Barbara Muszyńska

Program nauczania języka angielskiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego i technikum

ACTIVE AND AUTHENTIC LEARNING

Barbara Muszyńska

Program nauczania języka angielskiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego i technikum

ACTIVE AND AUTHENTIC LEARNING

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020

Konsultacja merytoryczna
Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych
Elżbieta Witkowska

Redakcja i korekta
Karolina Strugińska

Projekt okładki, layout
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Fotografie: Elżbieta Gorazińska

Elementy graficzne: © fla/Bank zdjęć Photogenica, © vectomart/Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020
Wydanie I

ISBN 978-83-66047-88-4

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekomercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp 4
1. Charakterystyka programu 6
   1.1. Założenia teoretyczno-naukowe 6
   1.2. Podejście komunikacyjne 7
   1.3. Umiejętność skutecznego uczenia się 8
   1.4. Środowisko szkolne sprzyjające efektywnemu uczeniu się 9
   1.5. Style uczenia się 11
   1.6. Motywacja do uczenia się 11
2. Procedury osiągania celów wychowania i kształcenia 12
   2.1. Metody, techniki i formy pracy 12
   2.2. Rozwijanie kompetencji kluczowych 16
   2.3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 22
3. Konstrukcja programu nauczania 23
   3.1. Cele kształcenia ogólne i szczegółowe 23
4. Warunki i sposób realizacji kształcenia 29
5. Materiały i środki dydaktyczne 37
   5.1. Wykorzystanie autentycznych materiałów 37
   5.2. Ćwiczenia aktywujące język oraz uprzednią wiedzę 38
   5.3. Zadania z tekstem 38
   5.4. Zadania po wysłuchaniu tekstu 39
   5.5. Ćwiczenia sprzyjające pisaniu 40
   5.6. Ćwiczenia sprzyjające zapamiętywaniu 41
   5.7. Ćwiczenia mające charakter komunikacyjny 42
6. Diagnoza, ocenianie, ewaluacja programu 44
   6.1. Diagnoza 44
   6.2. Ocenianie 44
   6.3. Samoocena umiejętności językowych 47
   6.4. Ocena umiejętności komunikacyjnych 48
   6.5. Ocenianie kompetencji kluczowych 48
   6.6. Ewaluacja programu nauczania 50
Bibliografia 51

Wstęp

Niniejszy program nauczania przeznaczony jest dla uczniów klasy wstępnej kontynuujących po szkole podstawowej naukę języka angielskiego jako drugiego języka nowożytnego. Poniżej przedstawiono opis znajomości środków językowych, z jaką kończy edukację uczeń uczący się języka obcego jako drugiego od klasy VII szkoły podstawowej: II.2. od początku klasy VII – poziom A1.

Wymagania ogólne:

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

Wymagania szczegółowe:

W zakresie następujących tematów:

1) człowiek;
2) miejsce zamieszkania;
3) edukacja;
4) praca;
5) życie prywatne;
6) żywienie;
7) zakupy i usługi;
8) podróżowanie i turystyka;
9) kultura;
10) sport;
11) zdrowie;
12) świat przyrody.

W programie zostały uwzględnione cele kształcenia z II etapu kształcenia (dla wariantu II.2. podstawy programowej), jako że program posiada charakter spiralny i ma na celu rozbudowywanie zagadnień już poznanych oraz doskonalenie umiejętności wcześniej nabytych. Uwzględnia on również fakt, iż uczniowie rozpoczynający naukę w klasie pierwszej liceum dwujęzycznego zaczynają naukę języka obcego od poziomu B2+ (wg. ESOKJ). Głównym celem tego programu jest przygotowanie uczniów do rozpoczęcia nauki w liceum dwujęzycznym na odpowiednim poziomie znajomości języka obcego. Zakłada się, iż umiejętności receptywne uczniów w klasie wstępnej po roku nauki przewyższą umiejętności produktywne, osiągając poziom B2.

Na realizację treści nauczania z języka angielskiego przeznaczono 18 godzin dydaktycznych tygodniowo. Jest to liczba godzin, która pozwala na elastyczne podejście do organizacji planu zajęć w trakcie roku szkolnego, dopasowanie go do potrzeb i zainteresowań uczniów oraz ich możliwości psychofizycznych.

Nadrzędnym celem kształcenia przyjętym w tym programie nauczania jest skuteczne porozumiewanie się w języku angielskim zarówno w mowie, jak i w piśmie oraz osiąganie przez uczniów coraz wyższego stopnia precyzji w wyrażaniu myśli, a także coraz wyższego stopnia poprawności językowej. Program ten ma za zadanie wskazanie nauczycielowi zakresu materiału do zrealizowania z uczniami, wsparcie go w określeniu celów nauczania oraz w wyborze aktywnych metod nauczania z uwzględnieniem indywidualnego rozwoju psychofizycznego uczniów oraz konieczności rozwijania u uczniów umiejętności samodzielnego uczenia się języka obcego poprzez:

- dokonywanie przez uczniów samooceny;
- budowanie repertuaru technik służących samodzielnej pracy nad językiem;
- współdziałanie w grupie;
- korzystanie z różnych źródeł informacji w języku obcym;
- stosowanie strategii komunikacyjnych, w tym strategii kompensacyjnych;
- budowanie świadomości językowej.

W programie nauczyciele znajdą praktyczne wskazówki dotyczące sposobów jego realizacji, które ułatwią wypełnianie stojących przed nimi zadań.

Adresaci programu

Adresatami programu są uczniowie szkół ponadpodstawowych, którzy uczyli się języka angielskiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej (II.2) oraz chcieliby zdobyć wyższe kompetencje z zakresu języka angielskiego przed rozpoczęciem edukacji w liceum ogólnokształcącym o profilu dwujęzycznym dzięki nauce w klasie wstępnej.

Uczeń kończący szkołę podstawową i rozpoczynający kolejny etap edukacyjny w szkole ponadpodstawowej z pewnością napotka wiele wyzwań związanych z nowym środowiskiem uczenia się, kulturą szkoły, poznawaniem rówieśników. Istotne w tym okresie

jest wsparcie ucznia, również w trudnych, niekiedy konfliktowych sytuacjach, gdyż „uczniowie czujący wsparcie lepiej się uczą, mają większą satysfakcję ze szkoły, są bardziej zadowoleni z życia, czują się zdrowsi" (Wojnarowska, 2007).

Wiek dorastania, dojrzewania to czas pogłębionego poznawania siebie, poszukiwania sensu własnego istnienia, kształtowania się tożsamości młodego człowieka. W tym okresie krystalizuje się osobowość, następuje rozwój fizyczny, umysłowy i emocjonalno-społeczny. Otoczenie społeczne i doświadczenia młodego człowieka mają wpływ na to, jaki obraz siebie ukształtuje. Osoby w tym wieku wrażliwe są na opinie innych, oceny dorosłych, rówieśników, na sukcesy i niepowodzenia. Szczególnie negatywnie reagują na krytykę ze strony nauczyciela, która narusza ich godność osobistą.

Stosunek do szkoły staje się coraz bardziej racjonalny, uczniowie w wieku dorastania chcą samodzielnie podejmować decyzje oraz wyrażać swoje stanowisko w różnych sprawach – tym ważniejsza wydaje się zatem konieczność rozwijania ich samoświadomości oraz wsparcie ich podczas zdobywania kompetencji umożliwiających samodzielne radzenie sobie z trudnymi emocjami i różnorodnymi życiowymi wyzwaniami.

1. Charakterystyka programu

1.1. Założenia teoretyczno-naukowe

Skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym – zarówno w mowie, jak i w piśmie – stanowi nadrzędny cel kształcenia językowego. Autorzy obowiązującej podstawy programowej podkreślają, że celem kształcenia językowego nie jest jedynie transmisja wiedzy z zakresu gramatyki i reguł językowych, ale przede wszystkim praktyczne jej zastosowanie – funkcjonalne prowadzenie refleksji nad zagadnieniami gramatycznymi w ścisłym związku z rozwijaniem kompetencji językowej i komunikacyjnej. Tak zarysowany cel sprawia, że język obcy nowożytny jest traktowany przede wszystkim jako narzędzie umożliwiające uczniowi osiągnięcie różnych, właściwych dla danej sytuacji, celów komunikacyjnych. Kształcenie w zakresie języka obcego nie odbywa się w edukacyjnej próżni, powinno ono wspierać i być wspierane przez kształcenie w zakresie pozostałych przedmiotów oraz umiejętności ogólnych.

Głównym założeniem teoretyczno-naukowym (metodologicznym) niniejszego programu nauczania jest wykorzystanie podejścia komunikacyjnego w kształceniu językowym, w celu odtworzenia na lekcjach języka angielskiego warunków zbliżonych do realnych sytuacji życiowych, wyzyskanie autentycznych materiałów (tekstów oraz nagrań audio i wideo), a także rozwijanie umiejętności skutecznego uczenia się i budowanie środowiska szkolnego sprzyjającego efektywnemu uczeniu się.

1.2. Podejście komunikacyjne

W podejściu komunikacyjnym uczeń postrzegany jest jako najważniejsza osoba w procesie glottodydaktycznym. Natomiast celem całego procesu jest osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej. Cel ten powoduje konieczność głębszego poznania uczniów, ich sposobów i preferencji w zakresie uczenia się oraz potrzeb, co z kolei pozwala stworzyć dla nich optymalne warunki kształcenia (Breen, Candlin, 1989: 99; Nunan, 1989). Nauczyciel nie może pozostać dłużej w centrum, gdyż przedmiotem zainteresowania jest uczeń. Rola nauczyciela ulega więc zmianie, staje się on doradcą, facylitatorem, osobą planującą i organizującą lekcję. Może być też kimś więcej – osobą odpowiedzialną za wspomaganie rozwoju językowego, emocjonalnego oraz kognitywnego swoich uczniów (Białek, 2015: 20).

Dwie role nauczyciela charakterystyczne dla tego typu kształcenia to nauczyciel wspierający komunikację oraz członek grupy. W pierwszym przypadku nauczyciel wsłuchuje się w dyskusję grupy, a w kolejnym w nią włącza – staje się równoprawnym członkiem grupy, który bierze udział w procesie uczenia się, chociażby poprzez zadawanie pytań. Kolejna rola to „analityk potrzeb" – rozpoznaje on potrzeby językowe poszczególnych uczniów poprzez pracę indywidualną lub grupową. Doradca natomiast wskazuje, jak wyrażać swoje myśli (Danielik-Kowalska, 2012: 203). Świadomość ról może pomóc nauczycielowi w pracy. Wybiera on taką rolę, jaka w danej sytuacji ułatwi uczniom pracę.

Rola ucznia również uległa zmianie – z biernej na aktywną, opartą na zaangażowaniu w proces uczenia się języka obcego. Uczniowie poprzez swój czynny udział współtworzą zajęcia językowe, nadają kierunek dyskusji czy też systematycznie na bieżąco modyfikują ich formę (Twardoń, 2000: 164). Powinni zatem odkrywać różne sposoby samodzielnej nauki języka, poznać własne style uczenia się i być w stanie planować ten proces. Uczniowie muszą pracować wspólnie, w grupach lub parach, w celu komunikowania się w języku obcym. Komunikacja z kolei wymaga **stworzenia autentycznego kontekstu oraz wykorzystywania autentycznych materiałów nauczania** w celu symulowania realnych sytuacji życiowych (Canale, 1983), gdyż to poprzez kontakt z prawdziwym językiem uczący się opanowuje jego reguły, dzięki swoim wrodzonym predyspozycjom (Stawn, 1991: 68).

Badacze twierdzą, iż materiały autentyczne:

- motywują uczniów do nauki (Sosnowski, 2012), zwiększając ich świadomość na temat własnych umiejętności rozumienia tekstów i wypowiedzi (Lund 1992: 15), co w dalszej perspektywie mobilizuje ich do czytania lektur obcojęzycznych w wolnym czasie;
- w większym stopniu niż podręczniki są nośnikiem wartości kulturowych: wiedzy na temat ludzi, instytucji, miejsc, zwyczajów, tradycji, wartości (Sherman, 2003: 3);
- stwarzają możliwość wykorzystania na zajęciach elementów edukacji pozaformalnej (uczenie się poprzez doświadczenie i od rówieśników, aktywne uczestnictwo, odpowiedzialność ucznia za własną naukę itp.);

- uświadamiają uczniom, że wiedza zdobyta w szkole może być wykorzystywana poza nią;
- oferują nieskończoną listę tematów (Gower, 2005: 83), co umożliwia prowadzenie zajęć zgodnych z zainteresowaniami uczniów;
- często zawierają aktualne informacje (statystyki, obecne problemy społeczne) oraz opisują bieżące wydarzenia;
- prowadzą do ćwiczeń autentycznych (Jackobson et al. 2003: 1–2), mających odniesienie do sytuacji, które mogą zdarzyć się w życiu (np. kupowanie biletu, przeprowadzanie wywiadu, negocjacje, korespondencja e-mailowa lub pocztowa);
- zawierają elementy wielu odmian danego języka: formalnej, nieformalnej, współczesne idiomy, a także ukazują różnice językowe ze względu na aspekt geograficzny, np. brytyjska i amerykańska odmiana języka angielskiego.

Autentyczna komunikacja powinna również obejmować elementy kultury danego kraju, gdyż komunikowanie się i kultura są ze sobą powiązane. Znajomość kultury danej nacji pozwala użytkownikom innych języków uniknąć niepowodzeń w komunikacji. Takie podejście do zajęć językowych jest atrakcyjne dla uczniów, sprzyja komunikacji oraz motywuje (Komorowska, 1988: 25). Komunikacja pełni również funkcję społeczną, gdyż każdy uczeń chce pokazać siebie i poznać innych poprzez dyskusję, w formie bezpiecznego dialogu.

Pomimo tego, iż w podejściu komunikacyjnym nacisk kładziony jest na komunikację, gramatyka komunikacyjna nie powinna zostać wyłączona z procesu kształcenia językowego. Gramatyka w tym ujęciu jest wprowadzana w przypadku potrzeb, trudności czy pytań, które w sposób naturalny pojawiają się na zajęciach (Danielik-Kowalska, 2012: 202).

1.3. Umiejętność skutecznego uczenia się

Umiejętność skutecznego uczenia się jest niezwykle cenna nie tylko w szkole, lecz także w dorosłym życiu. Zgodnie z zapisami *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r.* umiejętność uczenia się jest definiowana jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek, (…) pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. (...) Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości".

Na każdą z kompetencji kluczowych składają się trzy cechy konstytutywne: wiedza, umiejętności i postawy. Dla umiejętności uczenia się są to odpowiednio (Dudel, 2014):

1. Wiedza o własnych silnych i słabszych stronach oraz preferowanych sposobach uczenia się; o własnych celach związanych z uczeniem się oraz o wiadomościach, umiejętnościach i kwalifikacjach niezbędnych do ich osiągnięcia; o możliwościach kształcenia, szkolenia i uzyskiwania wsparcia.
2. Umiejętności w zakresie: czytania, pisania oraz liczenia; wytrwałości w uczeniu się, koncentracji oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się; poświęcania czasu zarówno na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, jak i na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpania korzyści z różnorodności grupy oraz dzielenia się nabytą wiedzą i umiejętnościami; wykorzystywania informacyjnych i komunikacyjnych technologii przydatnych w procesie uczenia się; poszukiwania, zdobywania, przetwarzania i przyswajania nowej wiedzy i umiejętności; zarządzania swoimi wzorcami uczenia się, planowania i organizacji własnego procesu uczenia się, a także kształtowania swojej kariery i przyszłego życia zawodowego; oceniania swojej pracy oraz, w razie potrzeby, szukania rady, informacji i wsparcia; krytycznej refleksji na temat celu uczenia się, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej.
3. Pozytywna postawa w odniesieniu do: motywacji i wiary we własne możliwości w zakresie uczenia się i osiągania sukcesów w tym procesie przez całe życie; nastawienia na rozwiązywanie problemów (sprzyja ono uczeniu się i kształtowaniu zdolności do samorozwoju oraz pokonywania przeszkód); korzystania z własnych i cudzych życiowych doświadczeń; potrzeby poszukiwania nowych możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych.

Umiejętność uczenia się wymaga znajomości i rozumienia preferowanych przez siebie strategii uczenia się, własnych silnych i słabych stron, umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia. Kształtowanie umiejętności uczenia się umożliwiają takie metody pracy nauczycieli, które odwołują się do aktywności uczniowskiej, **stwarzania okazji do samodzielnego dochodzenia do wiedzy i czerpania z tego zadowolenia oraz zwiększania motywacji do dalszego działania**. Metody aktywizujące umożliwiają konstruowanie wiedzy poprzez samodzielne poszukiwania (obserwację, analizę, porównywanie, ocenianie, wnioskowanie, projektowanie) i wspierają efektywne uczenie się.

1.4. Środowisko szkolne sprzyjające efektywnemu uczeniu się

Samodzielne uczenie się jest najważniejszym procesem, w jaki uczeń powinien być zaangażowany w szkole. W szkole średniej uczniowie są gotowi do podejmowania wyzwań oraz bycia odpowiedzialnymi za własną naukę. Powinniśmy więc dostarczyć im takich warunków do samodzielnej organizacji własnego procesu uczenia się, które im ten proces umożliwią.

Sterna i Strzemieczny (2012) wymieniają kilka strategii mających służyć lepszej organizacji procesu nauczania:

- określenie i wyjaśnienie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu;
- organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą;
- udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają ich widoczny postęp;
- wspieranie uczniów, by stali się autorami, podmiotami, „właścicielami" procesu własnego uczenia się;
- umożliwianie uczniom, by korzystali z siebie nawzajem jako „zasobów edukacyjnych".

Uczniowie mają prawo wiedzieć, jakie cele stawia im nauczyciel. Wiedza ta potrzebna jest do prawidłowego przebiegu procesu uczenia się oraz podnoszenia osiągnięć w nauce. Gdy uczeń wie, jaki jest cel nauki, może wziąć za nią odpowiedzialność. Podobnie ma się sytuacja z informowaniem uczniów o tym, co będzie podlegało ocenie. Pomoże to uczniom w opanowaniu konkretnego materiału językowego oraz w dokonaniu samooceny własnych umiejętności językowych przed sprawdzianem. Istotne jest również, ażeby udzielać uczniom informacji zwrotnej dotyczącej ich stanu wiedzy i umiejętności językowych, tak aby mogli samodzielnie wypracowywać sobie plan nauki. Informacja zwrotna powinna dotyczyć tego, co uczeń zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien poprawić, a także tego, co powinien rozwijać dalej.

Dumont i Istance (2010) wskazują na siedem cech środowiska sprzyjającego uczeniu się:

1. Środowisko sprzyjające uczeniu się traktuje uczniów jako głównych uczestników, zachęca ich do aktywnego zaangażowania się i rozwija w nich zrozumienie własnej roli w procesie uczenia się.
2. Środowisko sprzyjające uczeniu się bazuje na społecznej naturze uczenia się i aktywnie zachęca do zorganizowanego i wspólnego uczenia się.
3. W środowisku sprzyjającym uczeniu się nauczyciele dopasowują się do motywacji uczniów i są świadomi roli emocji w osiąganiu wyników.
4. Środowisko sprzyjające uczeniu się jest wyjątkowo wrażliwe na różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami, włączając w to ich wcześniejszą wiedzę.
5. W środowisku sprzyjającym uczeniu się opracowywane są programy, które wymagają ciężkiej pracy, stanowią wyzwanie dla wszystkich, ale nie są przeładowane.
6. Środowisko sprzyjające uczeniu się stawia jasne wymagania i stosuje strategie oceniania, które są spójne z tymi oczekiwaniami. Duży nacisk kładzie się na wspierającą proces uczenia się kształtującą informację zwrotną.
7. Środowisko sprzyjające uczeniu się stawia na horyzontalne powiązania pomiędzy dziedzinami wiedzy i przedmiotami, a także społecznością lokalną i szerszym światem.

1.5. Style uczenia się

Style uczenia się mogą predysponować uczniów do uczenia się w określony sposób, gdyż każdy z nas uczy się inaczej. Pomimo iż podczas prób empirycznych, które przeprowadzali Coffield (2004), Pashler (2008) i Rogowsky wraz ze współpracownikami (2015), nie udało się potwierdzić efektu interakcji metody i stylu uczenia się, powinniśmy brać pod uwagę to, iż każdy z uczniów uczy się specyficznie. Należy pozwolić uczniom odkrywać najlepszy dla nich sposób uczenia się języka obcego. Pamiętajmy, iż preferencje dotyczące tego, w jaki sposób się uczymy, mogą być zależne od typu zadania, od rodzaju materiału, jaki mamy opanować, oraz mogą się zmieniać z wiekiem. Dlatego też powinniśmy proponować na lekcjach różne aktywności, mając na uwadze specyficzne potrzeby wszystkich uczniów, którzy mogą samodzielnie decydować, w jaki sposób podejść do danego zadania. Pochopne lub jednoznaczne przypisanie ich do określonej kategorii: wzrokowców, słuchowców czy kinestetyków może im zaszkodzić, jeśli okaże się nietrafne. Może także sprawić, że przestaną eksperymentować z różnymi metodami uczenia się.

Przyjmuje się – choć raczej potocznie – iż ludzie odbierają informacje za pomocą trzech podstawowych kanałów sensorycznych: wzrokowego, słuchowego oraz kinestetycznego. Montessori, Stillman, Gilingham, Orton już około roku 1920 wyróżnili na tej podstawie trzy style uczenia się. Wzrokowiec – to osoba, która w nauce kieruje się patrzeniem i czytaniem. Słuchowiec – preferuje słuchanie i mówienie, a kinestetyk – dotykanie i działanie. Chcąc dotrzeć do wszystkich osób uczących się, powinniśmy zatem wykorzystywać różnorodne aktywności i ćwiczenia sprzyjające aktywizowaniu procesu uczenia się uczniów oraz angażowaniu ich emocji, z wykorzystaniem wszystkich powyżej wspomnianych kanałów sensorycznych. Uwzględniać należy również podejście uczniów do nauki, ich motywację do rozwoju i osiągania wyznaczonych celów na różne sposoby.

1.6. Motywacja do uczenia się

Motywacja do uczenia się języków obcych z pewnością przysparza sukcesów w nauce, jest więc istotnym elementem w budowaniu przyjaznego środowiska kształcenia. Pfeiffer (2001) snuje na jej temat następujące refleksje: „Spośród wszystkich osobowościowych – wrodzonych i nabytych – cech ucznia najdonioślejszy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się języka wywiera motywacja, która może być rozumiana jako zespół i struktura różnego rodzaju motywów ujmowanych jako świadome działanie dla zaspokojenia jakiejś potrzeby lub osiągnięcia jakiegoś celu. Uczeń silnie zmotywowany opanowuje język przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza nawet metoda nauczania okaże się nieskuteczna, jeśli nie spotka się z należytym oddźwiękiem ze strony ucznia. Aby móc się uczyć, uczeń musi osiągnąć odpowiedni poziom motywacji pozytywnej, a tym samym chcieć się uczyć (Borczyk, 2004). **Proces uczenia się wymaga więc gotowości do uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest wzbudzić, podtrzymać na należytym poziomie i w miarę możliwości rozwijać w trakcie całego kursu językowego ów psychiczny stan gotowości** […]".

Podtrzymywanie ciekawości i zainteresowania przedmiotem lekcji wydaje się być kluczowe. Niemniej jednak należy również mieć na uwadze fakt, iż czasami inne czynniki, takie jak negatywne wzorce lub postawy – na przykład w środowisku rodzinnym – czy też presja grupy rówieśniczej, również mogą powodować brak motywacji uczniów do nauki.

Do najważniejszych czynników sprzyjających motywacji lub ograniczających ją należą (Jaroszewska, 2014: 29–30):

- **motyw bezpieczeństwa** (szczególnie ważny w przypadku uczniów nieśmiałych, zalęknionych, o niskiej samoocenie);
- **motyw uznania** (rodziców/opiekunów, nauczyciela, rówieśników);
- **motyw osiągnięć** (samorealizacji i sukcesu);
- **motywy materialne** (wymienione korzyści);
- **motyw użyteczności** (w tym komunikacyjny);
- **motyw obowiązku** (wzbudzony wewnętrznie lub wymuszony zewnętrznie);
- **motywy poznawcze** (dotyczące potrzeby zdobywania nowej wiedzy i kompetencji);
- **motywy o charakterze integracyjnym** (dotyczące fascynacji obcym językiem i kulturą oraz dążeniem do integracji z reprezentującą je społecznością).

Należy dodać, iż uczniowie czują się zmotywowani do nauki języka obcego, gdy dostrzegają powiązania pomiędzy tym, jak się uczą, a swoimi osiągnięciami, gdy wiedzą, czego się od nich oczekuje, gdy mają jasne poczucie celowości swoich działań, czy wreszcie gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec procesu uczenia się (Dumont, Istance, 2014).

2. Procedury osiągania celów wychowania i kształcenia

2.1. Metody, techniki i formy pracy

Metody pracy wybrane w niniejszym programie nauczania **mają za zadanie wspierać budowanie przyjaznego środowiska uczenia się**. Centralne usytuowanie uczącego się, jego potrzeb, osobowości i umiejętności psychofizycznych w kształceniu językowym sprzyja przejściu od tradycyjnego nauczania języków obcych w stronę *learner-oriented teaching*, czyli skoncentrowania się na uczniu jako jednostce opanowującej język obcy.

Uczenie się, a tym samym nauczanie, powinno mieć więc charakter wielostronny i odbywać się poprzez **poznanie** (informacyjna strategia kształcenia), **odkrywanie** (kształcenie problemowe), **przeżywanie** (zaangażowanie emocji) oraz **działanie** (operacyjna strategia kształcenia). (Polak, 2003: 932–935).

Podejście eklektyczne

Wydaje się, iż podejście eklektyczne może być odpowiedzią na potrzeby współczesnej dydaktyki oraz niniejszego programu nauczania. Stanowi ono kompilację metod pośrednich i bezpośrednich. Ważnym jego elementem jest kształcenie postawy samodzielności u uczniów poznających język – poprzez wykorzystywanie strategii kognitywnych (*cognitive strategies*), polegających na budowaniu hipotez dotyczących treści danego tekstu, jak i strategii metakognitywnych (*metacognitive strategies*), polegających na organizowaniu własnego procesu uczenia się. Piegzik zauważa (2004: 4–5), iż„współczesne podejście eklektyczne zakłada, że recepcja i rozumienie języka obcego należą do kompetencji nadrzędnych pozwalających jednostce na budowanie systemu językowego, a materiałami sprzyjającymi rozwijaniu recepcji i rozumienia języka są teksty zarówno pisane, jak i mówione". Istotne wydaje się więc, aby uczący się języka obcego mógł obcować z autentycznymi tekstami służącymi prawdziwej komunikacji.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL)

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) łączy ze sobą różne podejścia i metody pracy dotyczące kształcenia przedmiotowego oraz edukacji językowej, integrując tym samym treści z językiem (García, 2009: 314). Mówiąc o języku w tym ujęciu, mamy na myśli zarówno język ojczysty, jak i obcy. W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym podejście poznawcze (kognitywne) jest zsynchronizowane z podejściem konstruktywistycznym oraz komunikacyjnym. Używanie języka obcego podczas krytycznej analizy omawianych treści, łączenie ich z już znanymi faktami prowadzi do lepszego rozumienia treści i ich zapamiętywania oraz służy ich wykorzystaniu w przyszłości podczas analizowania podobnych pojęć w nowych, nieznanych kontekstach (Muszyńska, Papaja, 2019: 19). Nie istnieje jeden model CLIL ani jedna metodologia nauczania idąca z nim w parze w tym zakresie (Bentley, 2010: 6). Podejście musi być elastyczne na tyle, aby dało się je dopasować do polityki danej szkoły oraz jej kontekstu kulturowego.

W niniejszym programie nauczania proponuje się, by wykorzystywać tzw. **miękki CLIL (*soft CLIL*)**. Zgodnie z ideą zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, język obcy pełni jedynie funkcję języka instrukcji (jest narzędziem pracy), a treści przedmiotowe stają się głównym celem i podwaliną zajęć. W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) uczniowie robią postępy zarówno w uczeniu się treści, jak i języka, **pracując na tekstach** sprzyjających komunikacji w mowie i w piśmie, gdyż **sytuacje komunikacyjne to również słuchanie, czytanie i pisanie. Osoba ucząca się języka obcego powinna więc być w stanie skutecznie przekazać informacje w mowie i w piśmie w sposób odpowiedni do danej sytuacji** (Komorowska, 2005: 10). Niezwykle ważne jest, że dzięki takiemu podejściu można zaobserwować u uczniów wzrost

kompetencji lingwistycznej oraz procesów poznawczych (kognitywnych), co prowadzi do tak zwanego głębokiego uczenia się – *deep learning* (Coyle, Hood i Marsh, 2010: 35, 39).

Z kształceniem językowym w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) wiążą się ściśle dwa pojęcia: podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (tzw. język dnia codziennego) – z ang. BICS (*basic interpersonal communicative skills*) oraz akademickie umiejętności językowe (język naukowy, specjalistyczny związany z danym przedmiotem) – z ang. CALP (*cognitive academic language proficiency*) (Cummins, 2000). Pojęcie BICS odnosi się do zdolności prowadzenia konwersacji w sytuacjach codziennych. Zadania, które uczniowie wykonują, by wyćwiczyć potrzebne w tym zakresie umiejętności, są mniej wymagające – należą do nich ćwiczenia typu: znajdź pary, powtórz zdania itp. CALP natomiast dotyczy specjalistycznego języka danego przedmiotu (matematyka, geografia itp.), którym wszyscy posługują się na lekcji. Jest to zakres języka potrzebny uczniom do wyrażenia – zaprezentowania zrozumienia danego tematu (w mowie i w piśmie). Typy ćwiczeń, jakie można tu wyróżnić, to np. uzasadnianie swojej opinii, tworzenie hipotez, interpretowanie, dokumentowanie informacji. Akademickie umiejętności językowe są więc rozwijane na bazie podstawowych umiejętności interpersonalnych w szerszym ujęciu na II etapie edukacyjnym.

Korelacja międzyprzedmiotowa

Jak zauważa Okoń (2007: 192–193): „Korelacja w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów, a więc np. wyprzedzania lub zbieżności pewnych tematów, […] współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści tych przedmiotów. Taka korelacja sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy […]".

Podejście problemowe oparte na tekście – *text-driven problem based learning* (PBL)

Nauczanie problemowe różni się od podejścia tradycyjnego sposobem dochodzenia uczniów do wiedzy. Polega ono na stosowaniu metod rozwiązywania problemów, w celu przekształcenia wiedzy biernej w czynną w działaniu praktycznym, w którym uczniowie znajdują się w centrum procesu uczenia się. Wiedza nie jest przekazywana bezpośrednio, ale za pomocą sytuacji problemowych, które wymagają rozwiązania, a tym samym wysiłku intelektualnego uczniów, co pozwala im na samodzielne zdobywanie wiadomości. Metody problemowe służące analizie zagadnień teoretycznych lub praktycznych, aktywizując uczniów i wywołując zaciekawienie, skłaniają do poszukiwania rozwiązań danego problemu (Okoń, 1975). Podejście problemowe wywodzi się od Johna Deweya i jest strategią, którą można wykorzystywać w różnych modelach edukacyjnych.

Celem kształcenia jest więc uczeń posiadający umiejętności i kompetencje odpowiednie do życia w nowoczesnym świecie. Treści w nauczaniu zintegrowanym stwarzają wiele okazji do zastosowania metod problemowych we wszystkich dziedzinach edukacji. Należy zwrócić uwagę, że na tym etapie kształcenia problemy nie muszą być formułowane jedynie w postaci słownej, ale mogą również wynikać z określonej sytuacji, która wymaga samodzielnego myślenia w celu osiągnięcia konkretnego efektu. Rozwiązania nie są znane z góry, wypracowywane są w grupach, z wykorzystaniem różnych form pracy zespołowej lub indywidualnej. Celem jest rozwiązanie problemów przez uczniów, gdyż służy ono systematyzowaniu, utrwalaniu oraz stosowaniu nowo nabytej wiedzy w działaniu.

Nauczanie zróżnicowane (indywidualizacja i personalizacja)

Nauczanie zróżnicowane wspiera postulat autonomii i podmiotowości ucznia. Nie jest zestawem gotowych strategii, lecz sposobem myślenia o nauczaniu i uczeniu się (Sousa, Tomlinson, 2011).

Carol Tomlinson (2011) podkreśla, iż nauczyciel nie powinien różnicować wszystkiego dla wszystkich, gdyż nie jest to możliwe. Niemniej jednak nauczyciel może wybierać takie elementy, które pozwalają dostosować warunki i metody edukacyjne. Badacz akcentuje natomiast potrzebę stworzenia w klasie przestrzeni, która umożliwi **różnicowanie procesu kształcenia** ze względu na: **treści** (czego uczniowie się nauczą oraz jak zyskają wiedzę, którą mają zdobyć), **proces myślenia** (aktywności i ćwiczenia, dzięki którym uczniowie zrozumieją treści), **efekt końcowy** (w jaki sposób uczniowie zademonstrują to, co wiedzą, rozumieją – i co mogą z tym zrobić po zakończeniu danego okresu nauki), a także **oddziaływanie** (odniesienie do uczuć i potrzeb emocjonalnych uczniów). Nauczyciel może, uwzględnić zróżnicowanie zainteresowań uczniów, aby mogli oni łączyć to, czego się w danej chwili uczą, z tym, co jest dla nich ważne (Grzegorzewska, 2009).

Nauczyciele chcący zastosować nauczanie zróżnicowane na zajęciach powinni pamiętać o trzech istotnych kwestiach:

- jak treści są uporządkowane pod kątem znaczenia i autentyczności;
- kim są ich uczniowie jako jednostki;
- które z etapów lekcji dają im swobodę w łączeniu treści i zainteresowań uczniów (Sousa, Tomlinson, 2011).

Indywidualizacja kształcenia polega na tworzeniu dla każdego ucznia optymalnych warunków do uczenia się i osiągania sukcesów w szkole na miarę jego indywidualnych możliwości. Indywidualizacja w sposób naturalny łączy się z samodzielnością uczniów. Aby uczniowie wykazywali się samodzielnością, muszą być w stanie podejmować decyzje, a cele zewnętrzne muszą stać się ich własnymi (Hunziker, 2018). Nauczyciel powinien poszukiwać nowych, skutecznych rozwiązań metodycznych odpowiadających

potrzebom i możliwościom psychofizycznym uczniów oraz ich zainteresowaniom, tak by zdobywane informacje i umiejętności były dla uczniów użyteczne (Rafał-Łuniewska, 2015). Odpowiednie wydają się być metody aktywizujące uczniów, umożliwiające ich aktywne uczenie się (przez działanie i przeżywanie).

Metody aktywizujące można umieścić w obrębie trzech kategorii, takich jak:

- metody problemowe (rozwijające umiejętność krytycznego myślenia): burza mózgów, dyskusja panelowa, obserwacja, metoda problemowa, studium przypadku;
- metody ekspresji i impresji (nastawione na emocje i przeżycia): metoda projektu, drama, mapa mózgu, metoda symulacyjna, metoda laboratoryjna, metoda kuli śniegowej, gry dydaktyczne;
- metody graficznego zapisu (zachęcają do samodzielnego podejmowania decyzji): plakat, drzewko decyzyjne, mapa mentalna, linia czasu, rybi szkielet, mapa skojarzeń.

Personalizacja kształcenia dotyczy integralności osoby, z uwzględnieniem jej indywidualnych potrzeb. Odnosi się do wymiaru osobistego w relacjach. W tym ujęciu nauczyciel powinien zastanowić się nad stworzeniem takich zadań, które stanowiłyby wyzwanie dla uczniów – byłyby dla nich sensowne, a jednocześnie dostosowane do poziomu ich rozwoju oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych. Odpowiednimi rozwiązaniami metodycznymi wydają się tutaj być zadania otwarte, których rozwiązanie nie ogranicza się do reprodukowania podanych wiadomości, a które każdy może rozwiązać w inny sposób i na innym poziomie. Wskazane są również takie zadania, które umożliwiają wykorzystanie zdobytych informacji w życiowych sytuacjach.

2.2. Rozwijanie kompetencji kluczowych

„Jak pokazują badania, poprawa umiejętności czytania, pisania i rozumowania matematycznego oraz kompetencji cyfrowych idzie w parze z poprawą szerokiego spektrum kompetencji kluczowych; szczególnie silna korelacja występuje z rozwojem osobistym, rozwojem kompetencji w zakresie uczenia się i kompetencji obywatelskich" (OECD, 2015). Umiejętności cyfrowe są więc obecnie równie ważne jak umiejętność czytania, pisania i rozumowania matematycznego.

W szczególności wydaje się, że nie wystarczy już wyposażenie młodych ludzi w stały zestaw umiejętności lub wiedzy; muszą oni rozwinąć odporność, szeroki zestaw kompetencji i zdolność dostosowania się do zmian. „W tych okolicznościach bardziej oczywista niż kiedykolwiek wcześniej jest potrzeba i wartość perspektywy uczenia się przez całe życie, w której ludzie nabywają nowe, istotniejsze kompetencje. (...) Takie umiejętności jak kreatywność, krytyczne myślenie, podejmowanie inicjatywy i rozwiązywanie problemów, odgrywają istotną rolę w radzeniu sobie ze złożonością i zmianami w obecnym społeczeństwie" (Komisja Europejska, 2017).

Kompetencje kluczowe to dynamiczna kombinacja wiedzy, umiejętności i postaw, które osoba ucząca się musi rozwijać przez całe życie, począwszy od najmłodszych lat.

Kompetencje kluczowe zostały w maju 2018 r. zdefiniowane przez Radę Unii Europejskiej jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym:

- na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie;
- umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników;
- postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje.

Rada Unii Europejskiej wyróżniła **osiem kompetencji kluczowych**:

1. **Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji**

   Kompetencje te odnoszą się do rozumienia i tworzenia informacji czyli zdolności identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, z wykorzystaniem obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach. Zakładają one zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania z innymi osobami, we właściwy i kreatywny sposób oraz rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia informacji, co stanowi podstawę dalszego uczenia się i innych interakcji językowych.

   Niezbędne jest więc posiadanie umiejętności komunikowania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach, a także kontrolowania swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencje te obejmują również umiejętność rozróżniania i wykorzystywania źródeł różnego rodzaju, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania odpowiednich pomocy oraz formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. W ich zakres wchodzi krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi.

2. **Kompetencje w zakresie wielojęzyczności**

   Kompetencje te określają zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się. Jeśli chodzi o zakres umiejętności, obejmuje on zasadniczo rozumienie i tworzenie informacji: opiera się na zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (w tym rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych, w zależności od potrzeb lub pragnień danej osoby. Kompetencje językowe zawierają w sobie

wymiar historyczny oraz międzykulturowy. Opierają się na zdolności do – jak to określono w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* – pośredniczenia między różnymi językami i mediami.

Kompetencje te wymagają znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej różnych języków oraz świadomości głównych rodzajów interakcji słownej i rejestrów języka. Dla ich zdobycia istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i świadomość zmienności języków.

Zasadniczymi umiejętnościami w zakresie tej kompetencji są zdolność rozumienia komunikatów mówionych, podejmowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i tworzenia tekstów, z różnym poziomem biegłości w poszczególnych językach, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Niezbędna jest zdolność do właściwego wykorzystywania narzędzi oraz do uczenia się języków w sposób formalny, pozaformalny i nieformalny przez całe życie.

3. Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii

A. Kompetencje matematyczne to przede wszystkim zdolność rozwijania i wykorzystywania myślenia i postrzegania matematycznego do rozwiązywania problemów w codziennych sytuacjach. Istotne są zarówno proces oraz działanie, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności rozumowania matematycznego. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).

Konieczna wiedza z zakresu matematyki obejmuje umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, podstawowych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź. Niezbędne jest posiadanie umiejętności stosowania podstawowych zasad i procesów matematycznych w codziennych kontekstach, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Konieczna jest zdolność rozumowania w sposób matematyczny, rozumienia dowodu matematycznego i komunikowania się w języku matematycznym oraz korzystania z odpowiednich pomocy, w tym danych statystycznych i wykresów, a także pojmowania matematycznych aspektów cyfryzacji.

B. Kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych dotyczą zdolności i chęci wyjaśniania świata przyrody z wykorzystaniem istniejącego zasobu wiedzy i stosowanych metod, w tym obserwacji i eksperymentów, w celu formułowania

pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Kompetencje techniczne i inżynierskie przejawiają się w stosowaniu tej wiedzy i metod w odpowiedzi na ludzkie potrzeby lub wymagania.

W przypadku nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące światem przyrody, podstawowe pojęcia naukowe, teorie, zasady i metody, technologie oraz produkty i procesy technologiczne, a także rozumienie wpływu nauki, technologii, inżynierii i ogólnie działalności człowieka na świat przyrody.

Umiejętności te obejmują rozumienie nauki jako procesu badawczego prowadzonego za pomocą konkretnych metod, w tym obserwacji i kontrolowanych eksperymentów, zdolność do wykorzystywania logicznego i racjonalnego myślenia w celu weryfikowania hipotez, a także gotowość do rezygnacji z własnych przekonań, jeżeli są one sprzeczne z nowymi odkryciami naukowymi. Obejmuje to umiejętność korzystania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Niezbędna jest również zdolność do rozpoznania zasadniczych cech postępowania naukowego oraz zdolność przedstawiania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Kompetencje te obejmują także postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, poszanowanie kwestii etycznych oraz wspieranie zarówno bezpieczeństwa, jak i zrównoważenia środowiskowego, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo-technicznego w indywidualnym kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

4. Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych oraz interesowanie się nimi w celu uczenia się, wykonywania pracy i podejmowania aktywności społecznej. Łączą one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie.

Niezbędne są: rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, rozwijaniu kreatywności i tworzeniu innowacji, oraz świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń. Konieczne jest pojmowanie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw

ewoluujących technologii cyfrowych oraz znajomość podstawowych funkcji i korzystanie z różnego rodzaju urządzeń, programowania i sieci. Niezbędne są przyjmowanie krytycznego podejścia do trafności, wiarygodności, a także wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową oraz świadomość prawnych i etycznych zasad związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych. Ważna jest także zdolność do korzystania z technologii cyfrowych w celu przejawiania aktywnej postawy obywatelskiej i włączenia społecznego, współpracy z innymi osobami oraz kreatywności w realizacji celów osobistych, społecznych i biznesowych.

5. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się

Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się to przede wszystkim zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową. Obejmują one zdolność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, umiejętność uczenia się, wspierania swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz zdolność do prowadzenia prozdrowotnego i zorientowanego na przyszłość trybu życia, odczuwania empatii i zarządzania konfliktami we włączającym i wspierającym kontekście.

Do budowania udanych relacji międzyludzkich i uczestnictwa w życiu społecznym konieczne jest rozumienie zasad postępowania i porozumiewania się, przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach. Umiejętności te obejmują: określanie własnych możliwości, zdolność do koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji. Mieszczą się w ich obrębie zdolność uczenia się, umiejętność wykonywania pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji własnego procesu uczenia się, wytrwałość w nauce, umiejętność jej oceny, poszukiwanie wsparcia – o ile jest ono potrzebne – oraz skuteczne zarządzanie własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi.

Niezbędna jest odporność oraz umiejętność radzenia sobie z niepewnością i stresem. Konieczna jest także zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania. Przejawia się ona okazywaniem tolerancji, wyrażaniem i rozumieniem różnych punktów widzenia, a także odczuwaniem empatii i pewności siebie.

6. Kompetencje obywatelskie

Przez kompetencje obywatelskie należy rozumieć odpowiedzialność obywatelską oraz zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym – w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych

i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju. Kompetencje te obejmują również znajomość spraw współczesnych, krytyczne analizowanie najważniejszych wydarzeń z historii narodowej, europejskiej i światowej.

Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie prowadzą do zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Obejmują także krytyczne myślenie i całościowe rozwiązywanie problemów, umiejętność formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności.

Fundamentem odpowiedzialnej i konstruktywnej postawy jest poszanowanie praw człowieka jako podstawy demokracji. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje gotowość do udziału w demokratycznym procesie decyzyjnym na wszystkich szczeblach oraz w działalności obywatelskiej. Łączy ono popieranie różnorodności społecznej i kulturowej, równouprawnienia płci oraz spójności społecznej, zrównoważonego stylu życia, promowanie kultury pokoju i braku przemocy, gotowość do poszanowania prywatności innych osób oraz przyjmowania odpowiedzialności za środowisko.

7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości

Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości to między innymi zdolność wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób. Przedsiębiorczość opiera się na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, a także na wytrwałości oraz zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nimi.

Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości wymagają świadomości istnienia różnych kontekstów i rozmaitych możliwości pozwalających przekształcać pomysły w działanie w sferze osobistej, społecznej i zawodowej, a także rozumienia procesu ich powstawania. Niezbędna jest znajomość i zrozumienie podejść do planowania i zarządzania projektami, obejmujących zarówno procesy, jak i zasoby.

Umiejętności z zakresu przedsiębiorczości opierają się na kreatywności – obejmującej wyobraźnię, myślenie strategiczne i rozwiązywanie problemów – oraz na krytycznej i konstruktywnej refleksji w ramach ewoluujących procesów twórczych, a także na otwartości prowadzącej do akceptowania i wdrażania innowacji. Łączą one zdolność do pracy samodzielnej i zespołowej, mobilizowania zasobów (ludzi i przedmiotów) oraz prowadzenia działalności gospodarczej. Kluczowe znaczenie ma w odniesieniu do nich zdolność skutecznego komunikowania się i negocjowania

z innymi osobami, a także radzenia sobie z niepewnością, dwuznacznością i ryzykiem jako elementami procesu podejmowania świadomych decyzji.

8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Kompetencje związane ze świadomością i ekspresją kulturalną obejmują rozumienie sposobów kreatywnego wyrażania oraz komunikowania pomysłów i znaczeń w różnych kulturach, za pomocą rozmaitych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz poszanowanie dla tego procesu. Łączą one angażowanie się w rozumienie, rozwijanie i wyrażanie własnych pomysłów oraz odczuwanie swojego miejsca lub roli w społeczeństwie na wiele różnych sposobów i w wielu kontekstach.

2.3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W toku kształcenia istotne jest stworzenie odpowiednich warunków do uczenia się dla **uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) czy niepełnosprawnościam**. Intensywność pracy w języku obcym w klasie wstępnej jest bardzo duża, co może wymagać od tych uczniów szczególnej koncentracji uwagi, powodować uczucie zmęczenia lub znużenia. Nauczyciel powinien mieć na uwadze możliwości i potrzeby ucznia ze SPE, a w szczególności pamiętać o:

- usamodzielnianiu ucznia;
- dostosowywaniu komunikacji do możliwości psychofizycznych ucznia;
- zachęcaniu ucznia do podejmowania działań twórczych;
- inicjowaniu działań twórczych w czasie pracy z uczniem;
- pobudzaniu wyobraźni ucznia;
- umożliwianiu każdemu uczniowi pracy na lekcji we własnym tempie, zgodnie z jego możliwościami;
- zindywidualizowaniu pracy z uczniem;
- podążaniu za tokiem rozumowania ucznia;
- stwarzaniu okazji do wzajemnego uczenia się przez dzieci odpowiednich zachowań.

W toku kształcenia istotne jest stworzenie odpowiednich środowiskowych i edukacyjnych warunków do uczenia się dla uczniów ze SPE i niepełnosprawnych. Zapewnieniu takich warunków służą:

- odpowiednio przygotowane miejsce pracy, pomoce dydaktyczne oraz oświetlenie;
- cele kształcenia opierające się na mocnych stronach ucznia;
- cele kształcenia powiązane z wcześniejszym doświadczeniem oraz wiedzą ucznia;
- uwzględnienie celów terapeutycznych w powiązaniu z celami edukacyjnymi;
- zaangażowanie różnych sfer funkcjonowania ucznia (emocjonalno-motywacyjnej, instrumentalnej i społecznej) w toku poznawania nowych treści na lekcji;
- dostosowanie czasu na poznanie nowych treści kształcenia (wydłużenie czasu pracy);

- dostosowanie treści metod i form pracy do możliwości percepcyjno-poznawczych ucznia;
- umożliwienie polisensorycznego poznawania omawianych zjawisk;
- umożliwienie działania praktycznego mającego dużą wartość wychowawczą (uczącego współdziałania w grupie, rozwijającego zainteresowania oraz mocne strony ucznia);
- stworzenie okazji do podnoszenia u uczniów poczucia własnej wartości.

Pamiętając o celach edukacyjnych włączających uczniów ze specjalnymi potrzebami, nie można zapominać o uczniach uzdolnionych językowo. Cele edukacyjne formułowane w odniesieniu do tych uczniów powinny uwzględniać:

- wspieranie rozwoju myślenia twórczego i dywergencyjnego;
- wdrażanie efektywnych technik uczenia się;
- samodzielne stawianie, realizowanie i ocenianie własnych celów edukacyjnych;
- kształtowanie samodzielności i systematyczności w nauce języka obcego.

3. Konstrukcja programu nauczania

3.1. Cele kształcenia ogólne i szczegółowe

Cele kształcenia w niniejszym programie nauczania zostały określone zgodnie z poniżej zaprezentowanymi poziomami biegłości zdefiniowanymi przez ESOKJ. Muszą też prowadzić do realizacji celów kształcenia obowiązujących w oddziałach z programem dwujęzycznym, tak więc kolejno zostały zamieszczone cele kształcenia ogólne i szczegółowe dla liceum dwujęzycznego. Nauczyciel korzystający z tego programu nauczania powinien wziąć pod uwagę zakres tematyczny oraz słownikowo-leksykalny obowiązujący w liceum dwujęzycznym – tak aby z sukcesem doprowadzić uczniów do klasy I liceum dwujęzycznego z odpowiednim poziomem kompetencji i umiejętności językowych.

Poziomy biegłości językowej według ESOKJ:

Poziom A1 (początkujący, *beginner*)

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować podstawowe zwroty potoczne i wyrażenia dotyczące życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych oraz formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Poziom A2 (niższy średniozaawansowany, *elementary english*)

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z życiem codziennym (np. podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w zwykłych, rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie prostej, bezpośredniej wymiany informacji na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie, otoczenie, a także omawiać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

Poziom B1 (średniozaawansowany, *intermediate english*)

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych w kontekście pracy, szkoły, spędzania czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie z większością sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć podczas podróży w rejonie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi na tematy, które są jej znane lub które ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, wydarzenia, marzenia, nadzieje i aspiracje, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

Poziom B2 (wyższy średnio zaawansowany, *upper-intermediate*)

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

Poziom C1 (zaawansowany, *advanced english*)

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi wypowiadać się płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, poprawnie zbudowane, szczegółowe wypowiedzi dotyczące złożonych problemów, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami i wskaźnikami zespolenia tekstu.

Celem niniejszego programu nauczania jest przygotowanie ucznia do realizacji celów kształcenia dla języka obcego nowożytnego w liceum lub technikum z oddziałami dwujęzycznymi w klasach I– IV lub I–V (III.DJ). W związku z tym istotne jest, aby proces kształcenia w klasie wstępnej dwujęzycznej prowadzić w sposób zaplanowany, uwzględniając środki językowe, wypowiedzi ustne i pisemne, jakie będą realizowane na kolejnym etapie kształcenia, a tym samym przygotowując uczniów w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności językowych do nauki w liceum dwujęzycznym oraz realizacji przedstawionych poniżej celów kształcenia. Należy również uwzględnić fakt, iż realizacja tych celów rozłożona będzie na cały okres nauki na III etapie edukacyjnym.

Podstawa programowa – wariant III.DJ

Język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy albo drugi (od początku klasy I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym lub technikum)

Cele kształcenia – wymagania ogólne

1. Znajomość środków językowych.
   Uczeń posługuje się bardzo bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), wykazując się wysokim poziomem poprawności w ich zastosowaniu, co umożliwia realizację pozostałych wymagań ogólnych w szerokim zakresie tematów, w tym z dziedziny nauk społecznych, ekonomii, polityki, oraz – w przypadku przedmiotów nauczanych dwujęzycznie – również w zakresie tych przedmiotów.
2. Rozumienie wypowiedzi.
   Uczeń rozumie różnorodne wypowiedzi ustne o wysokim stopniu złożoności wypowiadane również w szybkim tempie oraz różnorodne wypowiedzi pisemne o wysokim stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie.
3. Tworzenie wypowiedzi.
   Uczeń samodzielnie tworzy złożone, wieloaspektowe, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne oraz złożone, wieloaspektowe, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie.
4. Reagowanie na wypowiedzi.
   Uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje ustnie w różnorodnych, również złożonych i nietypowych sytuacjach oraz reaguje w formie złożonego tekstu pisanego w różnorodnych sytuacjach w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
5. Przetwarzanie wypowiedzi.
   Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego tekstów z różnych dziedzin życia i nauki, o różnym stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe (III.1.DJ)

1. Uczeń posługuje się bardzo bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych – oraz fonetycznych), wykazując się wysokim poziomem poprawności w ich zastosowaniu, co umożliwia realizację pozostałych wymagań ogólnych w szerokim zakresie tematów, w tym z dziedziny nauk społecznych, ekonomii, polityki oraz – w przypadku przedmiotów nauczanych dwujęzycznie – również w zakresie tych przedmiotów.
2. Uczeń rozumie różnorodne wypowiedzi ustne o wysokim stopniu złożoności wypowiadane również w szybkim tempie, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie:
   1) reaguje na polecenia;
   2) określa główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi;
   3) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora wypowiedzi;
   4) określa kontekst wypowiedzi (np. formę, czas, miejsce, sytuację, uczestników);
   5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
   6) układa informacje w określonym porządku;
   7) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi;
   8) odróżnia informacje o faktach od opinii;
   9) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz znaczenia przenośne;
   10) rozpoznaje odniesienia do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego i znaczenie symboli kulturowych;
   11) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.
3. Uczeń rozumie różnorodne wypowiedzi pisemne o wysokim stopniu złożoności, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie:
   1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
   2) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora tekstu;
   3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);
   4) znajduje w tekście określone informacje;
   5) rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;
   6) układa informacje w określonym porządku;
   7) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w tekście;
   8) odróżnia informacje o faktach od opinii;
   9) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz znaczenia przenośne;
   10) rozpoznaje odniesienia do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego i znaczenie symboli kulturowych;
   11) interpretuje teksty kultury;
   12) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.
4. Uczeń tworzy złożone, wieloaspektowe, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie:
   1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;

2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
5) opisuje upodobania;
6) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
7) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
8) stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;
9) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
10) rozważa sytuacje hipotetyczne;
11) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
12) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

5. Uczeń tworzy złożone, wieloaspektowe, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. e-mail, list prywatny, list formalny – w tym list motywacyjny, życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzję, artykuł, rozprawkę), również w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie:
   1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
   2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
   3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
   4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
   5) opisuje upodobania;
   6) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
   7) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
   8) stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;
   9) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
   10) rozważa sytuacje hipotetyczne;
   11) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
   12) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze;
   13) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
6. Uczeń reaguje ustnie w różnorodnych, również złożonych i nietypowych sytuacjach:
   1) przedstawia siebie i inne osoby;
   2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi

o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwości;
5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;
9) prosi o radę i udziela rady;
10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
15) dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji.

7. Uczeń reaguje w formie złożonego tekstu pisanego w różnorodnych sytuacjach:
1) przedstawia siebie i inne osoby;
2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas konwersacji na czacie);
3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji (np. na forum internetowym), wyraża wątpliwość;
5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;
9) prosi o radę i udziela rady;
10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
15) dostosowuje styl i formę wypowiedzi do odbiorcy.

8. Uczeń przetwarza ustnie lub pisemnie teksty z różnych dziedzin życia i nauki, o różnym stopniu złożoności:

1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym, w tym sporządza notatki – np. z wykładu;
3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim;
4) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film;
5) streszcza w języku obcym usłyszany lub przeczytany tekst;
6) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

9. Uczeń posiada:
   1) pogłębioną wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, w tym wiedzę z zakresu literatury, historii, geografii, historii sztuki, socjologii, ekonomii, polityki, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
   2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.
10. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).
11. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
12. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
13. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów-kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).
14. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

4. Warunki i sposób realizacji kształcenia

Niniejszy program nauczania traktuje używanie języka obcego nie tylko jako języka kształcenia, dla samego przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie i wykorzystywanie takich zadań językowych, które będą przydatne do realizacji własnych celów komunikacyjnych oraz stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów ich zainteresowań

oraz pasji. Wszystkie te działania powinny docelowo służyć rozwijaniu u uczniów świadomości znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego.

Nauczyciel powinien również mieć dostęp do autentycznych materiałów źródłowych: filmów, nagrań audio i wideo, tekstów, zasobów internetu, książek lub „readersów" (czyli uproszczonych wersji lektur, poziomowanych e-booków), jak i narzędzi związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (np. tablic interaktywnych z oprogramowaniem, urządzeń mobilnych).

Warto pamiętać, iż wiele technik stosowanych podczas zajęć języka obcego – m.in: twórcze wykorzystanie języka, planowanie i analizowanie zasobu środków i umiejętności językowych posiadanych i wymaganych do wykonania danego zadania językowego, traktowanie popełnionego błędu jako narzędzia rozwoju umiejętności, wykorzystywanie domysłu językowego w procesie rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, odkrywanie wzorców i formułowanie reguł – sprzyja nie tylko rozwojowi umiejętności językowych, ale także rozwojowi umiejętności rozumowania.

Dzięki odpowiednio zaplanowanemu tokowi metodycznemu uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania nawyków systematycznego uczenia się, zbliżenia zdobywanej wiedzy i umiejętności do praktyki życia codziennego, zaspokajania swojej ciekawości poznawczej oraz kształtowania postaw otwartości wobec innych kultur.

Istotna w toku metodycznym jest różnorodność metod nauczania oraz **praca z autentycznymi materiałami językowymi**, do których należą na przykład podcasty, filmiki wideo, piosenki, artykuły, komiksy, gry komputerowe, wywiady. Materiały autentyczne muszą być aktualne, angażujące, adaptowalne oraz adekwatne do potrzeb uczniów, tak aby można było je z dobrym skutkiem wykorzystać na lekcjach.

Pracę z materiałami autentycznymi można rozpocząć od rozgrzewki (prezentacji obrazka, cytatu, mema; *brainstormingu* itp.). Następnie nauczyciel wprowadza nowe słownictwo (poprzez ćwiczenie typu: dopasuj słowo do definicji/podaj synonim) i przechodzi do materiału językowego danej lekcji. Może też postąpić odwrotnie i rozpocząć od oryginalnego materiału, a następnie przejść do ćwiczeń sprawdzających rozumienie od ogółu do szczegółu (np. *What is the main topic of the article? What is the final conclusion? -> Decide if the following statements are true or false; Fill in the gaps in the text; Finish a sentenc*e etc.). Słownictwo z tekstu warto wykorzystać podczas dyskusji kończącej lekcję.

Tradycyjne **ustawienie ławek** w klasie uniemożliwia nawiązanie kontaktu wzrokowego oraz autentycznej komunikacji między uczniami. Jest to szczególnie istotne, gdyż w niniejszym programie nauczania komunikacja jest i środkiem, i celem samym w sobie. Ławki należy ustawić tak, aby można było wprowadzić przyjazne mózgowi techniki uczenia się społecznego, pamiętając przy tym, iż ich usytuowanie powinno być

dopasowane do czynności wykonywanych na lekcji. Optymalny układ ławek podczas treningu mówienia to okrąg, a podczas pracy w grupach – wyspy. Natomiast w sytuacji, gdy uczniowie mają się skupić na czymś, co dzieje się na tablicy, lub na teście – można ławki ustawić przodem do tablicy. Idealnym rozwiązaniem są meble mobilne na kółkach, które można z łatwością przesuwać, nie generując hałasu, i formować z nich różne kształty, np. trapezu. Istotne jest, aby wybrać meble, które dopasowują się do warunków antropometrycznych uczniów, umożliwiając im utrzymanie prawidłowej postawy ciała.

Jeśli pomieszczenie nie sprzyja prowadzeniu procesu dydaktycznego, można potraktować to jako wyzwanie i poprosić uczniów o ich pomysły na zaaranżowanie sali lekcyjnej w taki sposób, aby chcieli się w niej uczyć języka obcego. Współpraca oraz współdecydowanie uczniów z pewnością wpłyną pozytywnie na ich stosunek do nauki. Oczywiście czynniki takie jak: oświetlenie, temperatura, wilgotność powietrza, wentylacja mają również ogromne znaczenie, choć na część z nich nie mamy większego wpływu. Jeśli sala, w której prowadzimy zajęcia, jest pracownią językową, wtedy z całą pewnością możemy pozwolić sobie na zawieszenie na ścianach pomocniczych materiałów językowych, prac uczniów czy też zmianę kolorystyki ścian, gdyż wszystkie powyższe elementy wpływają na samopoczucie nasze oraz uczniów. Kolory ścian w sali powinny zachęcać do komunikacji oraz wywoływać pozytywny nastrój. Wiedza z zakresu psychologii kolorów może okazać się pomocna przy wyborze barw. Istotą zmian w sali lekcyjnej jest stworzenie miłego, przyjaznego środowiska do nauki.

Prowadzenie zajęć języka obcego nowożytnego powinno odbywać się w odpowiednio wyposażonej sali, w której uczniowie mają dostęp do słowników, odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych oraz komputerów ze stałym łączem internetowym – umożliwiającej przeprowadzanie ćwiczeń językowych w parach i grupach.

Warto wspomnieć o projekcie Goethe-Institut pn. „Deutch hat klasse", objętym honorowym patronatem Ministra Edukacji Narodowej (2014–2015). Do udziału w nim zgłaszały się szkoły, w których nauczyciele i uczniowie, a niekiedy także rodzice i społeczność lokalna angażowali się w aranżację sal językowych oraz zmianę atmosfery klas.

Wprowadzono m.in. takie zmiany jak:

- usunięcie ze ścian starych plakatów i zastąpienie ich nowymi – wykonanymi przez uczniów;
- powieszenie uczniowskich prac prezentujących nowe zagadnienia gramatyczne lub słownictwo;
- dodanie dekoracji nawiązujących do kultury Niemiec;
- umieszczenie w wielu salach nowoczesnych mebli oraz nowego sprzętu multimedialnego;
- zaprojektowanie przez uczniów wielu miejsc tak, aby znalazły się w nich fotele lub sofy oraz kąciki do czytania.

Ponad 70% uczniów, którzy wzięli udział w tym projekcie, zadeklarowało, iż dzięki powyższym działaniom poprawił się ich stosunek do przedmiotu, a 75% z nich twierdzi, że realizacja projektu polepszyła ich relacje w grupie (Ostaszewska, 2015).

Podczas realizacji tego programu nauczania istotne jest również regularne **przeprowadzanie nieformalnej oraz formalnej ewaluacji** oraz systematyczne przekazywanie uczniowi i jego rodzicom (opiekunom prawnym) informacji zwrotnej w sposób dla nich zrozumiały i czytelny. Wyniki ewaluacji powinny zawierać informacje na temat poziomu osiągnięć/postępów ucznia w zakresie poszczególnych umiejętności językowych. Nauczyciele powinni również zachęcać uczniów do samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących samodzielnemu uczeniu się. Temu ostatniemu sprzyja motywowanie uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem filmów, zasobów internetu, książek (np. readersów), komunikatorów czy mediów społecznościowych – oczywiście w odpowiednim zakresie i stosownie do wieku uczniów. Szkoła powinna angażować się i organizować wydarzenia związane z językami obcymi, takie jak konkursy, zajęcia teatralne, wystawy, seanse filmowe, spotkania czytelnicze czy też dni języków obcych.

Istotnym elementem realizacji tego programu nauczania – nastawionego na komunikację – jest udział w programach europejskich **Erasmus+** lub/i **eTwinning**, dzięki którym uczniowie mają kontakt z rodzimymi użytkownikami języka lub innymi uczniami uczącymi się tego samego języka obcego. Programy te wspomagają kształtowanie postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym. Praca nad projektami międzynarodowymi stwarza naturalne sytuacje komunikacyjne (mobilizujące do nauki języka), które umożliwiają uczniom rozwijanie umiejętności i kompetencji interkulturowych, a także – poprzez refleksję – tworzenie odniesień do własnej kultury.

Temat projektu eTwinning łatwo jest skorelować z podstawą programową, zaś same projekty są bardzo elastyczne – dopasowywać je można do potrzeb oraz zainteresowań danej grupy uczniów, a w trakcie trwania projektu zmieniać zaplanowane wcześniej aktywności. Aby przyłączyć się do programu, wymagany jest jedynie dostęp do internetu oraz komputera. Oferowane narzędzia online (www.etwinning.net oraz TwinSpace) są łatwe w obsłudze i bezpieczne dla uczniów. Informacje na temat projektów eTwinning można znaleźć na stronie https://etwinning.pl/czym-jest-etwinning/ [dostęp: 15.12.2020].

Umiejętność uczenia się powinna być rozwijana przez nauczycieli w szkole, w sposób dostosowany do wieku uczniów. W tym celu można wykorzystać kilka strategii (za: Moss, Brookhart, 2014; Sterna, 2012, 2014) takich jak:

- pomaganie uczniom w zrozumieniu sensu i celu uczenia się (np. poprzez wyjaśnianie praktycznego znaczenia wprowadzanego materiału językowego) – uczeń, który jest świadomy celu swojego działania, ma większe szanse na odniesienie sukcesu w uczeniu się;

- wyjaśnianie uczniom kryteriów sukcesu, tak aby mogli sami monitorować swoje działania;
- trening koncentracji uwagi;
- wykorzystywanie aktywizujących metod nauczania, które bezpośrednio angażują uczniów, dając im możliwość samodzielnego działania oraz zachęcając do kreatywności i przejawiania inicjatywy;
- organizowanie dyskusji z uczniami i umożliwianie im swobodnego zadawania pytań;
- udzielanie szczegółowych, konstruktywnych informacji zwrotnych, będących dla ucznia sygnałem, co robi dobrze, a nad czym powinien popracować – aby mógł zaplanować swój proces uczenia się;
- wykorzystywanie różnorodnych metod organizowania materiału i uczenia się poprzez wprowadzanie ich na lekcji i umożliwianie przetestowania ich w praktyce na dalszym etapie uczenia się;
- stwarzanie okazji do samodzielnej pracy (np. uczniowie sami poprawiają swoje prace i potrafią je ocenić, odrabiają prace domowe, przygotowują prezentacje itp.)
- monitorowanie postępów uczniów oraz pomaganie im w planowaniu kolejnych kroków w procesie uczenia się.

Zaleca się, aby nauczyciel korzystał ze stron internetowych umożliwiających uczniom wykonywanie dodatkowych ćwiczeń językowych i przygotowywał je na przykład z wykorzystaniem aplikacji LearningApps (learningapps.org), a następnie przesyłał uczniom link do ćwiczenia stanowiącego pracę domową. Można to zrobić przed przepracowaniem danych treści w języku obcym lub po lekcji w ramach powtórzenia i utrwalenia. Ćwiczenia przekazywane w postaci linków są wartościowe, dlatego że uczniowie mogą je wykonać w wybranym przez siebie czasie oraz wykorzystać później do powtórki materiału. W celu stworzenia banku takich ćwiczeń, nauczyciel może założyć na przykład wirtualną tablicę z wykorzystaniem Padlet.com, na której będzie dodawał zadania dla uczniów lub linki do stron pozwalających utrwalić słownictwo i gramatykę języka angielskiego. Padlet powinien być chroniony hasłem, tak aby treści znajdujące się na nim były bezpieczne oraz dostępne tylko dla klasy, która z niego korzysta.

Przydatne strony językowe to m.in:

- Platforma eTwinning: www.etwinning.net;
- Platforma Kahoot: www.kahoot.com oraz www.kahoot.it;
- Strona aplikacji LearningApps: www.learningapps.org;
- Kreator tablic online Padlet: www.padlet.com;
- Strona do generowania książek: www.storybird.com;
- Zasoby National Geographic dla dzieci: https://www.natgeokids.com;
- Strony dotyczące edukacji dwujęzycznej: http://www.edukacjadwujezyczna.edu.pl,
- Projekt „Thinking Together": https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/ [dostęp: 16.12.2020].

Materiały projektu edukacyjnego „Cztery strony bajek" prezentują krótkie animowane historie sześciu mniejszości (senegalskiej, gruzińskiej, romskiej, ukraińskiej, wietnamskiej i żydowskiej). Pomagają w przybliżaniu różnorodności etnicznej. Każda z bajek została nagrana w kilku wersjach językowych. Anglojęzyczne wersje są odpowiednie dla starszych uczniów szkoły podstawowej – z klas IV–VIII. Mogą być wykorzystane na lekcjach języka angielskiego, a obejrzenie tej samej animacji w dwóch językach – po polsku i po angielsku – może posłużyć jako wprowadzenie do lekcji porównawczej dotyczącej tych dwóch języków. Formuła egzaminu ósmoklasisty przewiduje pojawienie się na nim tłumaczenia między językami, można więc wzbogacić zajęcia o odpowiednie ćwiczenia przygotowujące uczniów do tego zadania. Bajki znajdziemy pod adresem: https://www.youtube.com/user/4stronybajek/videos [dostęp: 16.12.2020].

Różnicowanie prac domowych

Pracę domową zazwyczaj zadajemy po lekcji. Pamiętajmy jednak, iż można zadać ją przed lekcją, by posłużyła do wprowadzenia nowych treści. Nazywamy takie działanie **odwróconą klasą (*flipped classroom* – FL)**. Metoda ta przenosi ciężar pracy z nauczyciela na ucznia. Nauczyciel dobiera materiał dydaktyczny tak, aby w jasny sposób przedstawiał zagadnienie, które zostanie omówione na lekcji. Następnie udostępnia go uczniom kilka dni przed lekcją – w formie video, podcastu, prezentacji lub tekstu czy e-booka, tak aby mieli się czas z nim zapoznać. Istotne jest, aby materiał był zaopatrzony w komentarz nauczyciela wraz ze wskazówkami dotyczącymi tego, co uczniowie mają z nim zrobić, na co szczególnie zwrócić uwagę. Idea jest taka, że uczniowie mają czas przed planowanymi zajęciami, aby zapoznać się z danymi treściami, mogą też przed lekcją lub podczas niej zadawać pytania odnośnie do tego, czego nie rozumieją lub czego chcieliby się dowiedzieć. Podczas lekcji pracują nad daną partią materiału, wykorzystując posiadaną wiedzę w praktycznych działaniach, które pomagają w zrozumieniu treści.

Zazwyczaj na lekcji mamy czas jedynie na zaprezentowanie nowego materiału. Czasu na przepracowanie treści, na odniesienia do konkretnych problemów czy zastosowanie ich w praktyce – brakuje. Odwrócona klasa zmienia dynamikę pracy z uczniami i daje nauczycielom nowe możliwości zastosowania wiedzy i języka poprzez praktyczne działania w grupie. Obecnie istnieje wiele narzędzi online, które pozwalają na tworzenie interaktywnych materiałów dopasowywanych do potrzeb uczniów. Jednym z takich narzędzi jest darmowy edytor mInstructor (https://www.minstructor.pl/ [dostęp: 16.12.2020]). Z narzędzia można skorzystać bez konieczności zakładania konta. Edytor stworzono z myślą o edukacji i tworzeniu materiałów dla uczniów. Edytor udostępnia ponad 100 modułów podzielonych na przedmioty szkolne. Posiada także repozytorium, w którym znajduje się baza materiałów stworzonych przez nauczycieli. Korzystając z mInstructor, nauczyciel ma możliwość generowania raportów dotyczących aktywności uczniów. Więcej informacji na temat edytora zawiera podręcznik: https://www.learnetic.pl/wp-content/uploads/2016/05/mInstructor-podrecznik.pdf [dostęp: 16.12.2020], natomiast

wskazówki dotyczące metody odwróconej klasy znajdują się na stronie: https://www.learnetic.pl/odwrocona-klasa-dlaczego-i-jak-odwracac-edukacje/ [dostęp: 16.12.2020].

Materiały do wykorzystania w odwróconej edukacji dostępne dla nauczycieli:

- Khan Academy: https://pl.khanacademy.org/; https://www.youtube.com/user/KhanAcademyPolski/playlists;
- TED-Ed: https://ed.ted.com/;
- Program „Szkoła z klasą": https://szk.szkolazklasa.org.pl/materialy/odwrocic-lekcje-ted-ed/;
- Filmy platformy edukacyjnej KENIS: https://www.youtube.com/channel/UCdWwA-WZ-WLJiJHqqPi_0alA;
- Materiały Centralnej Komisji Edukacyjnej: https://www.youtube.com/user/cke-edupl/playlists;
- Interaktywny katalog zasobów edukacyjnych Akademii PWN: http://pe.wszpwn.com.pl/pages/main/main.smnet#id=5634 [dostęp: 8.03.2021].

W odwróconej klasie uczniowie uczą się samodzielnie w domu, a powtarzają wspólnie na lekcji. Odwrócona klasa to pomysł szczególnie dobry w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL), gdyż uczniowie potrzebują czasu na samodzielną pracę z tekstem, na przemyślenie treści w języku drugim. Materiał przygotowany przez nauczyciela powinien również zawierać treści słownikowe, dotyczące kluczowego słownictwa, którego uczeń potrzebuje, żeby zrozumieć zaprezentowane mu treści.

Rola nauczyciela w edukacji odwróconej polega na:

- przygotowywaniu dla uczniów materiałów dydaktycznych i udostępnieniu ich przed lekcją;
- ustrukturyzowaniu i monitorowaniu pracy uczniów podczas lekcji;
- zadawaniu pytań angażujących wyższe procesy myślenia uczniów oraz odpowiadaniu na pytania;
- ewaluacji działań uczniów oraz zrozumienia treści przez uczniów.

Rozważając kwestię różnicowania prac domowych, warto zwrócić uwagę na dokument wypracowany w programie „Szkoła Ucząca Się" w marcu 2018 r., dotyczący zwiększenia świadomości nauczycieli w obszarze zadawania prac domowych. Jest on dostępny online: http://www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2018/materialy/Praca-domowa_konferencja_oskko_2_4_03_2018.pdf [dostęp: 16.12.2020].

Korzeniewski (1973) w artykule *Indywidualizacja nauki domowej* twierdzi, iż treść zadań domowych nie powinna stanowić dosłownego przedłużenia lekcji, a zadając ją, nie można sztywno trzymać się haseł programowych. Radzi zrezygnować z zadań utrwalających materiał w postaci ćwiczeń wykonywanych mechanicznie i bezmyślnie. Dzięki zadaniom domowym uczeń powinien mieć szansę, by spojrzeć na materiał programowy

z innej strony, wykazać własną inicjatywę, skorzystać z telewizji, prasy, radia, czasopism, książek, kontaktów z ludźmi. Korzeniewski podkreśla konieczność indywidualizacji nauki domowej, pomocy uczniom słabym, potrzebę rozwijania talentów i indywidualnych zainteresowań.

O czym należy pamiętać, różnicując prace domowe (Muszyńska, 2018):

- nie wszyscy uczniowie muszą otrzymywać taką samą ilość zadań;
- różnicowanie prac domowych może dotyczyć typu pracy domowej (aby uczniowie się nie znudzili) lub czasu potrzebnego na jej wykonanie;
- niektórzy uczniowie mogą wykonywać zadania domowe wykraczające poza program, a inni odwołujące się do wcześniej opracowanych zagadnień, nad którymi muszą jeszcze popracować;
- praca domowa powinna pomagać uczniom w wykształceniu umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy oraz rozwijaniu ich zainteresowań;
- cel pracy domowej powinien być jasno określony, aby uczniowie wiedzieli, nad czym i po co pracują.

Nie może być tak, że nauka domowa służy przerzuceniu na dom odpowiedzialności za realizację podstawowych zadań nauczania szkolnego. Rodzice nie powinni musieć uczyć się z dziećmi w domu i wykonywać z nimi lub za nie prac domowych, gdy stopień trudności zadań przewyższa umiejętności dzieci. Rodzice powinni jedynie stworzyć odpowiednie warunki, które pozwolą dzieciom samodzielnie wykonać prace domowe. Błędem jest jednak całkowita rezygnacja z prac domowych, podobnie jak ograniczenie ich do ćwiczeń mechanicznie powielających omówione zagadnienia lub służących jedynie formalnemu utrwalaniu opracowanego na lekcji materiału.

Narzędzia sprzyjające różnicowaniu prac domowych:

- quizy na platformie Kahoot: https://kahoot.com [dostęp: 16.12.2020];
  Uczniowie mogą rozwiązywać quizy online oraz tworzyć własne quizy w domu, by następnie wykonywać je wraz z kolegami w klasie.
- różne formy kontaktu z uczniami na platformie ClassDojo: https://www.classdojo.com [dostęp: 16.12.2020];
  Uczniowie mogą prezentować to, czego się uczą, poprzez dodawanie zdjęć i filmików do swoich cyfrowych portfolio.
- platforma Formative umożliwiająca ocenianie: https://goformative.com/ [dostęp: 16.12.2020].
  Nauczyciel może zastosować ocenianie formatywne, wyświetlać na tym narzędziu prace uczniów i śledzić ich postępy oraz udzielać im informacji zwrotnej.

Praca domowa do wyboru (Muszyńska, 2018)
Wciągu tygodnia lub dwóch nauczyciel pracuje nad określonym tematem. Warto w sposób ogólny zaplanować aktywności, nad którymi dzieci powinny popracować, a następnie dać im wybór, co chcą zrobić i kiedy. Wystarczy określić plan działań na jeden dzień, a kolejne przebiegać będą analogicznie.

Sposoby urozmaicania pracy domowej:
- poproś uczniów, aby zadali sobie nawzajem pracę domową;
- zachęć uczniów, aby przeprowadzili z kimś wywiad w celu zdobycia konkretnych wiadomości/sprawdzenia informacji;
- zachęć uczniów do napisania zabawnej piosenki przedstawiającej jakiś koncept – coś, czego się uczą;
- daj uczniom zadanie polegające na przemyśleniu jakiegoś zjawiska, na zastanowieniu się nad czymś; powiedz, że na kolejnych zajęciach podzielą się swoimi spostrzeżeniami;
- poproś uczniów o refleksję nad danym modułem/rozdziałem, który właśnie skończyliście omawiać;
- poproś, aby uczniowie narysowali mapę myśli związaną z omówionym materiałem, napisali maila do przyjaciela, lub zrobili notatki na serwetce;
- wymyślaj zadania odzwierciedlające prawdziwe sytuacje życiowe, na przykład: zwińcie ręczniki w różne kształty, a następnie zróbcie zdjęcia i wyślijcie na ClassDojo; policzcie pieniądze w swoich portfelach itp.
- zaplanuj czas na czytanie dla przyjemności – niech uczniowie wybiorą lektury, a po ich przeczytaniu podzielą się spostrzeżeniami w klasie lub niech prowadzą podczas czytania tekstów wirtualny dziennik.

5. Materiały i środki dydaktyczne

5.1. Wykorzystanie autentycznych materiałów

Wykorzystanie autentycznych materiałów sprzyja stworzeniu środowiska uczenia się stymulującego naturalny proces uczenia się, jaki zachodzi u osoby, która poznaje język obcy, mieszkając w kraju anglojęzycznym. Oryginalne materiały opierają się na naturalnym języku, z którym spotykamy się w życiu codziennym, dzięki czemu uczniowie spontanicznie uczą się rozumienia i używania go. Na lekcjach wykorzystać można praktycznie wszystkie materiały tekstowe – np. rozkłady jazdy, przepisy kulinarne, wizytówki, listy zakupów, bilety (transport/muzeum/kino), ogłoszenia o pracy lub wynajmie. Poniżej przedstawiono sposoby pracy dydaktycznej, które wspomagają nauczyciela oraz uczniów w postępowaniu z autentycznymi materiałami na lekcji.

5.2. Ćwiczenia aktywujące język oraz uprzednią wiedzę

Przykładowe ćwiczenia:

- **KWL (*know, want, learn*) *chart*** – nauczyciel zapisuje na tablicy temat lekcji oraz rysuje tabelę zawierającą nagłówki: *What you know/What you want to know/What you have learned*. Dwie pierwsze rubryki są wypełniane na początku zajęć, a ostatnia na końcu. Jeśli w środkowej rubryce opisane zostały kwestie, które uczniowie chcieli poznać, ale na tej lekcji nie znaleźli potrzebnych informacji, może to być okazja do zadania pracy domowej w formie wybranej przez uczniów.
- ***Brainstorming*** – nauczyciel zapisuje temat lekcji na tablicy. Uczniowie pracują w małych grupach i mają za zadanie np. napisać 10 słów, które są związane z tematem lekcji, lub jak najwięcej słów związanych z tematem w 1 minutę, lub stworzyć definicję określonego pojęcia złożoną z 20 słów itp.
- **Dokończ zdanie** – nauczyciel zaczyna zdanie od wybranego słowa, np. *Flowers…* – a uczniowie mają zakończyć je na wiele sposobów.
- **Opisywanie zagadnienia** – uczniowie wybierają temat, który ich interesuje, i opracowują go w grupach z uwzględnieniem wielu perspektyw (np. *me – my town – my country – the world*).
- **Przewidywanie tematu lekcji** – nauczyciel zapisuje na tablicy kilka słów związanych z tematem lekcji, a uczniowie zadają mu pytania w celu odgadnięcia tematu lekcji.
- **Podobieństwa i różnice** – nauczyciel może wykorzystać do tego ćwiczenia diagram Venn lub inną formę opisowego przedstawienia treści. Uczniowie znajdują podobieństwa i różnice dotyczące wybranego tematu.
- **Pomieszane słowa** – nauczyciel daje uczniom rozsypanki wyrazowe i prosi ich, aby pracując w parach, ułożyli po jednym zdaniu (nie muszą wykorzystywać wszystkich słów).
- **Opis obrazka** – nauczyciel przygotowuje obrazek dotyczący tematu lekcji i dołącza do niego pytania typu: *What…? Where…? When…? Who…? Why…?* (np. *What is the image of? Where is the image taken? When was the image taken? Who is in the image? Why do you think the image was created?*). Uczniowie w parach odpowiadają na pytania. Do każdej kategorii można dać więcej niż jedno pytanie. Następnie wszyscy uczniowie dzielą się swoimi pomysłami na forum klasy.
- **Pytania do zdania** – nauczyciel pisze na tablicy zdanie, np. *The moon is made of green gasses.* Uczniowie mają za zadanie zadawać pytania odnoszące się do tego stwierdzenia, aby dowiedzieć się, czy zdanie jest prawdziwe, czy nieprawdziwe.

5.3. Zadania z tekstem

Przykładowe ćwiczenia:

- Nauczyciel znajduje krótki tekst, atrakcyjny dla uczniów, a następnie prosi ich, aby przeczytali przygotowane przez niego definicje wybranych pojęć z tekstu i odnaleźli w nim te słowa.

- Nauczyciel prosi uczniów, by pracując nad tekstem, znaleźli wszystkie słowa opisujące dane pojęcia/zjawiska/osoby.
- Znaleziony np. w internecie dialog między dwiema osobami nauczyciel tnie na kawałki i prosi, aby uczniowie ułożyli go w poprawnej kolejności.
- Wykorzystując metodę *running dictation*, nauczyciel dzieli uczniów na grupy trzyosobowe. W każdej z grup jest: sekretarz (który pozostanie w ławce i będzie pisał), czytający (który będzie na drugim końcu sali przy tekście zawieszonym na ścianie) oraz biegacz (który będzie przemieszczał się pomiędzy sekretarzem a czytającym). Nauczyciel przygotowuje kartę pracy z pytaniami do tekstu oraz miejscem na odpowiedzi. Przekazuje ją sekretarzom każdej z grup. Sekretarz zadaje pierwsze pytanie z listy biegaczowi, ten je zapamiętuje i biegnie do czytającego. Zatrzymuje się w pewnej odległości i czeka, aż czytający znajdzie odpowiedź w tekście i mu ją poda, wtedy biegnie z odpowiedzią do sekretarza, który ją zapisuje. Kiedy sekretarz zapisze odpowiedź, może podyktować kolejne pytanie – i sekwencja działań się powtarza.
- Nauczyciel przygotowuje kilka tekstów. Następnie rozdaje uczniom karteczki, na których znajdują się wskazówki pomagające odnaleźć właściwy spośród tekstów. Należy wybrać ten tekst, który został wskazany na karteczce np. poprzez opis przedstawionej w danym tekście osoby lub tego, co ona lubi. Podobne informacje powinny być zawarte w tekście. Uczniowie wybierają właściwy tekst.
- Nauczyciel przygotowuje dla uczniów tekst, w którym zakrywa pojedyńcze wyrazy (należy wybrać takie słowa, które można odgadnąć na podstawie kontekstu zdania). Uczniowie czytają tekst, następnie dobierają się w małe grupy i wspólnie próbują określić, jakie słowa zostały ukryte.

5.4. Zadania po wysłuchaniu tekstu

Do tej grupy należą zadania badające stopień zrozumienia tekstu. Mają one na celu wykonanie określonych czynności po jego wysłuchaniu. Na tej podstawie wyróżnić można ćwiczenia sprawdzające umiejętności receptywne i reproduktywno-produktywne.

Zadania sprawdzające kompetencje receptywne to:
- testy wyboru,
- testy typu prawda-fałsz,
- odpowiedzi na pytania do tekstu,
- streszczenie tekstu,
- wyrażenie we własnym języku zdania na temat problemu poruszonego w tekście,
- narysowanie ilustracji według opisu zawartego w wysłuchanym tekście.

Do reproduktywno-produktywnych zaliczają się następujące zadania:
- uzupełnianie luk w tekstach,
- odpowiedzi w języku obcym na pytania do tekstu,

- streszczenie tekstu w języku obcym,
- dokończenie opowiadania w języku obcym,
- odpowiedzi na otwarte pytania nawiązujące do treści tekstu,
- wyrażenie w języku obcym swojego zdania na temat problemu poruszonego w tekście.

5.5. Ćwiczenia sprzyjające pisaniu

Przykładowe ćwiczenia:

- **Pamiętnik** – nauczyciel zachęca uczniów do rozpoczęcia pisania w języku angielskim pamiętników dotyczących zagadnień, o których się w danej chwili uczą, spraw szkolnych lub pozaszkolnych. Uczniowie mogą zilustrować swoje prace. Pamiętniki są przeznaczone do wglądu nauczyciela lub – jeśli uczniowie wyrażą chęć – mogą samodzielnie odczytywać fragmenty swych tekstów.
- **Plakaty** – mogą dotyczyć treści omawianych na zajęciach języka angielskiego lub innego przedmiotu w szkole. Nauczyciel stwarza odpowiednie warunki pracy, przygotowując uczniom słowniki oraz – jeśli to możliwe – tablety z dostępem do internetu, aby mogli wyszukiwać informacji online.
- **Fantasy** – nauczyciel przygotowuje dla uczniów ciekawy, ale prosty tekst – opowiadanie, które łatwo zmodyfikować. Następnie uczniowie przekształcają ten tekst w opowieść zgodną z konwencją fantasy.
- **Opowiadanie** – nauczyciel prosi uczniów o napisanie na lekcji opowiadania na wybrany temat. Następnie tekst zostaje podany pięć razy w prawo, dzięki czemu trafia do osoby siedzącej daleko od autora. Nowy właściciel czyta tekst i zapisuje pod nim pytanie dotyczące treści. Pytanie może odnosić się do informacji, która nie została zawarta w opowiadaniu, może mieć na celu wyjaśnienie kwestii, których w tekście nie sprecyzowano itp. Następnie tekst zostaje przekazany kolejnej osobie – siedzącej bliżej jego autora – która czyta tekst i zapisuje jedno pytanie. Pytania nie mogą się powtarzać. Następnie tekst znów wędruje o jedną osobę w stronę właściciela – sekwencja czynności się powtarza, aż autor otrzyma swój tekst. Wtedy czyta on pytania i pisze nowy tekst, w którego treści znajdą się odpowiedzi na wszystkie pytania. Nowy, rozbudowany tekst zostaje oddany nauczycielowi do sprawdzenia.
- ***Aliens*** – nauczyciel pokazuje wizerunek „obcego" (kosmity) i wyjaśnia, iż zadaniem uczniów jest napisać bardzo czytelny i krótki opis tego, czym akurat zajmują się na zajęciach, tak aby ktoś obcy mógł go łatwo zrozumieć.
- **Kolumna porad** – nauczyciel przygotowuje karty pracy sugerujące określone problemy do rozwiązania. Uczniowie redagują teksty mające utworzyć kolumnę porad w gazecie, udzielając w nich wskazówek, jak należy poradzić sobie z danym problemem.
- **Broszura** – nauczyciel prosi uczniów o wybranie miejsca, do którego chcieliby się wybrać. Następnie uczniowie przygotowują broszurę na temat tego miejsca.

- **List** – nauczyciel prosi uczniów o wybranie sławnej osoby, np. piosenkarza, oraz o napisanie listu od niego do jednego z członków jego rodziny.
- **Strona internetowa** – nauczyciel prosi uczniów o stworzenie strony internetowej lub bloga dotyczącego zdrowego trybu życia lub odżywiania, oferującego porady dla nastolatków.
- **Opis grafu** – nauczyciel opracowuje karty pracy zawierające grafy, uczniowie w parach przygotowują krótkie opisy informacji zawartej w grafach.
- **Czasopismo klasowe** – uczniowie pracują nad przygotowaniem czasopisma klasowego dotyczącego bieżących wydarzeń szkolnych oraz spraw, którymi interesuje się młodzież. Uczniowie muszą opracować strukturę czasopisma oraz podzielić siebie na zespoły, w których będą pracować. Muszą również wybrać osoby, które będą składały czasopismo na komputerze i przygotowywały je do wydania.
- **Odpowiedzi na pytania** – nauczyciel przygotowuje karteczki z pytaniami, rozdaje je uczniom, a oni odpowiadają na pytania w formie pisemnej, redagując krótkie akapity. Następnie uczniowie sprawdzają swoją pracę i ewentualnie dodają *linking words* itp.
- **Odtworzenie tekstu** – nauczyciel przygotowuje tekst, następnie informuje uczniów, że przeczyta go na głos, a oni wynotują słowa-klucze. Następnie nauczyciel czyta tekst ponownie, a uczniowie sprawdzają, czy wypisali wszystkie ważne słowa. Na koniec uczniowie są proszeni o odtworzenie treści z wykorzystaniem słów, które zanotowali.
- ***Storyboard*** – nauczyciel wraz z uczniami wybiera temat na obrazkowy scenopis (np. *Key events in a life of an artist*). Uczniowie pracują w grupach i decydują, ile obrazków będą potrzebowali, aby pokazać swoje pomysły i dobrze zilustrować temat. Pod każdym z obrazków mogą napisać kilka zdań, które go dotyczą.
- **Wywiad** – nauczyciel prosi uczniów o przeprowadzenie wywiadu ze znaną osobą lub z kimś z ich otoczenia. Uczniowie pracują w małych grupach: najpierw spisują pytania, a następnie jedna osoba z każdej grupy przechodzi do innej (wszystkie grupy wymieniają jedną osobę), gdzie odgrywa rolę osobistości, z którą członkowie danej grupy przeprowadzają wywiad. Jedna osoba z grupy notuje odpowiedzi, a następnie cały wywiad jest zapisywany przez wszystkich członków grupy.

5.6. Ćwiczenia sprzyjające zapamiętywaniu

Przykładowe ćwiczenia:

- **Powtarzanie** – nauczyciel wymawia dane wyrażenie 5 razy, a następnie uczniowie powtarzają je 5 razy;
- **Naśladowanie** – nauczyciel wypowiada głośno dane wyrażenie, a uczniowie powtarzają je na głos. Można również powtarzać wyrażenia szybko, cicho, wykorzystując śmieszne głosy lub podszywając się pod znane osoby. Jedna osoba – nauczyciel lub uczeń – wypowiada dane wyrażenie w wybrany przez siebie sposób, a reszta klasy po nim powtarza w taki sam sposób;

- **Dopowiadanie** – uczniowie podzieleni są na dwie grupy. Nauczyciel wypowiada całe zdanie, a wszyscy je powtarzają. Następnie nauczyciel wypowiada połowę zdania, a jedna z grup ją powtarza, po czym nauczyciel wypowiada drugą połowę zdania, a druga grupa po nim powtarza. Na koniec nauczyciel rozpoczyna zdanie, a wybrana grupa dopowiada jego połowę – potem następuje zamiana;
- **Opisywanie obrazka** – nauczyciel pokazuje przygotowany przez siebie obrazek. Następnie wypowiada zdanie, które uczniowie mogą powtórzyć, tylko jeśli opisuje ono obrazek – jeśli nie, uczniowie powinni milczeć;
- **Domino** – nauczyciel przygotowuje domino, np. według schematu: na jednej części kartki słowo, a na drugiej jego definicja. Uczniowie grają w małych grupach lub w parach, próbując dopasować wszystkie słowa do ich definicji.

5.7. Ćwiczenia mające charakter komunikacyjny

- **Ćwiczenia z luką informacyjną** – zadania tego typu są dobrym i skutecznym narzędziem przygotowującym do realnej komunikacji. Jednak, aby ćwiczenie spełniło swoją funkcję, należy dobrać odpowiednie i sensowne dla uczniów treści.

  Przykład:
  Ćwiczenie z luką może stanowić wstęp do kolejnego ćwiczenia, np. gdy nauczyciel przygotowuje dla uczniów *gap-fill* w formie dialogu jako pierwsze ćwiczenie; następnie uczniowie w parach piszą swoje dialogi, a nauczyciel monitoruje ich pracę; na koniec uczniowie tworzą komiks, wykorzystując opracowane dialogi.

- **Ankiety** – tego typu ćwiczenia sprzyjają komunikacji pomiędzy uczniami, zwłaszcza gdy mogą oni wykorzystywać formularze dotyczące zagadnień związanych z ich zainteresowaniami.

  Przykład:
  Nauczyciel może wykorzystać gotową ankietę (*questionnaire*), tak aby uczniowie mogli zobaczyć, na czym polega takie ćwiczenie. Następnie prosi uczniów o ułożenie własnych ankiet, monitorując przy tym poprawność języka użytego w ich kwestionariuszach. Na koniec poleca przeprowadzenie ankiet w klasie oraz o zebranie informacji i przedstawienie ich w formie graficznej, np. wykresu lub tabeli.

- **Quiz**

  Przykład:
  Nauczyciel przygotowuje i przeprowadza przykładowy quiz, np. w formule *Who wants to be a millionaire?* lub *Mastermind*. Następnie zachęca uczniów, by w grupach lub parach opracowali quiz na interesujący ich temat, wykorzystując słownictwo z danego zakresu – np. z ostatnich lekcji. Na koniec grupy przeprowadzają swoje quizy.

– **Ranking**

Przykład:
Diamond ranking – nauczyciel rozdaje połączonym w pary uczniom karteczki z sześcioma zdaniami. Zadaniem uczniów jest uszeregowanie zdań w kolejności od 1 do 6, gdzie 1 oznacza, że się z czymś zgadzają w największym stopniu, a 6, że się nie zgadzają. Następnie pary łączą się po dwie – uczniowie wymieniają się tym, co napisali, i używając odpowiednich wyrażeń, próbują uzasadnić, dlaczego coś jest dla nich najważniejsze, a coś innego najmniej ważne.

– **Obrazek / *flashcard***

Przykłady:
- Nauczyciel przygotowuje intrygujący obrazek i zachęca uczniów, by przewidywali i spekulowali na temat tego, co on może przedstawiać. Jako dodatkowy element nauczyciel może wprowadzić ćwiczenie usprawniające pisanie i umiejętność przewidywania (*prediction*) – jeśli poprosi uczniów, aby najpierw napisali o tym, co według nich obrazek przedstawia, a następnie przeczytali stworzone opisy w małych grupach i podzielili się swoimi pomysłami w języku angielskim.
- Nauczyciel prezentuje ilustrację przez sekundę, a następnie pyta uczniów, czy potrafią nazwać to, co widzieli. Jeśli trzeba, ponownie pokazuje obrazek przez sekundę. Następnie pyta: *How do you say it in English*? Dodaje trzy opcje odpowiedzi do swojego pytania. Uczniowie głosują na daną odpowiedź: a, b, lub c.
- Nauczyciel trzyma kartę z obrazkiem zwróconą w swoim kierunku, tak aby uczniowie go nie widzieli. Daje kilka wskazówek uczniom, np.: *It's red*. *It's a type of a drink*. itp. Uczniowie zgadują, co jest na obrazku. Jeśli mają problem z odgadnięciem danego słowa, wtedy można odsłonić fragment obrazka.
- Nauczyciel trzyma kartę z obrazkiem, który jest częściowo zasłonięty. Wyjaśnia, iż będzie odsłaniać obrazek po kawałku, gdy usłyszy poprawnie sformułowane pytanie. Daje uczniom czas na napisanie pytań w małych grupach. Następnie prosi uczniów o zadawanie pytań. Za każdym razem, gdy pytanie zostanie poprawnie zadane, nauczyciel odsłania kolejny fragment obrazka.
- Nauczyciel tworzy kartę z małymi obrazkami ilustrującymi słowa poznane w czasie ostatnich lekcji. Określa, ile słów znajduje się na jego liście. Prosi, aby w parach lub małych grupach uczniowie zastanowili się i napisali, jakie słowa mogą znajdować się na tej liście. Następnie prezentuje swoją kartę i uczniowie wspólnie sprawdzają, kto odgadł najwięcej słów.
- Nauczyciel rozdaje każdemu uczniowi po jednej kartce zawierającej niewielki obrazek. Następnie odczytuje zdanie, które ma związek z jednym z obrazków. Uczniowie, którzy otrzymali obrazek pasujący do opisu, wstają z krzeseł.

- Nauczyciel przygotowuje dwa prawie identyczne obrazki. Uczniowie, nie pokazując sobie ilustracji, opisują je i starają się znaleźć różnice. Zaznaczają różnice na swych obrazkach, a na koniec pokazują je sobie nawzajem i sprawdzają, czy znaleźli wszystkie różnice.
- Nauczyciel przygotowuje prosty obrazek na kartce A4, pokazuje go pierwszej osobie, która ma za zadanie przerysować go w ciągu 10 sekund. Osoba siedząca obok nie może widzieć, co kolega z ławki rysuje. Następnie ta osoba pokazuje swój obrazek przez 10 sekund koledze, który na tej podstawie rysuje własną ilustrację, a później pokazuje ją kolejnej osobie – i tak dalej, aż obrazek dojdzie do ostatniej osoby i zostanie porównany z oryginałem.
- Nauczyciel przygotowuje obrazek, na którym „dużo się dzieje" – może to być np. zatłoczona ulica. Uczniowie mają kilka sekund, żeby zapamiętać jak najwięcej szczegółów. Następnie nauczyciel zadaje pytania dotyczące obrazka, np. *What did you see in the picture? A man? What was he doing?* Następnie nauczyciel pokazuje obrazek uczniom ponownie i wspólnie podsumowują ćwiczenie.

6. Diagnoza, ocenianie, ewaluacja programu

6.1. Diagnoza

Na początku roku szkolnego warto wykorzystać *Europejskie Portfolio Językowe* oraz *Paszport Językowy – dla uczniów od 10 do 15 lat* do wstępnej diagnozy umiejętności językowych uczniów, a w późniejszym okresie – do samooceny umiejętności językowych. Dokument ten dostępny jest na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji pod adresem: https://www.ore.edu.pl/2015/07/europejskie-portfolio-jezykowe-dla-dzieci-w-wieku-10-15-lat/ [dostęp: 16.12.2020].

Paszport językowy pozwala uczniom na dokonanie samooceny umiejętności z zakresu więcej niż jednego języka obcego, co wpływa pozytywnie na to, jak postrzegają oni siebie w procesie nauki języków, a także motywuje do nauki. Pozwala również zaprezentować języki, których nie poznali w szkole, ale na przykład podczas podróży lub w domu. Dokument ten pozytywnie wpływa na rozwój doświadczeń interkulturowych uczniów oraz kształtowanie ich kompetencji w zakresie wielojęzyczności.

6.2. Ocenianie

Ocenianie to proces złożony i zróżnicowany, w którym powinno określić się przedmiot oceniania (końcowy produkt czy też zjawisko), kryteria oceny, rolę nauczyciela oraz ucznia. Ogólnie rzecz ujmując, ocenianie można podzielić na sumatywne (*summative assessment*) oraz kształtujące (*formative assessment*). Ocenianie sumatywne jest bardziej

formalne i koncentruje się na efekcie końcowym, sprawdza wiedzę ucznia lub umiejętności zdobyte w toku nauki w danym momencie. Informacja zwrotna, jaką otrzymuje uczeń, przekazywana jest w formie wystawionej oceny. Drugi rodzaj oceniania – ocenianie kształtujące – jest bardziej wielowymiarowy, a informację zwrotną przekazuje się uczniowi w formie punktowej lub opisowej (Senge, 2012). W tej formie oceniania informacja zwrotna dotycząca procesu uczenia się daje uczniom szansę na usprawnienie procesu uczenia się, rozwój oraz lepsze przygotowanie do oceny sumatywnej. Wynik oceniania kształtującego może wpływać na planowanie modułu kształcenia, na samą lekcję oraz zmieniać je (Coyle, Hood i Marsh, 2010: 112). **Ocenianie kształtujące ma kluczowe zadanie wspierania samodzielnego uczenia się** ucznia i prowadzenia do refleksji nad sobą. Pożądanym jego efektem powinno być zwiększenie motywacji wewnętrznej ucznia do podejmowania samodzielnej aktywności poznawczej.

System oceniania zalecany w niniejszym programie języka angielskiego w dużej mierze zaczerpnięty został ze zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, jako że zakłada się międzyprzedmiotowe łączenie treści z różnych dziedzin z nauczaniem języka obcego oraz kształtowaniem kompetencji kluczowych. Wprowadzone ocenianie będzie zarówno sumatywne (*summative assessment = assessment of learning*), jak i kształtujące (*formative assessment = assessment for learning*) i będzie miało funkcję informacyjną, motywującą oraz wspierającą uczniów (pozwalającą dostosować zajęcia do potrzeb uczniów z różnymi możliwościami rozwojowymi).

Ocenianie jako uczenie się

Ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*) pełni funkcję instruktażową i wyjaśniającą (Senge, 2012), podczas gdy ocenianie kształtujące (*assessment for learning*) jest regularne, uczniowie stają się dzięki niemu świadomi postępów, jakie robią, a także sprzyja ono ukierunkowaniu nauki na ocenę sumatywną. Ocenianie jako uczenie się ma natomiast na celu stworzenie takiej sytuacji edukacyjnej, w której uczniowie nie tylko mają dostęp do osiąganych przez siebie wyników w nauce, lecz także zachęcani są do samodzielnego ocenienia wiedzy, umiejętności lub kompetencji, których im jeszcze brakuje do osiągnięcia określonego celu, a także do samodzielnego wyznaczania kolejnych kroków w procesie uczenia się – i monitorowania ich wykonania. Uczniowie pracują w oparciu o kryteria oceny sformułowane wcześniej przez siebie lub przez nauczyciela.

Przykładem dobrej praktyki jest omawianie przez nauczyciela prac uczniów wraz z nimi. Nauczyciel odnosi się wówczas do przyjętych kryteriów oceniania, a uczniowie na tej podstawie sami wyciągają wnioski i czują się zachęceni do poprawy, biorąc pod uwagę to, czego się dowiedzieli, słuchając wypowiedzi nauczyciela oraz kolegów.

W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotna jest ewaluacja realizacji zarówno celów edukacyjnych, jak i terapeutycznych. Nauczyciel ocenia przede wszystkim wkład pracy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a nie sam jej

efekt. Ważne jest, aby uczeń – na miarę swoich możliwości – był współautorem oceny swoich możliwości, kompetencji i wiedzy, aby potrafił samodzielnie ocenić, co zrobił dobrze, a nad czym jeszcze musi popracować. Wybór dalszych działań edukacyjnych powinien zawsze służyć wszechstronnemu rozwojowi ucznia.

W przypadku braku diagnozy z poradni psychologiczno-pedagogicznej pedagog szkolny może przyczynić się do zdiagnozowania specyficznych trudności oraz specjalnych potrzeb uczniów. W szkole można powołać specjalny zespół, który pomoże wypracować system wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami czy specyficznymi trudnościami w nauce.

Ocenianie w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym

Oceniając treści w języku drugim, na podstawie przeczytanego czy wysłuchanego tekstu, nauczyciel powinien pamiętać, że może wystąpić sytuacja, w której uczeń rozumie treści, lecz nie potrafi wyrazić ich w języku obcym. W związku z tym zawsze istotne jest ustalenie, który aspekt treści nauczyciel zamierza ocenić – czy chce tylko sprawdzić, w jakim stopniu uczeń pamięta daną informację lub główną ideę tekstu, czy też oszacować, na ile potrafi on wykorzystać treści w określonym celu (np. do stworzenia nowego pojęcia) oraz przeanalizować je, czy potrafi wyzyskać je w praktyce.

Uczniowie mogą zademonstrować rozumienie przyswojonych treści, nie skupiając się na użyciu języka obcego, np. poprzez:

- uzupełnienie grafu lub *mindmapping*;
- narysowanie grafu/schematu/obrazka;
- zdecydowanie, czy dane stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe;
- stworzenie prostych prezentacji;
- odpowiadanie na pytania za pomocą krótkich sformułowań.

Zazwyczaj zadania, które uczniowie wykonują na lekcji, są przez nauczyciela monitorowane i dostarczają natychmiastowej informacji zwrotnej zarówno o pracy danego ucznia, jak i o pracy całej grupy. W zintegrowanym kształceniu CLIL ocenianie nie jest jednak rolą na zawsze przypisaną nauczycielowi.

Uczniowie mogą samodzielnie oceniać swą pracę:

- dokonując recenzji pracy własnej lub wykonanej przez swoich kolegów;
- współpracując nad wystawieniem konstruktywnej oceny czyjejś pracy (np. wybranej i zaprezentowanej anonimowo pracy osoby z tej samej klasy);
- odnosząc się do użycia przez kolegów multimediów, wkładu pracy członków grupy, efektywnego przedstawienia treści itp.

Na lekcjach języka obcego należy oceniać:

- umiejętność użycia języka obcego w danej sytuacji (wyrażanie opinii, zadawanie pytań, prowadzenie dyskusji itp.);

- odtwarzanie – wykorzystywanie słownictwa specjalistycznego;
- umiejętność wyszukiwania informacji w tekście (słuchanym lub pisanym);
- efektywne prezentowanie treści;
- argumentowanie i myślenie w języku drugim (*cognitive skills*);
- demonstrowanie świadomości gramatycznej w języku drugim.

Jednocześnie należy pamiętać o tym, iż ocenianie języka drugiego powinno zawsze mieć na celu usprawnienie poprawnego komunikowania treści (Coyle, Hood i Marsh, 2010: 119). Innymi słowy: wszelkie zmiany w użyciu języka powinny poprawiać komunikację z pozostałymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

6.3. Samoocena umiejętności językowych

Uczeń może dokonać samooceny własnych umiejętności językowych. Szczegółowe osiągnięcia uczniów w zakresie znajomości języka obcego, zgodne z wytycznymi ESOKJ (Rada Europy, 2003), pomocne w dokonywaniu przez uczniów samooceny zostały zaprezentowane poniżej.

Umiejętności receptywne	Umiejętności produktywne	Interakcja
SŁUCHANIE (B1) Potrafię zrozumieć główne myśli zawarte w jasnej, sformułowanej w standardowej odmianie języka wypowiedzi na znane mi tematy (wybrane spośród bloków tematycznych wymienionych w podstawie programowej) typowe dla domu, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafię zrozumieć główne wątki wielu programów radiowych i telewizyjnych, traktujących o sprawach interesujących mnie – wtedy, kiedy te informacje są podawane stosunkowo wolno i wyraźnie. **CZYTANIE (B1)** Rozumiem teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczących życia codziennego. Rozumiem opisy wydarzeń, uczuć i pragnień zawarte w prywatnej korespondencji.	**MÓWIENIE (A2+)** Potrafię posłużyć się ciągiem wyrażeń i zdań, by w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia, swoje wykształcenie. **PISANIE (A2+)** Potrafię pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości wynikające z doraźnych potrzeb. Potrafię napisać bardzo prosty list prywatny, na przykład dziękując komuś za coś.	**MÓWIENIE (A2+)** Potrafię brać udział w zwykłej, typowej rozmowie wymagającej prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane mi tematy. Potrafię sobie radzić w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, nawet jeśli nie rozumiem wystarczająco dużo, by samemu podtrzymać rozmowę.

6.4. Ocena umiejętności komunikacyjnych

Umiejętności komunikacyjne, jakie uczniowie powinni posiadać w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym w kontekście języka, można zapisać oraz sprawdzić, korzystając z poniższej tabeli (Bentley: 86).

Umiejętności komunikacyjne			
Imię:……. **Potrafi:**	Data	Data	Data
odpowiadać na pytania związane z treściami przedmiotowymi – otwarte – zamknięte			
zadawać pytania związane z treściami przedmiotowymi – otwarte – zamknięte			
przedstawiać nowe pomysły dotyczące treści			
pytać o wyjaśnienia dotyczące treści			
wyjaśniać własne pomysły/idee			
budować swoje idee na bazie innych pomysłów			
zareagować na pytania stawiane przez innych			
przeciwstawiać swoje racje twierdzeniom innych			
wykorzystywać dane, aby rozwijać swoje pomysły			
identyfikować podobieństwa i różnice			
relacjonować główne punkty dyskusji			
personalizować treści, wykorzystując zdobyte informacje			
prezentować treści			

Skoro kładzie się nacisk na indywidualizację oraz personalizację procesu kształcenia, co ma przyczyniać się do zdobywania przez uczniów nowych kompetencji oraz nauczyć ich rzetelnego działania zarówno w sferze intelektualnej, jak i społecznej, nauczyciel musi być w stanie przeprowadzić ocenę tych umiejętności.

6.5. Ocenianie kompetencji kluczowych

Opisy kompetencji kluczowych można przełożyć na ramy efektów uczenia się, które mogą być uzupełnione odpowiednimi narzędziami pozwalającymi przeprowadzać diagnostyczną, formatywną i ogólną ocenę na odpowiednich poziomach.

Poniżej zaprezentowano narzędzia służące do samooceny, które mogą zostać wykorzystane w procesie realizacji programu zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów. Tabeli nie przekłada się na stopnie. Ma ona służyć jako inspiracja do wspólnej rozmowy nauczyciela i uczniów, jako materiał do refleksji po wykonaniu zadania lub narzędzie

pomagające uczniom wykonać zadanie. Podczas jej opracowywania posłużono się tabelami kompetencji wzorowanymi na tych, które opisuje Hunziker (2018: 89).

	Efekty – poziom 1	**Efekty – poziom 2**	**Efekty – poziom 3**	**Efekty – poziom 4**
Jakość rezultatu zadania	Model nie został wykonany poprawnie. Wymiary się nie zgadzają albo praca jest niestaranna.	Model odpowiada szkicowi wyjściowemu. Wymiary nie zostały jednak dokładnie przeliczone i/lub model został wykonany niestarannie.	Model został zbudowany zgodnie z podanymi wymiarami.	Model został zbudowany zgodnie z podanymi wymiarami, precyzyjnie i ze szczegółami.
Zaangażowanie i motywacja	Zaangażowanie i motywacja do pracy obu osób w parze były niewystarczające, więc para albo nie doprowadziła do zbudowania modelu w ogóle, albo został on źle wykonany.	Osoby współpracujące były umiarkowanie zmotywowane do pracy. Nie udało im się samodzielnie zwiększyć motywacji. Mimo to osiągnęły rezultat wystarczającej jakości.	Osoby współpracujące były zmotywowane do pracy. Ich zaangażowanie w budowanie modelu doprowadziło do dobrej jakości rezultatu.	Osoby współpracujące były bardzo zmotywowane do pracy. Ich zaangażowanie w budowanie modelu ujawniło pasję. Pracowały dobrowolnie, często w swoim czasie wolnym.
Współpraca/ kompetencje społeczne	Osoby współpracujące często się kłóciły albo unikały interakcji. Nieproduktywna współpraca w dużym stopniu negatywnie wpłynęła na jakość modelu.	Osoby współpracujące współdziałały źle lub za słabo, ale każda z nich miała własny wkład w tworzenie modelu.	Osoby współpracujące potrafiły się produktywnie porozumiewać i wzajemnie wspierać.	Osoby współpracujące porozumiewały się produktywnie, a w trudnych sytuacjach wspierały się wzajemnie i/lub motywowały do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów.
Twórcze i skuteczne przełożenie zadania na działanie	Czas planowania i/lub pracy był za długi lub nieefektywny; model albo nie został stworzony, albo jego jakość była niewystarczająca.	Na planowanie i/lub realizację poświęcono stosunkowo zbyt wiele czasu, przez co model nie został przygotowany na czas albo został ledwo ukończony.	Model został zbudowany przez osoby współpracujące przy właściwym nakładzie wysiłku w stosunku do rezultatu.	Osoby współpracujące zbudowały model dobrej jakości w krótkim czasie.

Jakość rezultatu zadania (elementy obiektywne) oraz zaangażowanie i motywacja (elementy subiektywne) stanowią mierzalne kryteria oceny kompetencji.

Zaproponowany ocenianie nie jest typowy, gdyż oprócz oceniania sumującego i kształtującego uwzględniono w nim system oceniania kompetencji oraz ocenianie jako uczenie się. Zaprezentowany powyżej sysytem stanowi integralną część niniejszego programu nauczania. Pełni funkcję informacyjną, pozwalając monitorować postępy ucznia, oraz motywującą i wspierającą go.

6.6. Ewaluacja programu nauczania

Zważywszy na założenia teoretyczne niniejszego programu nauczania oraz przyjęty w nim system oceniania, ewaluację należy zaprojektować w duchu tworzenia przestrzeni do samodzielnego uczenia się uczniów. W związku z tym nie może być ona nakierowana wyłącznie na osiągnięcia uczniów, a raczej poprzez wykorzystanie wielu różnych narzędzi, na całokształt realizacji programu – zarówno na proces uczenia się treści, języka, nabywania kompetencji, jak i na ocenę środowiska, organizacji przestrzeni do nauki oraz samego zarządzania programem.

Uznaje się, iż program nauczania jest wartościowy wtedy, gdy stanowi dobry fundament do dalszej nauki oraz z perspektywy ucznia jest przydatny w praktyce, atrakcyjny pod względem treści i form pracy, pozwala na jasne określenie umiejętności i kompetencji, jakich uczeń ma nabywać w toku nauki, oraz umożliwia jego pracę własną w razie choroby lub nieobecności.

Poniżej przedstawiono narzędzia i sposoby ewaluacji, które mogą być wykorzystywane do ewaluacji tego programu nauczania:

- anonimowe ankiety dla uczniów i nauczycieli;
- wewnętrzne spotkania nauczycieli;
- spotkania uczniów i nauczycieli dotyczące procesu uczenia się i nabywania kompetencji;
- arkusze do samooceny i refleksji dla nauczycieli dotyczące realizacji programu nauczania;
- obserwacje lekcji (wykorzystanie różnych metod i technik pracy, jakość materiałów dydaktycznych, język obcy jako język instrukcji, różnicowanie procesów uczenia się, wykorzystanie nowoczesnych technologii itd.);
- oceny uczniów;
- współpraca z rodzicami (potrzeby, obawy, uczenie się w domu itp.).

W szkołach, których pracownicy rozumieją, że dla ludzi ważne jest to, co mogą szczerze ocenić i na co mają wpływ, efektywność uczenia się oraz motywacja uczniów wzrastają, zmieniają się też ich postawy, a ich oceny poprawiają się.

Bibliografia

7. Bentley K., (2010), *The TKT Course CLIL Module,* Cambridge: Cambridge University Press.
8. Białek M., (2015), *Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka Stosowana" 2015, nr 14(3).
9. Borczyk E., (2004), *„Sukces" w glottodydaktyce* „Języki Obce w Szkole" 2004, nr 3, online: http://jows.pl/sites/default/files/JOwS_3_2004.pdf [dostęp: 27.11.2020 r.].
10. Breen M. P., Candlin C., (1980), *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, „Applied Linguistics" 1980, nr 1(2).
11. Canale M., (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy,* [w:] Richards J.C., Schmidt R.W. (red.), *Language and Communication*, London: Longman.
12. Carey B., (2015), *Jak się uczyć?*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
13. Covington M.V., Teel K.M, (2004), *Motywacja do nauki*, Gdańsk: GWP.
14. Coyle D., Hood P., Marsh D., (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
15. Coffield F., (2004), *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review*, London: Learning and Skills Research Centre.
16. Cummins J., (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire,* Sydney: Multilingual Matters.
17. Czerwińska I., Świętokrzycki O., (2004), *O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole" 2004, nr 3, online: http://jows.pl/sites/default/files/JOwS_3_2004.pdf [dostęp: 27.11.2020 r.].
18. Danielik-Kowalska D., (2012), *Glottodydaktyczne przesłanki podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN" 2012, nr 3/1 (4).
19. Desselmann G., Hellmich H., (1981), *Didaktik des Fremd-sprachenunterrichts, Deutschals Fremdsprache*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
20. Dudel B., (2014), *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych,* [w:] Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
21. Dumont H., Istance D., Benavides F., (2010), *Future Directions for Learning Environments in the 21st Century,* [w:] *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Practicioner Guide*, Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
22. Garcia O., (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, New Jersey: Wiley-Blackwell Publishing.
23. Gower R., Walters S., Phillips D., (2005), *Teaching Practice*, Londyn: Macmillan Education.
24. Grzegorzewska S., (2009), *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
25. Hunziker D., (2018), *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Słupsk: Dobra Literatura.

26. Jacobson E., Degener S., Purcell-Gates V., (2003), *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom*, Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
27. Jaroszewska A., (2014), *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, online: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/590/poradnik_autor_anna+jaroszewska_28.03.2014.pdf [dostęp: 27.11.2020 r.].
28. Komisja Europejska, (2017), *Biała księga w sprawie przyszłości Europy*, online: https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_en [dostęp: 27.11.2020 r.].
29. Komorowska H., (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
30. Komorowska H., (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
31. Korzeniewski B., (1973), *Indywidualizacja nauki domowej*, „Życie Szkoły" 1973, nr 20.
32. Lund S., (1992), *Giving your courses a dose of reality*, „Forum" 1992, vol. 30, nr 3.
33. Moss C.M., Brookhart S.M., (2014), *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
34. Muszyńska B., Papaja K., (2019), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL). Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
35. Muszyńska B., (2018), *Różnicowanie pracy domowej,* wpis na blogu Edukacja Dwujęzyczna, online: http://www.edukacjadwujezyczna.edu.pl/prace-domowe/ [dostęp: 27.01.2021].
36. Nunan D., (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, New York: Cambridge University Press.
37. OECD, (2015), *Students, computers and learning. Making the connection*, Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.
38. Okoń W., (1975), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa: PWN.
39. Okoń W., (2007), *Nowy słownik pedagogiczny* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
40. Ostaszewska E. D., (2015), *O aranżacji przestrzeni do nauki, czyli Niemiecki Ma Klasę!* „Języki Obce w Szkole" 2015, nr 3, dostępne online: http://jows.pl/artykuly/o-aranzacji-przestrzeni-do-nauki-czyli-niemiecki-ma-klase?page=3 [dostęp: 27.11.2020 r.].
41. Pashler H., (2008), *Learning Styles: Concepts and Evidence*, „Psychological Science in the Public Interest" 2008, nr 9.
42. Piegzik W., (2004), *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą*, „Języki Obce w Szkole" 2004, nr 3 – online: http://jows.pl/sites/default/files/JOwS_3_2004.pdf, [dostęp: 27.11.2020 r.].
43. Polak K., (2003), *Kształcenie wielostronne,* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom II (G–Ł), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
44. Pfeiffer W., (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo WAGROS.

45. Rada Europy, (2003), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
46. Rafał-Łuniewska J., (2015), *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
47. Richards J.C., Schmidt R.W. (red.), (1983), *Language and Communication (Applied Linguistics and Language Study)*, Londyn: Routledge.
48. Rogowsky B. A., Calhoun B. M., Tallal P., (2015), *Matching learning style to instructional method: Effects on comprehensio*n, „Journal of educational psychology" 2015, nr 107(1).
49. Senge P., (2012), *Schools That Learn*, *A Fith Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Crown Business.
50. Sherman J., (2003), *Using authentic video in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
51. Sosnowski M., (2012), *Prasa, audycje radiowe, filmy, literatura. Dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na zajęciach języka obcego?* „Języki Obce w Szkole" 2012, nr 4, online: http://jows.pl/content/prasa-audycje-radiowe-filmy-literatura--dlaczego-warto-wykorzystywa%C4%87-materia%C5%82y-autentyczne-na?page=3 [dostęp: 27.11.2020 r.].
52. Sousa D., Tomlinson C.A. (2011), *Differentiation and the Brain*, Bloomington: Solution Tree Press.
53. Stawna M., (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
54. Sterna D., *Uczę (się) w szkole*, (2014), Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
55. Sterna F., Strzemieczny J., (2012), *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się,* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
56. Twardoń M., (2000), *Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?* „Języki Obce w Szkole" 2000, nr 2/3.
57. Wojnarowska B., (2007), *Edukacja zdrowotna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
58. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE).

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl