząc historyjki na podstawie obrazków, czytając itp. Słuchowcy uczą się zwłaszcza słuchając nauczyciela, płyty, innych uczniów, dlatego korzystne dla nich techniki obejmują słuchanie i opowiadanie historyjek, powtarzanie i uczenie się na pamięć wierszy i piosenek. Z kolei uczniowie kinestetyczni w celu zapamiętania muszą zaktywizować całe ciało i pobudzić ośrodki ruchowe. Uczą się przez działanie i dotyk, a więc odpowiednie dla nich techniki to pantomima, metoda reagowania całym ciałem (*TPR*), *action series*, odgrywanie ról z udziałem rekwizytów, których mogą dotknąć oraz inne zadania obejmujące manipulację (np. wycinanie, przyklejanie itp.). Jak dowodzą badania, zazwyczaj dominującym stylem uczenia się w przeciętnej klasie jest styl wzrokowy. Jednakże biorąc pod uwagę potrzebę ruchu, jak i słuchania zwłaszcza u dziecka w klasie czwartej, konieczne wydaje się stosowanie technik odpowiednich dla wszystkich kanałów sensorycznych. Należy zatem zadbać, by na każdej lekcji dostarczyć uczniom wystarczającej ilości bodźców wzrokowych, słuchowych i ruchowych.

Warto zwrócić uwagę na inną różnicującą uczniów cechę – **inteligencję**. Podczas gdy opisane powyżej style uczenia się to sposoby postrzegania i przyswajania informacji, inteligencję definiuje się jako zdolności pozwalające na uczenie się, rozwiązywanie problemów i skuteczne interakcje ze środowiskiem (Dembo 1997, w Pamuła 2003:18). Badania nad

inteligencją sugerują, że tradycyjne postrzeganie jej jedynie jako zdolności logiczno-matematycznych i werbalnych jest fałszywe, gdyż w rzeczywistości istnieją wielorakie typy inteligencji. Obok dwóch wspomnianych wyżej, mówić możemy o inteligencjach: muzycznej, przestrzennej, kinestetycznej, interpersonalnej, intrapersonalnej i naturalistycznej. Teoria Inteligencji Wielorakich Howarda Gardnera zakłada, że każdy człowiek charakteryzuje się unikalną kombinacją wszystkich lub większości inteligencji, że do wykonywania nawet prostych życiowych czynności niezbędne jest współdziałanie różnych rodzajów inteligencji i że w związku z tym rolą pedagogów jest stymulowanie rozwoju inteligencji ucznia. Biorąc pod uwagę holistyczne podejście do nauczania i ucznia, powyższe zadanie powinno znaleźć się wśród priorytetów również nauczycieli języka obcego. Co więcej, dbałość o rozwój różnych inteligencji przyczyni się znacząco do wzrostu motywacji dziecka, zwłaszcza takiego, u którego tradycyjnie podkreślane myślenie logiczno-matematyczne i werbalno-językowe jest na stosunkowo niskim poziomie. Każdy uczeń bowiem powinien mieć możliwość wykazania się w zadaniach angażujących również inne zdolności. Poniżej krótko opisano różne rodzaje inteligencji i sposoby ich stymulowania².

² Propozycje ćwiczeń rozwijających różne typy inteligencji pochodzą m.in. z Christison 1998.

Rodzaj inteligencji	Przykładowe sposoby stymulowania
<u>Logiczno–matematyczna</u> : umiejętność logicznego myślenia, wyciągania wniosków i znajdowania związków między przedmiotami i zjawiskami.	stosowanie diagramów, map, zagadek logicznych; zadań, w których należy znaleźć rozwiązanie; układanie fragmentów historyjek w odpowiedniej kolejności; nauka reguł, kategorii i klas
<u>Wербalno–językowa</u> : umiejętność efektywnego posługiwania się słowem mówionym i pisanym; wrażliwość na brzmienie i znaczenie słowa i funkcje językowe; dbałość o poprawność językową.	stosowanie pisania i czytania; opowiadanie historyjek; krzyżówki i gry słowne; uczenie się na pamięć wierszy, piosenek; odgrywanie scenek
<u>Wizualno–przestrzenna</u> : umiejętność dostrzegania, interpretowania i graficznego przedstawiania form, przedmiotów, kolorów, kształtów; orientacja w terenie; zdolności plastyczne i architektoniczne.	stosowanie map, wykresów, diagramów, ilustracji, filmu, zdjęć i innych pomocy wizualnych; układanie fragmentów historyjek obrazkowych w całość; prace ręczne (wycinanie, składanie modeli) i plastyczne
<u>Muzyczna</u> : umiejętność wyczuwania dźwięków, rytmu i melodii oraz zdolność gry na instrumentach, śpiewania, dobry słuch i poczucie rytmu.	stosowanie piosenek, wyliczanek, tańca; gra na instrumentach; słuchanie muzyki i innych dźwięków (np. śpiewu ptaków, szumu morza)
<u>Fizyczno–kinestetyczna</u> : umiejętności fizyczne: koordynacja ruchów, zwinność, równowaga, precyzja manualna; wyrażanie myśli i uczuć za pomocą aktywności fizycznej.	stosowanie ćwiczeń fizycznych, metody <i>TPR</i> i <i>action series</i> , tańca; odgrywanie scenek; wycieczki w plener; prace ręczne (szycie, wycinanie, budowanie modeli)
<u>Interpersonalna (społeczna)</u> : umiejętność zrozumienia nastrojów, uczuć, intencji innych osób, empatia; umiejętność współpracy i porozumiewania się z innymi.	stosowanie pracy w grupach, parach (dyskusje, projekty, gry i zabawy, dialogi, scenki, wywiady); pisanie listów, e-maili; uwrażliwianie na inne narodowości i kultury
<u>Intrapersonalna (autorefleksyjna)</u> : umiejętność zrozumienia siebie i radzenia sobie z własnymi cechami osobowości; dostrzeganie swoich silnych i słabych stron (samoocena), swoich nastrojów i intencji; dostrzeganie różnic między sobą a innymi.	stosowanie pracy indywidualnej; wdrażanie do samooceny i nauka strategii uczenia się; portfolio, dzienniczek (<i>personal journal</i>), wybór zadań, technik ich realizacji, form pracy
<u>Naturalistyczna</u> : umiejętność rozróżniania roślin, minerałów, zwierząt, produktów ludzkiej pracy (np. marki samochodów); wrażliwość na otaczający świat, naturę.	stosowanie wycieczek w plener, prac ręcznych (sztuka uczniów); integracja nauki angielskiego z nauką o roślinach i zwierzętach i otaczającym świecie (przyroda)

4.3.3. Specyficzne problemy w uczeniu się a indywidualizacja³

Omawiając indywidualne cechy ucznia, nie wolno pominąć problemu specyficznych trudności w uczeniu się, a zwłaszcza trudności w czytaniu i pisaniu, zwanych **dysleksją rozwojową**. Poniższe wskazówki pomogą nauczycielowi uświadomić sobie cechy ucznia z dysleksją oraz zasugerują sposoby pracy z nim.

Uczeń mający problemy z czytaniem może nie lubić czytać głośno, nierzadko czyta monotonnym głosem i palcem wskazuje sobie czytany tekst. Uczniowie tacy mają tendencję do wizualizacji tego, co czytają, stąd słowa trudne do wyobrażenia sobie (np. *the, or, and*) mogą utrudniać rozumienie czytanego tekstu. Poważnym źródłem trudności dla dziecka z dysleksją jest charakterystyczny dla języka angielskiego brak jednoznacznej zależności między fonetyczną i graficzną formą wyrazów (np. *ou* wymawiane inaczej w *cough, though, flour*). Jednym z czynników patogennych niektórych typów dysleksji jest zaburzenie percepcji i/ lub pamięci wzrokowej, co może powodować mylenie liter *b* i *d*, *p* i *q*, *n* i *u*, *w* i *m* oraz słów, np. *was* i *saw*, *dog* i *god*, a w efekcie problemy z czytaniem.

Dysortografia to trudności z poprawnym zapisem wyrazów. Uczeń z dysortografią może mieć problemy z rozróżnieniem i zapamiętaniem następujących po sobie dźwięków, co często jest przyczyną nieprawidłowego zapisu kolejności liter (np. *freind* zamiast *friend*). Inne błędy popełniane przez takie dziecko to zamiana liter (np. *pig* zamiast *big*), wstawianie i opuszczanie liter (np. *beflore* zamiast *before*, *bicycle* zamiast *bicycle*), tzw. błędy fonetyczne (*lap* zamiast *lip*) czy wzrokowe (np. *lite* zamiast *light*).

Z kolei **dysgrafia** to trudności z czytelnym zapisem. Uczeń z dysgrafią często „dziwnie” trzyma długopis, nie potrafi pisać w równych poziomych liniach, a litery przez niego pisane mogą być zdeformowane, a nawet całkowicie nieczytelne. Problemów tych można jednakże niejednokrotnie uniknąć, dając dziecku z dysgrafią więcej czasu na zadanie pisemne.

Powyższe trzy typy trudności (dysleksja, dysortografia, dysgrafia) mogą występować razem lub oddzielnie. Bogdanowicz (2004:18) charakteryzuje je w następujący sposób: „Na przykład mogą się one przejawiać tylko niemożnością opanowania poprawnej pisowni – uczeń popełnia dużo błędów pomimo znajomości zasad ortografii, ale pisze czytelnie i czyta dobrze. Bywa też odwrotnie: uczeń pisze powoli, brzydko i nieczytelnie, lecz poprawnie pod względem ortografii, a trudnościom nie towarzyszą problemy w czytaniu.”

Dysleksji mogą towarzyszyć inne cechy w zasadniczy sposób wpływające nie tylko na sukces w szkole, ale również na samoocenę ucznia:

- stosunkowo krótka koncentracja,
- trudności z zapamiętaniem kolejności (np. dni tygodnia, miesiące itp.),
- problemy z działaniami matematycznymi,
- problemy z zapamiętaniem więcej informacji na raz,
- brak zorganizowania, uporządkowania (np. przyborów szkolnych w plecaku),
- problemy z koordynacją wzrokowo-ruchową.

Rolą nauczyciela w zetknięciu z uczniem dyslektycznym będzie więc nie tylko rozpoznanie i akceptacja jego zaburzeń, ale przede wszystkim pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu siebie, a w konsekwencji wspieranie sukcesu w uczeniu się. Ważne, by cała społeczność klasowa, a więc i nauczyciel, i uczniowie (dyslektyczni i niedyslektyczni) nie traktowali

³ Informacje na temat specyficznych trudności w uczeniu się pochodzą z Libuda 2005 (na podstawie między innymi Selikowitz 1998, Nijakowska 1999, Bogdanowicz 2002, Bogdanowicz i Adryjanek 2004). Polecić również należy Bogdanowicz i Smoleń 2004.

zaburzeń w umiejętności czytania i/ lub pisania jako choroby, upośledzenia intelektualnego lub, co gorsza, lenistwa. Jak każdy, uczeń z dysleksją potrzebuje dużo pozytywnej informacji zwrotnej oraz docenienia jego zaangażowania. Właściwe wydaje się nieocenianie jego pracy pisemnej na podstawie liczby błędów ortograficznych (Nijakowska 1999). Ponieważ, jak już wspomniano, percepcja wzrokowa i/ lub słuchowa dziecka z dysleksją może być ograniczona, istotne jest angażowanie wielu kanałów sensorycznych (tzw. metoda multisensoryczna). Dlatego też lekcje należy wzbogacać pomocami wizualnymi i urozmaicać różnorodnością ćwiczeń. Ważne jest również aktywizowanie ucznia w procesie odkrywania informacji.

Ponieważ w klasie szkolnej nauczyciel spotka się z różnorodnymi typami uczniów, z takimi, którzy nie mają większych trudności z czytaniem i pisanem oraz z uczniami dyslektycznymi, wydaje się, że **indywidualizacja** odegra tu kluczową rolę w osiągnięciu sukcesu dydaktycznego. Należy więc indywidualizować nauczanie, 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 – słuchając tekstu – chcą mieć książki otwarte czy zamknięte. Osobom dyslektycznym można pozwolić odwzorować kartkę z wakacji zaprezentowaną w podręczniku, choć należy ich, tak jak innych uczniów, zachęcić do samodzielnego napisania takiej kartki. Im większy wybór (tematów, treści, rodzaju zadań, czasu i sposobu ich wykonania, form pracy i prezentacji końcowych efektów), tym bardziej zindywidualizowane nauczanie, bardziej pozytywny stosunek uczniów do przedmiotu i większy wzrost ich samodzielności.

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.

4.4. Formy pracy na lekcji

Ze względu na postawione przez *Program* cele, optymalną formą pracy lekcyjnej jest **praca w parach**. Umożliwia ona nie tylko interakcję zbliżoną do autentycznej, ale pozwala również większej liczbie uczniów na aktywny udział. 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.

Inną formą pracy umożliwiającą współdziałanie uczniów jest **praca w grupach**. Stosuje się ją w ćwiczeniach podobnych do tych omówionych powyżej, jak również w zadaniach typu projekt, w których każdy z uczestników (3-4 osoby) ma do wykonania część większego zadania. Należy pamiętać, iż praca w parach i grupach pozwala uczniom na z jednej strony większą swobodę, a więc niezależność od nauczyciela, a z drugiej 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.

Nierzadko nauczyciel stosuje ćwiczenia wymagające od uczniów **pracy indywidualnej**. Choć brakuje w niej istotnego elementu interakcji, praca samodzielna może być wykorzystywana

jako jeden z etapów przygotowania do ćwiczeń komunikacyjnych (np. przeczytanie i zrozumienie tekstu w celu wymiany informacji z rozmówcą). Zdecydowaną zaletą tej formy wykonywania zadań jest umożliwienie uczniom pracy we własnym tempie oraz skupienie ich uwagi na danym zadaniu.

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. Z drugiej strony, nauczyciel skupiony na uczniu bierze pod uwagę jego potrzeby oraz upodobania, dopasowując do nich typ pracy na lekcji. Jak już wspomniano, 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. 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.

4.5. 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 i następujące po słuchaniu i czytaniu:

- słuchanie/ czytanie pobieżne w celu wyłonienia jednego szczegółu;
- odpowiedzi na pytania do słyszanego/ czytanego tekstu;
- technika prawda-falsz;
- pytania wielokrotnego wyboru;
- szeregowanie obrazków 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 obrazka;
- zadawanie pytań do sytuacji lub tekstu;
- opisywanie osoby, miejsca, obrazka;
- recytowanie rymowanek;
- luka informacyjna (np. dialog i uzupełnienie tabeli na podstawie dialogu, znajdowanie różnic w obrazkach);

- dialog na podstawie dialogu modelowego w podręczniku;
- rozmowa na podstawie rysunku (rysunek, seria zdjęć jako pretekst do rozmowy na dany temat);
- odgrywanie ról;
- przeprowadzanie wywiadu, ankiety.

Pisanie

Nauczanie pisowni (*spelling*):

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

Pisanie jako samodzielna sprawność:

- opisywanie przedmiotów, ludzi, sytuacji;
- odpowiedzi na pytania do obrazka;
- opracowywanie planu pracy pisemnej, robienie notatek (*brainstorming*);
- pisanie tekstu w oparciu o podany plan;
- pisanie tekstu równoległego (w oparciu o tekst modelowy);
- dopisywanie początku, końca do podanego tekstu.

Wymowa

Rozróżnianie dźwięków:

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

Produktowanie 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 dydaktycznych (*flashcards*), rekwizytów, gestu, mimiki itp.
- odgadywanie znaczenia słów z kontekstu;
- podawanie synonimów, antonimów, przykładów użycia;
- definiowanie, wyjaśnianie nowych i znanych wyrazów;
- użycie języka ojczystego do wyjaśnienia znaczenia;
- grupowanie wyrazów;
- graficzne przedstawianie zależności między wyrazami (mapy umysłowe);
- stosowanie wyrazów w kontekście (luki, historyjki, zdania z wyrazami);
- dopasowywanie wyrazów do przedmiotów na obrazku;
- dopasowywanie wyrazów do siebie (związki frazeologiczne);
- odgrywanie ról (np. odgadywanie czynności);
- wskazywanie wyrazu niepasującego do pozostałych (*odd man out*).

Gramatyka

- dryl językowy (transformacja, substytucja, rozwijanie, uzupełnianie zdań);
- budowa zdań na podstawie modelu;
- ćwiczenia wielokrotnego wyboru;
- wstawianie podanych wyrazów w odpowiedniej formie w zdaniach;
- układanie dialogów, historyjek z zastosowaniem danej reguły 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; często sprawia uczniom wiele przyjemności i może być dobrą zabawą);
- stosowanie piosenek (pomocne w prezentacji i utrwalaniu słownictwa; rozwija umiejętność rozumienia mowy; 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; pozwala na powiązanie nauki języka z innymi przedmiotami, pokazując jego użyteczność jako narzędzia do wykonywania zadań).

Rozwijanie samodzielności ucznia

Poniższe procedury pomogą nauczycielowi w kierowaniu procesem rozwoju samodzielności 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.

4.6. Rola nauczyciela

Chcąc realizować cztery zasadnicze cele *Programu* – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, motywacji, samodzielności i społecznie pożądanych postaw – nauczyciel będzie musiał zmodyfikować nieco tradycyjny, zdominowany przez osobę pedagoga styl

kierowania oraz role pełnione w klasie. Po pierwsze, jak wcześniej wspomniano, *Program* zakłada podejście skoncentrowane na uczniu, a więc działalność nauczyciela w klasie będzie zmierzała do maksymalnego dostosowania technik i form pracy do możliwości i potrzeb danej grupy oraz poszczególnych jej członków. Wiąże się to ze stopniowym **ograniczeniem władzy i kontroli nauczyciela**, a jednocześnie coraz większym **włączaniem uczniów w decydowanie** o kształcie lekcji. 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.

Właśnie mając na uwadze wzrost samodzielności dzieci należy im pomagać w rozpoznaniu swoich silnych i słabych stron oraz uświadomić **strategie przyswajania języka**, które odpowiadają ich stylowi uczenia się (por. Rubin 1987, Wenden 1991, Drożdżał-Szelest 1999). Zaznajomienie uczniów ze strategiami może odbywać się dwojako: w czasie formalnej rozmowy na ten temat (jeśli to konieczne, w języku ojczystym) lub przez angażowanie uczniów w aktywności i zadania, w których nauczyciel w wyniku konsultacji z uczniami zaproponuje wykorzystanie danych technik (Drożdżał-Szelest 1997:85). Niezbędne będzie więc stworzenie odpowiednich warunków, w których dzieci będą mogły zarówno zapoznać się z potencjalnymi strategiami, jak i wykorzystać te strategie, a więc dobór materiału w podręczniku, ćwiczeń i aktywności na lekcji i w domu, form pracy oraz, co należy podkreślić, odpowiedniej interakcji nauczyciela z uczniami. Mając na uwadze demokratyzację stosunków w klasie, nauczyciel powinien starać się **monitorować** uczniów, czyli dyskretnie śledzić ich wykonywanie zadań i służyć pomocą, kiedy o to poproszą, a nie ściśle kontrolować ich pracę. Wiąże się to również z postawą nauczyciela wobec **błędów i oceniania**. *Program* podkreśla udział uczniów w poprawianiu błędów swoich i innych, a zatem funkcją nauczyciela będzie często jedynie sygnalizowanie pomyłek. Ponadto, jak już podkreślono, pamiętając o rozwoju zdolności komunikacyjnych oraz motywacji dzieci, nauczyciel powinien interweniować jedynie wtedy, gdy poprawność formy jest absolutnie konieczna (np. w czasie czytania ćwiczeń gramatycznych lub kiedy błąd językowy zakłóca komunikację).

Nie tylko powstrzymanie się od niekoniecznego poprawiania błędów zachęci dziecko do większej aktywności na zajęciach języka angielskiego. Wśród wielu sposobów wpływania na motywację, w przypadku dzieci w tym wieku należy wyróżnić **osiąganie przez nich sukcesu** (*success-orientation*). Należy stawiać młodemu uczniowi osiągalne wymagania i nagradzać jego wysiłek, zwracając uwagę na silne, a nie słabe strony wykonania zadania. Pamiętać trzeba, iż przejście z klasy trzeciej do czwartej może spowodować trudności z przystosowaniem się dziecka do nowej sytuacji (np. więcej obowiązków, wyższe wymagania, wielu nauczycieli itp.), które mogą się objawić niepewnością, brakiem wiary w siebie, a nawet poczuciem zagrożenia. Dlatego też bardzo istotną rolę w zachęcaniu do nauki języka będzie odgrywać **pozytywna informacja zwrotna**.

Jak to już powiedziano, podczas gdy szóstoklasista potrafi dłużej skupić się na jednym zadaniu, młodsze dziecko może nadal mieć z tym trudności. Przygotowując lekcje, nauczyciel powinien więc zaplanować wiele **krótkich i zróżnicowanych aktywności**, nie zaś czasochłonne i monotonne ćwiczenia jednego rodzaju. Można postarać się, aby w czasie jednej godziny lekcyjnej dzieci czegoś wysłuchały, coś przeczytały, napisały i powiedziały. Do ćwiczeń należy często stosować pomoce wizualne (również te przygotowane przez dzieci) oraz różne formy pracy. W ten sposób można uniknąć nudy i maksymalnie wykorzystać

stosunkowo krótki czas koncentracji dzieci, jak również zadowolić różne typy uczniów (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetyczni).

Innym sposobem rozwijania motywacji jest uświadomienie dzieciom, **jak wiele się nauczyły** i jak mogą swoją znajomość języka praktycznie **wykorzystać**. A więc należy często angażować uczniów w zadania, w których język będzie narzędziem do osiągnięcia celu, nie zaś celem samym w sobie. Przykładem takich aktywności są ćwiczenia z luką informacyjną, odgrywanie ról, gry i zabawy, pisanie listów i odpisywanie na listy, praca projektowa.

Pamiętać należy o nadal silnym **związaniu emocjonalnym** dziecka z nauczycielem. Jak to już podkreślono, dla dziecka w tym wieku nauczyciel jest wzorem do naśladowania i uczeń jest bardzo wrażliwy na jego uwagi i pochwały. Pedagog może więc umiejętnie wykorzystać zaufanie, jakie pokładają w nim dzieci, nie tylko ucząc je odróżniania dobra od zła, ale także wpływając na ich motywację. Uczniowie będą chętnie uczestniczyli w lekcjach prowadzonych przez nauczyciela, który jest miły (choć nie pobłażliwy) i przyjacielski, który często się uśmiecha i potrafi żartować, który w końcu troszczy się o nich i zabiega o ich dobre samopoczucie.

Wreszcie obok funkcji związanych bezpośrednio z nauczaniem języka obcego, nauczyciel powinien uświadomić sobie istotną **rolę społeczną**, jaką ma do odegrania w życiu swoich podopiecznych. Aby być dla dzieci wzorem i zaszczeniać w nich postawy uczciwości, odpowiedzialności, szacunku dla innych, ciekawości poznawczej, podejmowania inicjatyw czy patriotyzmu, nauczyciel powinien starać się zaprzyjaźnić z dziećmi, traktować ich jak osoby, a nie jedynie członków grupy uczącej się języka. Niebagatelne znaczenie w procesie wychowania będzie miał właściwy wybór treści nauczania, a więc czytanek, dialogów, czy sytuacji, pokazujących pozytywne postawy i wartości.

Jak wynika z powyższych rozważań, realizacja celów wytyczonych przez *Program* wymaga od nauczyciela **refleksyjności**, czyli mniej lub bardziej sformalizowanej analizy przebiegu i wyniku lekcji czy całego kursu. Nauczyciel refleksyjny będzie reprezentował podejście holistyczne do uczniów i będzie starał się poznać ich jako osoby (*whole persons*) nie tylko w czasie luźnych rozmów na różne tematy, ale również przy pomocy technik ewaluacyjnych, takich jak ankieta. Ta sama forma zbierania danych może być pomocna w celu uzyskania opinii uczniów o stylu pracy nauczyciela, jego wymaganiach, wybranym materiale i aktywnościach. Nauczyciel refleksyjny może dalej zaangażować się w tzw. *action research* w swojej klasie i świadomie przeprowadzić jakąś zmianę (np. sposobu prezentacji słownictwa), a następnie zaobserwować jej efekty. Oczywiście przeciętny polski nauczyciel jest często zbyt zapracowany, by znaleźć czas na tak wnikliwe badanie. Ważna jest jednak choćby nieformalna refleksja nad przebiegiem lekcji i reakcją na nią uczniów, jeśli celem jest nauczanie skoncentrowane na uczniu i rozwoju jego samodzielności.

Reasumując, oprócz tradycyjnych ról organizatora, eksperta od języka, doradcy itd., *Program* zakłada następujące istotne **role nauczyciela**:

- stopniowe ograniczanie władzy i kontroli nauczyciela, a jednocześnie coraz większe włączanie uczniów w decydowanie o kształcie lekcji;
- stopniowy rozwój samodzielności uczniów przez:
 - umożliwienie uczniom rozpoznania swoich silnych i słabych stron oraz własnych celów uczenia się języka;
 - uświadomienie uczniom, z jakich technik przyswajania wiedzy mogą korzystać i stworzenie warunków do treningu strategii (odpowiedni wybór materiału,

- ćwiczeń, form pracy);
 - monitorowanie, a nie całkowita kontrola pracy uczniów;
 - budowanie motywacji uczniów poprzez:
 - rozwijanie w uczniu wiary we własne możliwości przez dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej oraz wybór zadań i ćwiczeń, które pozwalają uczniom na osiągnięcie sukcesu;
 - unikanie monotonii dzięki realizacji wielu krótkich i zróżnicowanych aktywności w czasie jednej lekcji;
 - uświadamianie uczniom korzyści płynących z nauki języka obcego i umożliwienie im praktycznego wykorzystania wiedzy i umiejętności;
 - powstrzymywanie się od poprawiania wszystkich błędów uczniów;
 - dbałość o dobre stosunki z uczniami i między uczniami oraz miłą atmosferę na lekcji;
 - wpajanie pozytywnych postaw i wartości (rola społeczna nauczyciela) przez:
 - odpowiednie zachowanie nauczyciela i prezentowane opinie;
 - wybór treści ukazujących wartości;
 - refleksja nad przebiegiem i wynikiem lekcji.

4.7. 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. nauczanie 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, domysł językowy, 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 nierodzimymi 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 (słowniczeki, grupowanie tematyczne, alfabetyczne itp.);
- powtarzanie (ciche lub głośne), uczenie się na pamięć;
- odpytywanie się wzajemne;
- skojarzenia (ze słowami z języka ojczystego, z obrazkami, przedmiotami);
- używanie słów, 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 płyt CD, audycji radiowych i telewizyjnych, piosenek;
- uczenie się na pamięć wierszy i słów piosenek;
- powtarzanie za modelem (nauczyciel, rodzimy użytkownik języka na płycie CD);
- czytanie i powtarzanie par minimum;
- głośne czytanie;
- nagrywanie się na płytę CD i krytyczne odsłuchiwanie.

4.8. Materiały dydaktyczne i techniczne środki nauczania

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

- odpowiednio wyposażona sala lekcyjna (tablica, sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do internetu);
- pomoce wizualne (plansze, zdjęcia z czasopism, karty dydaktyczne, rekwizyty);
- filmy (odpowiednie dla poziomu i wieku uczniów);
- słowniki dwujęzyczne, 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 drugiego etapu edukacyjnego w szkole podstawowej. Przykładem doskonałego podręcznika kursowego w pełni pozwalającego na realizację założonych w *Programie* celów jest **Starland** (wydany przez **Express Publishing**). Kurs składa się z trzech części (po jednej dla każdej z klas) i oprócz głównej książki dla ucznia (*Student's Book*) zawiera także:

- zeszyt ćwiczeń z wydzieloną częścią gramatyczną (*Workbook & Grammar*);
- tzw. *reader* (inny dla każdego poziomu);
- książkę dla nauczyciela (*Teacher's Book*);
- książeczkę z testami i dodatkowymi ćwiczeniami (*Test & Resource Book*);
- *My Language Portfolio*, rozwijający samodzielność i umiejętność samooceny;
- zestaw płyt CD do użycia na lekcji (*Class Audio CDs*);
- płytę CD dla ucznia (*Student's Audio CD*);
- oprogramowanie do tablicy interaktywnej (*Interactive Whiteboard Software*).

Należy podkreślić, że zarówno forma, jak i treść kursu *Starland* są godne polecenia. Podręcznik podzielony jest na moduły tematyczne (*Modules*), z których każdy składa się z części rozwijających różne umiejętności: czytanie, słownictwo, gramatykę itd. Dany moduł traktować należy jako całość, co pozwala na dużą elastyczność w wyborze kolejności przerabiania zawartych w nim treści. Niewątpliwą zaletą podręcznika jest nacisk na komunikację (m.in. w sekcji *Everyday English*) oraz systematyczny rozwój strategii uczenia się (np. w sekcji *Study skills*). Dzięki ostatniej lekcji w każdym module, *Self-Check*, podręcznik uczy dziecko wyznaczać sobie osiągalne cele i pomaga kształtować samoocenę. Rozwojowi samodzielności sprzyjają również objaśnienia gramatyki w języku polskim w zeszycie ćwiczeń. Ponadto *Starland* ułatwia nauczycielowi integrację zajęć języka angielskiego z wiedzą i umiejętnościami zdobywanymi na innych przedmiotach (sekcja *Across the Curriculum*) oraz zaznajamianie dzieci z kulturą i obyczajami różnych krajów, w tym anglojęzycznych (*Culture Corner*). Tak więc podręcznik w pełni pozwala na realizację wszystkich założeń podstawy programowej dla drugiego etapu edukacyjnego, a bogactwo i różnorodność zawartych w nim ćwiczeń i aktywności z powodzeniem zaspokoi potrzeby ucznia w tym wieku.

Cele *Programu* można zrealizować również za pomocą podręczników serii **Fairyland 4-6** (wydanej przez **Express Publishing**). Kurs ten składa się z trzech części (po jednej dla każdej z klas) i oprócz książki dla ucznia (*Pupil's Book*) obejmuje:

- zeszyt ćwiczeń (*Activity Book*);
- książkę dla nauczyciela (*Teacher's Book*);
- *Teacher's Resource Pack*;
- *Vocabulary & Grammar Practice*;
- karty obrazkowe (*Picture Flashcards*) – do *Fairyland 4*;
- zestaw płyt CD do użycia na lekcji (*Class Audio CDs*);

- plakaty (*Posters*) służące poznawaniu i utrwalaniu nowego słownictwa;
- oprogramowanie do tablic interaktywnych (*Interactive Whiteboard Software*) – do *Fairyland 4*.

Kurs *Fairyland* składa się z modułów tematycznych (*Modules*), z których każdy jest podzielony na osobne lekcje (*a–d*). Obok przejrzystego, logicznego rozplanowania materiału i ćwiczeń, do najważniejszych zalet podręczników należy integracja wszystkich sprawności z naciskiem na komunikację oraz systematyczny rozwój strategii uczenia się. Dzięki sekcjom powtórzeniowym *Checkpoint* (na końcu książki) podręczniki wspierają wykształcanie samooceny. Ponadto kurs zawiera treści międzyprzedmiotowe, które pozwalają dzieciom poznawać kulturę i obyczaje krajów anglojęzycznych oraz uwzględniają zainteresowania i tematy bliskie uczniom.

Podręczniki zostały zatwierdzone przez MEN.

5. Osiągnięcia uczniów i techniki ich oceniania

5.1. Oczekiwane osiągnięcia uczniów

Program zakłada następujące osiągnięcia uczniów pod koniec nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej:

Słuchanie

Uczeń potrafi:

- zrozumieć polecenia nauczyciela;
- zrozumieć zwroty dnia codziennego;
- zrozumieć główną myśl i ogólny sens usłyszanego tekstu;
- wyszukać proste informacje szczegółowe w usłyszanych tekstach;
- porównać usłyszane informacje z podanym tekstem, ilustracjami itp.;
- określić rodzaj sytuacji komunikacyjnych (np. u lekarza, w sklepie);
- określić intencję rozmówców ;
- stosować różne techniki słuchania w zależności od celu zadania.

Czytanie

Uczeń potrafi:

- zrozumieć główną myśl i ogólny sens tekstu;
- znaleźć proste informacje szczegółowe w tekście;
- rozpoznać różne rodzaje tekstów (np. list prywatny, opowiadanie, zaproszenie);
- domyślić się znaczenia niektórych nieznanych słów na podstawie kontekstu;
- stosować różne techniki czytania w zależności od celu zadania;
- czytać samodzielnie (teksty dostosowane do jego poziomu) z użyciem słownika.

Mówienie

Uczeń potrafi:

- odpowiednio wymawiać dźwięki i wyrazy w języku obcym, by być zrozumianym przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka;
- tworzyć bardzo krótkie, proste wypowiedzi ustne, w których:
 - opisuje ludzi, przedmioty, miejsca;
 - opowiada o czynnościach dnia codziennego;
 - przedstawia swoje upodobania i uczucia;
- prowadzić bardzo prostą rozmowę i odpowiednio reagować na wypowiedź rozmówcy:
 - nawiązywać kontakty towarzyskie i stosować zwroty grzecznościowe;
 - mówić o sobie i swoich najbliższych;
 - uzyskiwać i przekazywać informacje;
 - wyrażać różne funkcje komunikacyjne (np. preferencje, życzenia, podziękowanie);
- używać strategii komunikacyjnych, takich jak prośba o powtórzenie i wyjaśnienie, parafraza, opis itp.

Pisanie

Uczeń potrafi:

- stosować zasady ortografii i podstaw interpunkcji;
- zaplanować swoją wypowiedź pisemną;
- tworzyć bardzo krótkie, proste wypowiedzi pisemne na podstawie modelu, w których:

- opisuje ludzi, przedmioty, miejsca;
- opowiada o czynnościach dnia codziennego;
- przedstawia swoje upodobania i uczucia;
- odpowiednio reagować w formie bardzo prostego tekstu pisanego, np. e-mail, wiadomość, pocztówka, list prywatny:
 - nawiązywać kontakty towarzyskie i stosować zwroty grzecznościowe;
 - uzyskiwać i przekazywać proste informacje i wyjaśnienia;
 - wyrażać różne funkcje komunikacyjne (np. preferencje, życzenia, podziękowanie).

Inne umiejętności

Uczeń potrafi:

- przekazać ustnie informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego;
- zapisać informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego;
- korzystać ze słownika jednojęzycznego oraz innych materiałów w języku angielskim (np. atlas) oraz z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- współpracować w parach i grupach;
- stosować proste strategie uczenia się słownictwa, gramatyki, wymowy i pozostałych sprawności językowych;
- dostrzegać podobieństwa i różnice między językami;
- ocenić swoje silne i słabe strony;
- poprawić niektóre błędy swoje i innych w zakresie poznanego materiału językowego.

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 dzieci mogą oszacować wyniki stosowanych strategii, jak również otrzymują informacje o swoich mocnych i słabych stronach. Postępami uczniów są także zainteresowani ich rodzice lub opiekunowie.

Jednakże należy się spodziewać, iż zwłaszcza dla czwarto- i piątoklasisty ocenianie będzie spełniało przede wszystkim funkcję **motywującą**. Jak już wspomniano, uczniowie w tym wieku lubią rywalizację, a ich ambicją jest często osiągnięcie jak najlepszych ocen, czego nie są jeszcze w stanie wiązać z posiadaną wiedzą. Mimo to fakt, że uczą się dla oceny można umiejętnie wykorzystać w celu rozwijania ich motywacji. Mając na uwadze umożliwienie uczniom osiągnięcia sukcesu i zdobywania dobrych ocen, jak również rozwój kompetencji komunikacyjnej i samodzielności, potrzebne będzie uwzględnienie omówionych poniżej elementów.

Po pierwsze, jak już wcześniej podkreślono, dzieci, zwłaszcza w klasie czwartej, mogą mieć trudności z przystosowaniem się do nowego sposobu uczenia się (nowi nauczyciele, wiele przedmiotów, ocenianie za pomocą liczb), mimo iż nie będzie to ich pierwszy sformalizowany kontakt z językiem angielskim. Dlatego też *Program* proponuje **kontynuację sposobu oceniania** typowego dla klas 1-3 i stopniowe wprowadzanie technik bardziej dla ucznia wymagających. W klasie czwartej należy skupiać się zatem nie tyle na wystawianiu ocen, ile na szacowaniu silnych i słabszych stron, na nagradzaniu, chwaleniu dziecka i pokazywaniu mu, jak wiele już umie, nie zaś na wytykaniu braków i niedoskonałości. Obok wiedzy i umiejętności młodego ucznia, oceniamy również jego zaangażowanie i aktywność

na lekcji, chęć wykonywania zadań, a nie jedynie ich końcowy wynik. Poza tym, oprócz bardziej sformalizowanych technik sprawdzania wiadomości (zob. 5.3.), w kontroli bieżącej nagradzamy dziecko za zaśpiewanie piosenki czy recytację rymowanki, a nawet za zadania niekoniecznie wymagające użycia języka obcego, jak rysunki czy inne prace plastyczno-techniczne. „Dzieła” dzieci warto eksponować na specjalnych tablicach ściennych i w gablotach, gdzie mogą zostać uzupełnione podpisem lub opisem w języku angielskim. W ten sposób doceniamy wszystkie, nie tylko językowe, wysiłki ucznia i zaszczepiamy wewnętrzną motywację do nauki.

Chcąc zachęcić ucznia do aktywnego udziału w komunikacji w języku angielskim należy przenieść nacisk z poprawności językowej na **płynność**, a więc skuteczność przekazu informacji. Warto w instrukcji do ćwiczeń komunikacyjnych poinformować dzieci, co będzie oceniane, jak i dlaczego; podniesie to ich świadomość dotyczącą celów uczenia się języka angielskiego oraz pozytywnie wpłynie na ich zaangażowanie i rozwój samodzielności. Na przykład, 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. Jednakże przeniesienie nacisku z poprawności na płynność nie znaczy, iż ten pierwszy element będzie pominięty. Całkowita eliminacja kryterium poprawności pozbawiłaby przecież i nauczyciela, i uczniów informacji o postępach, jakie ci drudzy robią. Potrzeba zatem umiejętnego manipulowania poprawnością i płynnością, aby testowanie i sprawdzało wiedzę, i zachęcało do jej poszerzania. Pamiętać także 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.

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 dzieci uświadamiane są o znaczeniu poszczególnych ćwiczeń i o tym, jakie umiejętności dane zadania rozwijają. Są więc teoretycznie przygotowane do tego typu aktywności. Ponadto technika przygotowywania i sprawdzania testów przez uczniów jest pomocna w procesie wdrażania ich do samooceny.

Samoocena może mieć charakter niesformalizowany, np. krótkiej rozmowy pod koniec lekcji lub tygodnia zajęć dotyczącej tego, czego uczniowie się nauczyli, czy czują się kompetentni w danym obszarze, co jeszcze powinni powtórzyć lub przećwiczyć. Obok nieformalnej oceny bieżącej, warto zachęcać dzieci do bardziej zorganizowanej samooceny okresowej (sumatywnej), np. po przerobieniu jakiejś partii materiału. Rekomendowany przez *Program* podręcznik ułatwia samoocenę dzięki specjalnej sekcji na końcu każdego modułu (*Self-Check*). Samodzielne przerabianie lekcji kończących moduł oraz wypełnianie kart samooceny dotyczących wiedzy i umiejętności nabytych w danym module skłania do refleksji nad własnym procesem uczenia się i pomaga oszacować swoje silne i słabe strony niezbędne na drodze do autonomii. Wypełnione karty samooceny uczniowie przechowują w portfolio.

Systematyczne ocenianie nie oznacza jednak **atmosfery oceniania**, charakterystycznej dla niektórych tradycyjnych metod (np. audioligwalizmu). Wedle założeń *Programu*, nauczyciel odstępuje od władzy absolutnej w klasie, co powinno mieć również odzwierciedlenie w procesie kontroli wyników. Mając na uwadze osiągnięcie przez uczniów kompetencji komunikacyjnej oraz wykształcenie ich motywacji, należy tak manipulować testowaniem, aby

uczniowie nie czuli się skrępowani nadzorem nauczyciela nad ich produkcją językową i mogli aktywnie angażować się w komunikację. Ważne jest, aby wiedzieli, **kiedy** i **za co** są oceniani oraz jakie są kryteria oceny.

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

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.

Innym sposobem kontroli bieżącej może być ocena wykonania konkretnych zadań przez poszczególnych uczniów. W tym celu można posłużyć się tabelą do ewaluacji danego zadania, zawierającą listę uczniów i miejsce na ocenę lub komentarz nauczyciela. Jako kryteriów można użyć następujących symboli:

- c** – *competence* (uczeń w pełni rozumie zadanie i odpowiednio je wykonuje);
- w** – *working on* (uczeń rozumie zadanie, ale wykonanie nie jest całkowicie poprawne);
- n** – *non-competence* (uczeń nie rozumie zadania i nie potrafi go wykonać).

Bardzo istotną funkcję diagnostyczną i informującą spełnia **kontrola okresowa** (sumatywna), która wskazuje na osiągnięcia uczniów w dłuższym czasie (semestr, rok szkolny) lub po przerobieniu określonej partii materiału. Kontrola okresowa ma zazwyczaj postać testu. Po sprawdzeniu takiego testu warto wypełnić kartę oceny okresowej, którą każdy uczeń umieści w Portfolio.

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). Choć w trakcie interakcji oceniać można wymowę, bogactwo słownictwa czy poprawność gramatyczną, należy skupić się na skuteczności przekazu informacji, czyli **efektywności komunikacyjnej**. Uczniowie powinni oczywiście wiedzieć, iż nie wymaga się od nich absolutnej poprawności i że ważniejsza jest **płynność**, a więc skuteczność przekazu informacji. Poniżej przedstawiono przykładowe kryteria oceny wypowiedzi ustnych:

- 3 pkt. za wypowiedź komunikatywną,
- 2 pkt. za wypowiedź komunikatywną, choć zawierającą błędy nieznacznie wpływające na zrozumiałość informacji,
- 1 pkt. za wypowiedź mało komunikatywną zawierającą błędy w dużym stopniu zakłócające komunikację,
- 0 pkt. za brak wypowiedzi lub wypowiedź niezrozumiałą (zob. Komorowska 2001:244).

Można jednakże zachęcać uczniów do zwracania większej uwagi na poprawność gramatyczną czy bardziej wyszukane słownictwo, przyznając dodatkowe punkty. Wtedy powyższą skalę powiększymy o dwa poziomy:

- 5 pkt. za wypowiedź komunikatywną, w miarę gramatycznie poprawną i zawierającą bogate i odpowiednie do kontekstu słownictwo,

- 4 pkt. za wypowiedź komunikatywną i stosunkowo poprawną gramatycznie.

Powyższe kryteria oceny traktować należy raczej jako wskazówkę do wypracowania własnych, niż jako model do zaakceptowania. Ponieważ *Program* zakłada dużą różnorodność grup uczniowskich, nauczyciel powinien zawsze **dostosowywać swoje wymagania do możliwości uczniów**. Budowanie motywacji uczniów w klasie czwartej i piątej wymaga od nauczyciela stawiania takich oczekiwań, którym uczniowie będą w stanie sprostać i osiągnąć sukces. Z drugiej strony, pracując z uczniem w klasie szóstej, pedagog będzie przynosił nacisk z motywowania na coraz szersze wdrażanie samodzielności, co pociągnie za sobą realistyczne, ale nie za niskie wymagania, gdyż mogłyby one ograniczyć rozwój potencjału intelektualnego uczniów. Dlatego też *Program* proponuje przyjęcie odrębnych dla obu grup wiekowych przeliczeń procentów uzyskanych punktów na oceny:

Klasy 4 i 5:

- 40%-49% – ocena dopuszczająca,
- 50%-59% – ocena dostateczna,
- 60%-69% – ocena dostateczna +,
- 70%-79% – ocena dobra,
- 80%-89% – ocena dobra +,
- 90%-100% – ocena bardzo dobra.

Klasa 6:

- 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 40% (dla klas 4-5) i 50% (dla klasy 6) uczeń nie powinien zaliczyć testu, jednakże nauczyciel może w niektórych przypadkach nie stawiać ocen niedostatecznych, a nawet dopuszczających, tak aby nie zburzyć potencjalnej motywacji dziecka. Dla młodego ucznia często sama ocena dostateczna będzie wystarczająco złą, żeby zrozumiał, iż musi włożyć więcej wysiłku w naukę języka obcego, a z drugiej strony nie będzie aż tak złą, żeby go całkowicie zniechęcić. W gestii pedagoga leży więc modyfikacja powyższych kryteriów. Oceną celującą zaś należy nagradzać uczniów szczególnie wyróżniających się nie tylko umiejętnościami językowymi, ale także zaangażowaniem w naukę.

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;
- 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 odpowiednimi wypowiedziami;

- dopasowywanie wypowiedzi do sytuacji;
- opis siebie, ludzi, miejsc, zdarzeń, ilustracji.

Czytanie:

- odpowiedzi na pytania do tekstu;
- wybór właściwej odpowiedzi (technika wielokrotnego wyboru, prawda-falsz);
- porządkowanie kolejności akapitów;
- dopasowanie informacji do obrazków, akapitów, osób;
- przyporządkowywanie 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 niepasujących do pozostałych;
- podawanie synonimów i antonimów;
- dopasowywanie wyrazów (związki frazeologiczne);
- 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. z liczby pojedynczej na mnogą).

Ocenianie umiejętności zintegrowanych:

- praca projektowa – ocenie może podlegać:
 - sposób prezentacji ustnej/ pisemnej (treść i forma),
 - przygotowanie materiałów wizualnych (rysunki, plakaty, zdjęcia, 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.

5.4. Ocenianie pracy nauczyciela

Zgodnie z założeniami *Programu*, nauczyciel nie tylko informuje uczniów o ich postępach, ale sam oczekuje od nich informacji zwrotnej na temat swojej pracy. Informacja ta będzie pomocna w krytycznej refleksji nad przebiegiem lekcji, a godnymi poleceniami sposobami otrzymywania jej 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 np. wyboru tematów, rodzaju ćwiczeń, ilości zadań domowych i stopnia ich trudności, a także zachowania nauczyciela w stosunku do uczniów. Po analizie wypowiedzi dzieci, nauczyciel powinien krótko odpowiedzieć na ich komentarze i sugestie, tak aby czuły, że ich zdanie się liczy. Częstym błędem nauczycieli jest przeprowadzanie ankiet i nieomawianie ich wyników oraz 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

- Bogdanowicz, M. 2002. *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. i Adryjanek, A. 2004. *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: OPERON.
- Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Christison, M.A. 1998. „Applying Multiple Intelligences Theory in preservice and inservice TEFL education programs.” *English Teaching Forum* 36/1. 2-13.
- 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.
- Dembo, M.H. 1997. *Stosowna psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Drożdżiał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżiał-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.
- Halliwel, S. 1992. *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Komorowska, H. 1999. *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red). 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: IBE.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Libuda, I. 2005. Teaching English to dyslexic students. [Nieopublikowana praca magisterska, Poznań: Uniwersytet A. Mickiewicza.].
- Nijakowska, J. 1999. “AIXELSYD – DYSLEXIA – should a foreign language teacher be interested in it?”. *Network* 2/1. 9-14
- Pamuła, M. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rubin, J. 1987. “Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology”. W Wenden, A.L. i Rubin, J. (red). 15-30.
- Selikowitz, M. 1998. *Dyslexia and other learning difficulties: The facts*. New York: OUP.
- 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.