

English



JUSTYNA
MAZIARSKA-LESISZ

Program nauczania języka angielskiego dla szkoły branżowej II stopnia

opracowany w ramach projektu

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

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

Warszawa 2019

Strona redakcyjna

Redakcja merytoryczna – Witkowska Elżbieta

Recenzja merytoryczna – Dorota Hołownia-Dudek
Małgorzata Stefanowicz
Katarzyna Szczepkowska-Szczeńiak
dr Beata Rola

Redakcja językowa i korekta – Altix

Projekt graficzny i projekt okładki – Altix

Skład i redakcja techniczna – Altix

Warszawa 2019

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

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

SPIS TREŚCI

1.	Wstęp.....	4
1.1.	Ogólna charakterystyka programu	4
1.2.	Założenia programu	5
2.	Cele programu	7
3.	Cele i treści kształcenia	10
3.1.	Cele kształcenia – wymagania ogólne.....	10
3.2.	Treści nauczania – wymagania szczegółowe	11
4.	Procedury osiągnięcia celów-realizacja programu.....	17
4.1.	Warunki realizacji programu	17
4.2.	Formy, metody i techniki pracy	18
4.2.1.	Formy pracy	19
4.2.2.	Metody pracy.....	19
4.2.3.	Techniki nauczania	28
4.3.	Indywidualizacja nauczania.....	37
4.3.1.	Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	41
5.	Materiały dydaktyczne i narzędzia ICT	43
5.1.	Materiały dydaktyczne.....	43
5.2.	Narzędzia TIK	45
6.	Osiągnięcia uczniów – sposoby oceniania	46
7.	Ewaluacja programu	49
8.	Funkcjonalność i przydatność programu	51
9.	Bibliografia	52
11.	Załączniki do programu – wykaz zasobów i narzędzi TIK.....	55

1. WSTĘP

1.1. Ogólna charakterystyka programu

Program *Nauczanie języka angielskiego oparte na rozwijaniu kompetencji kluczowych* został opracowany zgodnie z wymaganiami podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Jego odbiorcami są nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1575) prowadzący zajęcia dydaktyczne z języka angielskiego w szkole branżowej II stopnia. Program ten dotyczy realizacji podstawy programowej dla kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467) – wersja III.BS2.1 i jest przeznaczony dla absolwentów branżowej szkoły I stopnia, w której kontynuowali oni naukę języka angielskiego nauczanego wcześniej jako pierwszy w szkole podstawowej. Uczniowie ci w trakcie 3 lat nauki w szkole branżowej I stopnia rozwinęli zainteresowanie nauką języka angielskiego, zrozumieli przydatność uczenia się języka obcego i posiadają taki poziom motywacji wewnętrznej, który pozwoli im na osiągnięcie dalszych postępów w szkole branżowej II stopnia.

Jeden z kluczowych zapisów podstawy programowej mówi o zapewnieniu każdemu uczniowi możliwości kontynuacji nauki tego samego języka obcego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych. Niniejszy program został opracowany z myślą o uczniach branżowej szkoły II stopnia, którzy kontynuują naukę języka angielskiego rozpoczętą w szkole podstawowej i po kolejnych latach nauki w branżowej szkole I stopnia opanowali go na poziomie B1 (wg ESOKJ 2003). Należy jednak pamiętać, że zgodnie z zapisami podstawy programowej podane poziomy umiejętności językowych są jedynie orientacyjne. Zależą one bowiem od wielu czynników, m.in. od poziomu wyjściowego grupy, tempa pracy oraz stopnia opanowania poszczególnych umiejętności przez uczniów. Rolą świadomego nauczyciela realizującego ten program powinno być przeprowadzenie diagnozy wstępnej, na podstawie której będzie mógł dostosować program nauczania oraz układ treści do potrzeb swoich uczniów.

W szkole branżowej II stopnia, podobnie jak w SB I, uczniowie uczą się obowiązkowo tylko jednego języka obcego.

Na realizację celów podstawy programowej w zakresie kształcenia językowego w szkole branżowej II stopnia przeznacza się: w klasie pierwszej 4 godziny tygodniowo i 3 godziny tygodniowo w klasie drugiej, czyli łącznie 7 godzin w całym cyklu kształcenia.

Wynika to z tego, że na realizację podstawy programowej i osiągnięcie przez uczniów prognozowanego poziomu znajomości języka obcego na poziomie B1+ oraz B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi na zakończenie tego cyklu nauczania nauczyciel ma do dyspozycji 210 godzin (Dz.U. z dnia 31 marca 2017, poz. 703). Niniejszy program został tak opracowany, aby umożliwić nauczycielom i uczniom skuteczną realizację wyznaczonych celów, w tym przygotowanie do egzaminu maturalnego uczniów, którzy zdecydują się do takiego egzaminu przystąpić.

1.2. Założenia programu

Niniejszy program jest kontynuacją założeń teoretycznych i metodycznych przedstawionych w programie nauczania języka angielskiego opartego na rozwijaniu kompetencji kluczowych opracowanego dla szkoły branżowej I stopnia i w związku z tym głównymi czynnikami, które wpływają na ostateczny kształt tego programu nauczania są:

- specyfika edukacji w szkole branżowej, gdzie obok kształcenia ogólnego prowadzone jest kształcenie zawodowe przygotowujące uczniów do podjęcia pracy zgodnie z potrzebami lokalnego rynku pracy;
- specyfika pracy z uczniami, którzy prezentują różnicowany poziom opanowania umiejętności językowych oraz wykazują różne tempo przyswajania wiedzy;
- zalecenia polityki oświatowej w zakresie prowadzenia edukacji opartej na rozwijaniu kompetencji kluczowych oraz dotyczące edukacji włączającej (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 r., poz.1578).

Rola nowo powołanych szkół branżowych została jasno zdefiniowana. Zgodnie z oczekiwaniami Ministerstwa Edukacji Narodowej w szkołach tych tworzone będą klasy, które wyposażą uczniów w umiejętności i kwalifikacje odpowiadające bezpośrednio na potrzeby rynku pracy. Zadaniem szkoły będzie takie przygotowanie i prowadzenie procesu kształcenia, aby uczeń opuszczający mury szkoły branżowej był całkowicie gotowy do podjęcia pracy w określonym zawodzie, (<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1069622,reforma-szkol-branzowych-zalozenia-krynica.html>). Aby ten cel mógł być zrealizowany, potrzebna jest zmiana w podejściu do edukacji. Należy odejść od 'podawczego' schematu przekazywania wiedzy na rzecz aktywnego wspierania uczniów w rozwijaniu kompetencji kluczowych oraz umiejętności miękkich. Niezbędne są programy nauczania, które to zapewnią oraz nauczyciele z kreatywnym podejściem do edukacji, potrafiący takie programy realizować i adaptować do potrzeb swoich uczniów. Zadaniem nauczycieli powinno stać się stworzenie pomostu pomiędzy nauczonymi treściami a uczniami, aby wiedza stała się dla nich ważna i użyteczna (Hunziker 2018).

Nauczanie zorientowane na kompetencje kluczowe, będące główną ideą niniejszego programu, jest odpowiedzią na dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnym świecie. Dotychczasowa definicja kompetencji kluczowych rozumiana jako połączenie wiedzy, umiejętności oraz postaw wymagała weryfikacji, zwłaszcza w kontekście aktualnych i przyszłych wyzwań stojących przed społeczeństwem. Zgodnie z Zaleceniami Rady UE kompetencje kluczowe są niezbędne każdemu człowiekowi do „samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego i zrównoważonego stylu życia. Ponadto posiadanie tych kompetencji umożliwia kierowanie własnym życiem w sposób prozdrowotny i obywatelsko aktywny” (Dz.U.U.E.2018.189.1). Zatem istotną rolą współczesnej szkoły jest wspieranie młodych ludzi w kształtowaniu i rozwijaniu tych kompetencji.

Nauczanie języka obcego daje nieograniczone możliwości w tym zakresie. Doskonalenie poszczególnych sprawności językowych (czytania, pisanie, słuchania, mówienia) w różnych kontekstach tematycznych i z wykorzystaniem różnorodnych metod i narzędzi pozwala na kształtowanie takich umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne. Na nauczyciela spoczywa również obowiązek wykorzystania potencjału języka (literatury, sztuki i dziedzictwa kulturowego społeczności posługującej się nim) do rozwijania kreatywności oraz postaw ciekawości, otwartości, czy tolerancji w kontaktach międzykulturowych. Wymienione powyżej elementy składać się będą na proces wszechstronnego rozwijania kompetencji kluczowych, które, mając fundament w wiedzy i opanowaniu różnorodnych umiejętności, będą przejawiały się w konkretnym działaniu oraz w radzeniu sobie ucznia z niestandardowymi wyzwaniami (Hunziker 2018). Nauczyciel staje się przewodnikiem ucznia, który wspiera go w procesie przyswajania wiedzy i opanowywania umiejętności, monitoruje i ewaluje ten proces, dbając o stwarzanie warunków sprzyjających rozwijaniu kompetencji, które potrzebne będą uczniowi zarówno w szkole, jak i w dalszym prywatnym i zawodowym życiu.

Proponowany program, nawiązując do koncepcji nauczania zorientowanego na rozwijanie kompetencji, stanowi przykład, w jaki sposób można realizować proces dydaktyczny ukierunkowany na kształtowanie kompetencji kluczowych na lekcjach języka angielskiego w szkole branżowej II stopnia.

2. CELE PROGRAMU

Bazując na wymienionych powyżej założeniach oraz kierując się zapisami podstawy programowej mówiącymi, że kształcenie w branżowej szkole II stopnia stanowi kontynuację kształcenia ogólnego w branżowej szkole I stopnia, opracowany został niniejszy program, którego celem będzie:

- wyposażenie uczniów w **wiedzę**, która umożliwi im zdobycie w trakcie nauki różnych kwalifikacji zawodowych, a chętnym pozwoli także na podejście do egzaminu maturalnego i podjęcie studiów wyższych,
- rozwijanie u uczniów **umiejętności** wykorzystania posiadanej wiedzy do podejmowania skutecznych działań oraz wykonywania zadań i rozwiązywania problemów życia codziennego i zawodowego,
- kształtowanie u uczniów **postaw** sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak m.in. uczciwość, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowanie inicjatyw oraz do pracy zespołowej,
- dbałość o kształtowanie postawy obywatelskiej, w tym poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji,
- przygotowanie uczniów do odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie,
- podejmowanie pracy w wybranym zawodzie i świadome kierowanie ścieżką swojej kariery zawodowej.

W realizacji tych celów pomogą zawarte w programie propozycje takich działań edukacyjnych, które będą rozwijać u uczniów umiejętności:

- rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się,
- wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznego analizowania informacji,
- skutecznego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- pracy zespołowej.

Działania podejmowane przez nauczycieli powinny także uruchamiać motywację wewnętrzną ucznia, wzmacniać jego autonomię oraz wiarę we własne możliwości z poszanowaniem jego jako jednostki uczącej się w swoim tempie, zgodnie ze swoimi możliwościami i prawem do popełniania i uczenia się na błędach.

Ważnym elementem programu będzie także dalsze rozwijanie kompetencji interkulturowej ucznia, która umożliwi mu funkcjonowanie w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie. Dzięki dostrzeganiu podobieństw i różnic pomiędzy

kulturami oraz analizowaniu zjawisk kulturowych uczniowie będą lepiej przygotowani do wejścia na globalny rynek pracy, a wykształcone postawy otwartości i tolerancji będą sprzyjać rozwojowi osobistemu i zawodowemu.

W przypadku kształtowania umiejętności językowych program zakłada, że proces ich rozwijania będzie odbywał się poprzez indywidualizację nauczania, która uwzględniać będzie potrzeby uczniów oraz ich zainteresowania, a tym samym będzie zgodna z założeniami edukacji włączającej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Nauczyciel poprzez właściwy dobór metod, form i technik pracy będzie na swoich lekcjach wspomagać rozwój holistyczny ucznia. Rozwijając kompetencje językowe, będzie jednocześnie wspierać rozwój **wszystkich kompetencji kluczowych** i umiejętności miękkich, które potrzebne będą uczniowi w prawidłowym funkcjonowaniu w życiu społecznym oraz na rynku pracy, czyli w procesie uczenia się przez całe życie.

Z powyższych założeń wynika odniesienie się programu do kilku ugruntowanych w dydaktyce oraz w innych dziedzinach ją wspierających teorii oraz koncepcji naukowych, które wspólnie stworzą spójną i skuteczną koncepcję nauczania języka obcego:

- konstruktywizm zakładający że nauczanie/zdobywanie wiedzy jest aktywnym procesem zachodzącym w określonym kontekście kulturowo-społecznym. Nauczyciel nie przekazuje gotowego modelu wiedzy, ale inspiruje i motywuje do działania, pomaga stawiać pytania i poszukiwać na nie odpowiedzi, pobudza kreatywność i ciekawość poznawania, rozwija w uczniach umiejętność samodzielnego uczenia się (Gofron, 2013),
- uczenie się głębokie (*deep learning*) polegające na krytycznej analizie nowej wiedzy oraz łączeniu jej z już istniejącą w celu rozwiązywania problemów i poznawania nowych nieznanych kontekstów. Rolą nauczyciela jest stworzenie uczniom takich warunków, aby rozwijali umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, skutecznej komunikacji oraz refleksji nad własną nauką,
- podejścia humanistyczne (*humanistic approach*) oraz holistyczne (*holistic approach*), które wskazują na możliwości odniesienia nauczania do realnych sytuacji i odczuć bliskich uczniom oraz pozwalają na integrację treści zarówno w obrębie języka, jak i innych przedmiotów pozajęzykowych (Harmer 2003),
- podejście komunikacyjne (*communicative approach*) skupiające się na rozwijaniu funkcji językowych, tak aby język wykorzystywany był w wielu kontekstach i w różnych celach komunikacyjnych (Harmer 2002),
- zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (w przypadku tego programu soft CLIL), które spaja wiedzę z przedmiotów pozajęzykowych z procesem przyswajania języka obcego, rozwija procesy poznawcze i pozwala

na wykorzystanie umiejętności językowych do wykonywania konkretnych zadań, pozwalając dostrzec przydatność nauki języka obcego tu i teraz (Coyle, Hood, Marsh, 2010),

- nauczanie skierowane na ucznia (*learner-centred teaching*), nauczanie polisensoryczne (*multi-sensory teaching*) oraz teoria inteligencji wielorakich (*multiple intelligences*), które umożliwiają podmiotowe podejście do ucznia, a tym samym oddziałują na proces nauczania, który staje się bardziej zindywidualizowany i dostosowany do potrzeb i zainteresowań ucznia, w tym ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

3. CELE I TREŚCI KSZTAŁCENIA

Zgodnie z założeniami podstawy programowej nadrzędnym celem kształcenia językowego na każdym etapie edukacyjnym jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym zarówno w mowie, jak i w piśmie. Język obcy nowożytny ma być przede wszystkim traktowany jako narzędzie umożliwiające uczniowi osiągnięcie różnych, właściwych dla danej sytuacji i motywacji celów komunikacyjnych, a w przypadku szkoły branżowej również do realizacji zadań związanych z zawodem, w którym kształci się uczeń. Ważne jest również, aby w miarę rozwijania umiejętności językowych dążyć do osiągania przez ucznia coraz wyższego stopnia poprawności językowej w zakresie stosowanych środków językowych, gramatycznych oraz fonetycznych (Dz.U. 2018, poz. 467).

3.1. Cele kształcenia – wymagania ogólne

Wymagania ogólne określone w podstawie programowej III.BS2.1 opisane zostały w pięciu obszarach:

I. Znajomość środków językowych.

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

II. Rozumienie wypowiedzi.

Uczeń rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności, wypowiedziane w naturalnym tempie w standardowej odmianie języka, a także wypowiedzi pisemne o umiarkowanym stopniu złożoności, w tym ustne i pisemne wypowiedzi dotyczące wykonywania czynności zawodowych w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń samodzielnie tworzy proste, spójne, logiczne i w miarę płynne wypowiedzi ustne oraz proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w tym ustne i pisemne wypowiedzi umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedzi.

Uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje ustnie w typowych, również w miarę złożonych sytuacjach oraz reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach, w tym związanych z komunikowaniem się w środowisku pracy, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi.

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego, w tym tekstów związanych z wykonywaniem czynności zawodowych, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

3.2. Treści nauczania – wymagania szczegółowe

Wymienione powyżej wymagania ogólne realizowane są w zakresie zdefiniowanym poprzez wymagania szczegółowe i zakładają, że uczeń posługuje się dość bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów (Dz.U z 2018 r., poz.467):

1. człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania, osobisty system wartości, autorytety);
2. miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania, przeprowadzka);
3. edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się – w tym uczenie się przez całe życie, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne, system oświaty);
4. praca (np. zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu, poszukiwanie pracy, warunki pracy i zatrudnienia);
5. życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
6. żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe – w tym diety, lokale gastronomiczne);
7. zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocja i reklama, korzystanie z usług, reklamacja);
8. podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, awarie i wypadki w podróży, ruch uliczny);

9. kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
10. sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu, pozytywne i negatywne skutki uprawiania sportu);
11. zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, niepełnosprawność, uzależnienia, pierwsza pomoc w nagłych wypadkach);
12. nauka i technika (np. ludzie nauki, odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz szanse i zagrożenia z tym związane);
13. świat przyrody (np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe);
14. państwo i społeczeństwo (np. wydarzenia i zjawiska społeczne, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, problemy współczesnego świata);
15. elementy wiedzy o bezpieczeństwie i higienie pracy oraz o podejmowaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej (zakres tematyczny związany z efektami kształcenia określonymi w podstawie programowej kształcenia w zawodach).

Wymagania szczegółowe sformułowane w języku osiągnięć zawierają treści nauczania dotyczące rozwijania kompetencji językowych oraz pozajęzykowych. Wymagania w zakresie kompetencji językowych odnoszą się do rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych o umiarkowanym stopniu złożoności, w tym wypowiedzi dotyczących wykonywania czynności zawodowych i określają, że uczeń:

1. reaguje na polecenia;
2. określa główną myśl wypowiedzi/tekstu;
3. określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi/tekstu;
4. określa kontekst wypowiedzi/tekstu;
5. znajduje w wypowiedzi/tekście określone informacje;
6. układa informacje w określonym porządku;
7. rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;
8. wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi/tekście;
9. odróżnia informacje o faktach od opinii;
10. rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

W zakresie formułowania prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi ustnych i pisemnych umożliwiających komunikowanie się w środowisku pracy uczeń:

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. przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
9. wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości;
10. przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady);
11. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji;
12. stosuje zasady konstruowania tekstów pisemnych o różnym charakterze.

Wymagania szczegółowe podstawy programowej określają również, w jakim zakresie powinna przebiegać interakcja ucznia z otoczeniem. Uczeń kontynuujący naukę języka w szkole branżowej II stopnia potrafi, stosując odpowiednie formy, zareagować zarówno ustnie, jak i pisemnie w typowych i w miarę złożonych sytuacjach, w tym związanych z komunikowaniem się w środowisku pracy m. in. w zakresie:

- 1) przedstawiania siebie i innych osób;
- 2) nawiązywania kontaktów towarzyskich: rozpoczynania, prowadzenia i kończenia rozmowy;
- 3) podtrzymywania rozmowy w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
- 4) uzyskiwania i przekazywania informacji i wyjaśnień;
- 5) wyrażania swoich opinii i uzasadniania ich, pytania o opinie, zgadzania się lub niezgadzania z opiniami innych osób, wyrażania wątpliwości;
- 6) wyrażania i uzasadniania swoich upodobań, preferencji, intencji i pragnień, pytania o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- 7) składania życzeń i gratulacji, odpowiadania na życzenia i gratulacje;
- 8) zapraszania i odpowiadania na zaproszenie;
- 9) proponowania, przyjmowania i odrzucania propozycji, zachęcania; prowadzenia prostych negocjacji w sytuacjach życia codziennego;
- 10) proszenia o radę i udzielania rady;
- 11) pytania o pozwolenie, udzielania i odmawiania pozwolenia;
- 12) ostrzegania, nakazywania, zakazywania instruowania;
- 13) wyrażania prośby oraz zgody lub odmowy spełnienia prośby;
- 14) wyrażania uczuć i emocji;
- 15) stosowania zwrotów i form grzecznościowych;
- 16) dostosowania stylu wypowiedzi do sytuacji/odbiorcy.

Pozajęzykowe treści nauczania dotyczyć będą rozwijania umiejętności takich jak: dokonywanie samooceny, współdziałanie w grupie, wykorzystywanie techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym), stosowanie strategii komunikacyjnych oraz budowanie świadomości językowej. Dodatkowo uczeń posiada wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego oraz posiada świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.

Wskazane powyżej treści nauczania realizowane w ramach określonych zakresów tematycznych powinny być realizowane za pomocą środków językowych i struktur gramatycznych ułożonych spiralnie i dobranych do potrzeb oraz możliwości uczniów. Taki sposób wielokrotnego powracania do tych samych zagadnień przy jednoczesnym rozbudowywaniu zakresu treści oraz umiejętności daje uczniom poczucie bezpieczeństwa i jednocześnie motywuje do dalszej pracy.

Niniejszy program zakłada jednak dowolność w układzie treści i daje nauczycielowi realizującemu ten program swobodę w tym obszarze przy planowaniu własnego rozkładu materiału. Dowolność ta wynika z faktu, że mimo założenia, że uczniowie szkoły branżowej II kontynuują naukę, to każda klasa może być bardzo zróżnicowana pod względem poziomu opanowania poszczególnych sprawności językowych, co oznacza, że uczniowie będą mieli różne potrzeby edukacyjne. Adaptując niniejszy program do potrzeb własnej klasy, czyli projektując własny sposób realizacji jego założeń, należy pamiętać o stopniowym rozbudowywaniu zakresu środków językowych¹ i dbałości o taki układ treści, aby uczeń rozwijał w miarę równomiernie wszystkie sprawności językowe. Zatem, uwzględniając spiralny układ treści, nauczyciel, realizując treści wynikające z zapisów podstawy programowej, będzie rozwijać to, czego uczeń nauczył się w szkole branżowej I stopnia.

Mając do dyspozycji 210 godzin przeznaczonych na realizację wszystkich celów kształcenia, rozszerzenie zakresu treści nauczania o te wykraczające poza podstawę programową może sprawiać trudności. Niemniej jednak nauczyciel prowadzący lekcje w szkole branżowej II stopnia powinien w miarę możliwości starać się wzbogacać treści o elementy z obszaru kształcenia zawodowego, które zgodne będą z zawodowym profilem kształcenia w danej szkole branżowej oraz te, które wynikają z ogólnych celów kształcenia zapisanych w podstawie

¹ Podstawa programowa nie zawiera zakresu środków językowych przypisanych do poszczególnych poziomów. Sporządzając taki zakres dla swojej klasy, nauczyciel może skorzystać z Informatorów do egzaminów zewnętrznych zamieszczonych na stronie CKE (<https://cke.gov.pl/>),

programowej. Szczególnie należy zwrócić uwagę na treści wynikające z celów kształcenia ogólnego, które kształtować będą u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak m.in. uczciwość, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej.

Odnosząc się do podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2017 r. poz. 860), gdzie zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego wskazano obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody, nauczyciel języka angielskiego może dostosować dobór treści (oraz niezbędne do ich realizacji środki językowe) do poniższych obszarów:

1. administracyjno-usługowy;
2. budowlany;
3. elektryczno-elektroniczny;
4. mechaniczny i górniczo-hutniczy;
5. rolniczo-leśny z ochroną środowiska;
6. turystyczno-gastronomiczny;
7. medyczno-społeczny;
8. artystyczny.

Kilka przykładów rozszerzenia treści kształcenia zorientowanych na kształcenie zawodowe (poniżej zaznaczone pogrubioną czcionką):

1. obszar tematyczny nr 4 – praca (np. zawody, **w tym artystyczne** i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, **procedury rekrutacyjne, lokalny rynek pracy**);
2. obszar tematyczny nr 6 – żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, **wartości odżywcze produktów, dietetyka**, lokale gastronomiczne, **usługi gastronomiczne**);
3. obszar tematyczny nr 7 – zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług, środki płatnicze, **rodzaje usług zgodnie z profilem szkoły**);
4. obszar tematyczny nr 8 – podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, informacja turystyczna, **usługi hotelarskie**, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie);
5. obszar tematyczny nr 11 – zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, **czynności pielęgnacyjne, opieka nad pacjentem**, higieniczny tryb życia, **usługi kosmetyczne/fryzjerskie**);

6. obszar tematyczny nr 13 – świat przyrody (np. klimat, rośliny i zwierzęta, **uprawa roślin, prowadzenie gospodarstw, produkty pochodzenia roślinnego (żywność, drewno itp.,** krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe).

Realizując treści spoza podstawy programowej należy kierować się kryterium przydatności oraz zwracać uwagę, aby dobór środków (słownictwo, struktury językowe, styl formalny) oraz rodzaj zadań językowych odpowiadał potrzebom uczniów i aby nie powodował zbyt dużych trudności w wykonaniu zadania. Sposób realizacji tych treści powinien umożliwiać rozwijanie **kompetencji kluczowych** i kształtowanie postaw powyżej opisanych.

4. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW-REALIZACJA PROGRAMU

Kluczową rolę w realizacji proponowanego programu nauczania odgrywa analiza potrzeb uczniów połączona z wynikami diagnozy stanu wiedzy i umiejętności językowych uczniów. Na tej podstawie nauczyciel powinien tak dostosować formy i metody pracy, aby stworzone zostały warunki do poszerzania wiedzy, kształtowania pożądanych postaw proaktywnych i rozwijania umiejętności niezbędnych do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. Systematyczna i uważna obserwacja uczniów i ich postępów, umożliwienie uczniom rozwijania postaw autonomicznych a także umiejętne dostosowanie metod i technik pracy do określonej grupy stanowią podstawę indywidualizacji nauczania.

4.1. Warunki realizacji programu

W planowaniu i prowadzeniu zajęć językowych należy również zadbać o to, aby:

- 1) zajęcia językowe odbywały się w odpowiednio wyposażonej sali z dostępem do słowników, tablic interaktywnych, pomocy wizualnych i audio (odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych), komputera ze stałym łączem internetowym, czyli środków umożliwiających pracę na materiałach autentycznych oraz kontakt z rodzimymi użytkownikami języka (np. w trakcie różnorodnych form komunikacji przy realizacji projektów międzynarodowych), a także dającymi możliwość prowadzenia ćwiczeń językowych w różnych formach (w parach i grupach) przy jednoczesnym wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Należy również dać uczniom możliwość uczestnictwa w aranżowaniu wystroju sali lekcyjnej, tak aby wszyscy czuli się w tym otoczeniu bezpiecznie i swobodnie. W miarę możliwości lokalowych danej placówki można zorganizować inne miejsca edukacyjne, gdzie uczniowie mogą realizować pozaformalne cele edukacyjne (np.: kąciki biblioteczne, mini pokoje redakcyjne do prowadzenia blogów czy gazetek szkolnych itp.);
- 2) zajęcia językowe odbywały się także poza salą lekcyjną – w miarę możliwości lokalowych danej placówki można zorganizować przestrzeń, gdzie uczniowie mogą realizować pozaformalne cele edukacyjne (np.: kąciki biblioteczne, mini pokoje redakcyjne do prowadzenia blogów czy gazetek szkolnych, miejsce do działalności artystycznej itp.). Cenna w tym zakresie może być współpraca z lokalnymi instytucjami edukacyjnymi (np. bibliotekami pedagogicznymi, ośrodkami kultury, w tym np. *American Corner*, *British Council* czy innymi szkołami, uczelniami partnerskimi);

- 3) zajęcia odbywały się w języku obcym, dając uczniom szansę na używanie języka obcego nowożytnego nie tylko w zakresie treści przedmiotu, ale również jako narzędzia komunikacji w różnych rodzajach interakcji podczas zajęć, tj. zarówno nauczyciel – uczeń jak i uczeń – uczeń;
- 4) treści nauczania były poszerzane o aspekty nawiązujące do zakresu tematycznego związanego z wybranymi efektami kształcenia określonymi w podstawie programowej kształcenia w zawodach, np. bezpieczeństwo i higiena pracy, kompetencje personalne i społeczne, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej;
- 5) tak tworzyć i wykorzystywać zadania językowe, by stanowiły one ilustrację przydatności języka obcego nowożytnego w realizacji własnych celów komunikacyjnych uczniów, szczególnie tych związanych z przygotowaniem do pracy zawodowej. Pożądane mogą być zajęcia zintegrowane organizowane w dłuższych niż 45 minut blokach międzyprzedmiotowych, np. w połączeniu z przedmiotami zawodowymi, gdzie uczniowie mogliby przyswajać wiedzę, jednocześnie rozwijając kompetencje językowe w zakresie wybranego obszaru zawodowego;
- 6) stwarzać jak najwięcej sytuacji edukacyjnych (w tym pozalekcyjnych), które pozwolą uczniom świadomie uczestniczyć w procesie uczenia się oraz rozwijać ich własne zainteresowania i pasje. Można, wykorzystując np. portale społecznościowe, e-Twinning oraz kontakty z lokalnymi pracodawcami, którzy prowadzą współpracę z partnerami zagranicznymi, wdrażać uczniów do praktycznego wykorzystywania umiejętności językowych. Wszystkie te działania powinny docelowo służyć rozwijaniu u uczniów poczucia własnej wartości jako jednostki uczącej się oraz świadomości znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego, w tym w pracy;
- 7) rozwijały one wrażliwość międzykulturową oraz kształtowały postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur;
- 8) rozwijając umiejętności językowe, wpływały jednocześnie na rozwój kompetencji kluczowych (Dz.U. 2018, poz. 467).

4.2. Formy, metody i techniki pracy

Współczesna metodyka nauczania języków obcych nie opiera się na jednej głównej metodzie, ale wypytywa z połączenia osiągnięć z różnych dziedzin naukowych zajmujących się pracą mózgu i procesami wspierającymi nauczanie i uczenie się oraz wpływem relacji interpersonalnych na sukces w nauce. Aby uczniowie mogli osiągnąć cele, które określono w tym programie nauczania, nauczyciel powinien korzystać z różnorodnych form i metod pracy.

4.2.1. Formy pracy

Planując lekcję nauczyciel powinien różnicować interakcję oraz świadomie dobierać formę pracy do wyznaczonego celu lekcji. Praca z całą klasą może być przydatna na początku lekcji w ćwiczeniach wprowadzających ucznia w temat, takich jak warm-up, ice-breakers, elicitation, brainstorming czy w prezentacji nowego materiału. Ćwiczenia tego typu sprawdzą się również w przypadku uczniów, którzy nie czują się pewnie i niechętnie wypowiadają się na forum klasy. Praca indywidualna pod kierunkiem nauczyciela i praca samodzielna zalecane będą w sytuacjach wymagających skupienia, w ćwiczeniach powtórkowych, przy pisemnych pracach kontrolnych lub przy przygotowaniu prezentacji i wystąpień publicznych. Pracę w parach bądź w małych grupach można stosować w różnego rodzaju zadaniach ukierunkowanych bardziej na proces uczenia, niż na sam produkt – w ćwiczeniach komunikacyjnych, gdzie celem jest rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej i reagowania oraz w pracach projektowych, w których uczniowie współpracują przy realizacji zadania. Uczniowie radzący sobie lepiej, współpracują z uczniami, którzy potrzebują więcej czasu i/lub wsparcia do wykonania zadania. Mogą przygotować się do wypowiedzi, sprawdzić wykonane zadanie pod kątem jego realizacji i poprawności językowej. Uczniowie uczą się od siebie (co-operative learning). Nauczyciel dba jednocześnie, aby wszyscy uczniowie aktywnie uczestniczyli w lekcji. W tym celu należy przydzielić zadania każdemu uczniowi i monitorować ich pracę, zapobiegając sytuacjom, w których uczniowie aktywni wykonują zadania, a uczniowie z natury pasywni zostawiają wykonanie zadania innym osobom w grupie. Planując podział uczniów na grupy należy pamiętać, aby różnicować ich skład, tak aby uczniowie uczyli się współpracy ze wszystkimi kolegami w klasie. Dzięki stosowaniu różnych typów interakcji uczniowie mogą sprawdzać się w różnych sytuacjach komunikacyjnych i rozwijać swoje umiejętności w zakresie kompetencji społecznych oraz samodzielnego uczenia się.

4.2.2. Metody pracy

Obecnie nauczanie języków obcych nie opiera się na jednej głównej metodzie, ale czerpie z osiągnięć różnych dziedzin naukowych zajmujących się pracą mózgu, procesami wspierającymi nauczanie i uczenie się oraz wpływem relacji interpersonalnych na sukces w nauce. Istotne natomiast wydaje się, aby, biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby, możliwości i style uczenia się, metody, techniki i formy pracy były na tyle zróżnicowane, by zapewniały uczniom możliwość skutecznej nauki. Wśród proponowanych podejść i metod pracy powinny się znaleźć takie, które umożliwiają aktywną partycypację uczniów w procesie kształtowania ich kompetencji. Decydując się na konkretne metody pracy należy uwzględnić przede

wszystkim ich skuteczność i przydatność w realizacji ogólnych celów kształcenia w szkole branżowej II stopnia oraz głównego celu edukacji językowej – skutecznego porozumiewania się w języku obcym w mowie i w piśmie. Dodatkowo nie należy zapominać o specyfice edukacji w szkole branżowej i integracji kształcenia ogólnego z zawodowym.

Wybór poniższych metod i technik wynika z przyjętych założeń teoretycznych niniejszego programu i obejmuje te, które:

- są spójne z założeniami podstawy programowej i przydatne w nauczaniu języka angielskiego w szkole branżowej II stopnia;
- zapewniają kontynuację kształcenia realizowanego w szkole branżowej I stopnia;
- umożliwiają rozwijanie umiejętności porozumiewania się w języku angielskim w mowie i w piśmie w kontekstach życia osobistego i zawodowego;
- rozwijają kompetencje kluczowe i kształtują postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur;
- uwzględniają indywidualizację procesu nauczania.

Podejście komunikacyjne (communicative approach /communicative language teaching), które pojawiło się jako reakcja na metodę gramatyczno-tłumaczeniową i audiolingwalną zwraca uwagę nauczyciela na istotny aspekt w nauczaniu języka – uczniowie nie uczą się go po to, aby o nim mówić, ale po to, aby się w nim komunikować (Harmer 2003). W podejściu tym istotne jest, że język to nie tylko zbiór reguł gramatycznych i zasób słów, ale przede wszystkim znajomość i umiejętność stosowania funkcji językowych, właściwego rejestru języka, form grzecznościowych czy języka specjalistycznego. Zależnie od sytuacji i odbiorcy komunikatu uczeń użyje odmiennych zwrotów, aby zrealizować cel komunikacyjny, np. aby wyrazić prośbę (Would you mind if I left earlier today? May I leave earlier today? Can I leave earlier today?), propozycję czy zaproszenie. Drugim założeniem podejścia komunikacyjnego jest zapewnienie ekspozycji na język i stwarzanie możliwości używania języka w kontekstach zbliżonych do rzeczywistych, dzięki czemu uczeń raczej przyswaja język, niż uczy się go poprzez gramatycznie kontrolowane ćwiczenia. Poprzez wykorzystanie takich aktywności jak odgrywanie ról, symulacje, elementy dramy i dyskusje uczniowie uczestniczą w sytuacjach wymagających rzeczywistej komunikacji. W zadaniu najważniejsza jest efektywna komunikacja poprzez wypełnienie tzw. luki informacyjnej (information gap – przykłady poniżej), czyli sytuacji, w której uczeń musi uzyskać lub przekazać informację, aby wykonać zadanie. Mniejszą wagę przywiązuje się tu do formy i poprawności gramatycznej. Płynność wypowiedzi jest istotniejsza niż poprawność językowa, którą uczeń buduje stopniowo w trakcie nauki (learning by doing). Według założeń podejścia komunikacyjnego, uczenie się języka nie odbywa się w sposób uporządkowany i z góry określony, stąd koncentrowanie się na ściśle wyznaczonym zakresie językowym nie sprzyja

efektywnej nauce. Aby każdy mógł uczyć się w swoim tempie i zgodnie ze swoimi potrzebami, potrzebna jest wspomniana wyżej ekspozycja na język oraz atmosfera sprzyjająca efektywnej nauce (Frendo, 2007).

W trakcie zadań komunikacyjnych nauczyciel nie przerywa wypowiedzi ucznia i nie poprawia popełnianych błędów. Naturalną rzeczą jest traktowanie błędu jako nieodzownego elementu procesu uczenia się. Poprawę błędu można wprowadzić jako odrębne zadanie językowe, specjalnie w tym celu przygotowane. Poniżej przedstawiono kilka przykładowych ćwiczeń, jakie nauczyciel może przygotować, aby powtórzyć struktury sprawiające uczniom problemy. W trakcie zadań ukierunkowanych na komunikację (communicative activities) uczniowie rozwijają sprawności rozumienia i tworzenia komunikatów, przyswajają nowe słownictwo i struktury językowe, rozwijają strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty) oraz strategie kompensacyjne (np. parafraza, definicja), w przypadku gdy nie znają lub nie pamiętają jakiegoś wyrazu. Dodatkowo nauczyciel może tak planować ćwiczenia komunikacyjne, aby poprzez swój charakter ograniczały one zakres języka do tych jego elementów, na które nauczyciel chce zwrócić uwagę. Dokładniejszy opis ćwiczeń ze zróżnicowanym stopniem kontroli nad językiem omówiony jest w części poświęconej sprawnościom językowym.

Przykłady rodzajów zadań do zastosowania po ćwiczeniach komunikacyjnych (controlled language practice):

1. Wstaw poprawną formę czasownika:

- a) Would you mind if I (leave) earlier today?
- b) I'd rather (stay) at home tonight.
- c) I suggest (go) to the new Thai restaurant.

2. Dopasuj połówki wyrażen:

- a) Would you mind if I..... leave earlier
- b) I'd rather I left earlier
- c) I suggest..... leaving earlier

3. Wybierz poprawne słowo:

- a) He got up/off very early because he had a lot of work/job to do.
- b) I had a cheese sandwich and a mug of coffee/café.
- c) I'm sure you can do it. It's a piece of cake/bread.

4. Wstaw brakujący wyraz:

- a) (on the phone) Sorry sir, Mr. Daniels is not in the office. He has *been*. on holidays since last Monday.
- b) Can I see the manager? I want to... *make*.... about the service. The waiter is terribly rude!
- c) Good morning, I want to make an ...appointment.... to have a haircut for this

Saturday morning, please.

Przykład zadań typu *information gap*:

1. Tekst z lukami – uczniowie (w parach) otrzymują krótki tekst (np. o firmie Apple), z którego usunięto pewne informacje (inne w obydwu tekstach). Poprzez właściwe pytania uczniowie uzyskują brakujące informacje w swoich tekstach, np.:
 Uczeń A: When was Apple Computer Company established?
 Uczeń B: (It was established) in 1976
 Uczeń B: Who was the founder?
 Uczeń A: There were 3 men: Steve Jobs, Steve Wozniak and Ronald Wayne.
2. Czytanie mapy – uczniowie (w parach) otrzymują mapę oraz przewodnik turystyczny opisujący główne atrakcje w danej miejscowości. Na mapie znajdują się miejsca i budynki, ale nie wszystkie są podpisane. Uczniowie używają języka związanego z opisywaniem i podawaniem kierunku, aby znaleźć na mapie miejsca wymienione w przewodniku i zaznaczyć trasę wycieczki po tej miejscowości. Uczeń A przekazuje informacje z przewodnika, uczeń B odnajduje położenie tych miejsc na mapie.
3. Ankieta – ćwiczenia tego typu polegają na uzyskaniu informacji od rozmówcy zgodnie z instrukcjami/pytaniem na karcie pracy. Przykładem takiego zadania może być ankieta: „How satisfied are you with the career fair?”, w której znajdują się pytania dotyczące targów pracy, w których uczniowie uczestniczyli.

Poza rozwijaniem umiejętności językowych wartością takich zadań jest interakcja z rówieśnikami. Uczniowie uczą się właściwego sposobu prowadzenia dialogu, poszanowania dla wypowiedzi i opinii innych osób, rozwijając tym samym kompetencje społeczne (Danielik-Kowalska, 2012).

Task-based learning (również task-based instruction) to metoda koncentrująca się na uczeniu się poprzez działanie, stawiająca za główny cel realizację konkretnego zadania lub rozwiązanie danego problemu (Harmer, 2003). Metoda ta przydatna jest w kształceniu językowym w szkole branżowej, gdyż przygotowuje ucznia do wykorzystywania języka do komunikacji w kontekstach zawodowych. Język jest tu środkiem, a nie celem samym w sobie. Uczniowie poprzez interakcję uczą się, wykonując zadanie, nabierając przekonania o przydatności uczenia się języka obcego. Aby uniknąć niepowodzeń przy stosowaniu tej metody, nauczyciel powinien dokonać analizy zadania, jakie planuje włączyć do lekcji. Jeżeli wykonanie zadania wymagać będzie od uczniów użycia języka, który znacznie wykracza poza ich możliwości, zadanie takie będzie nieefektywne i niecelowe. Zatem zadanie takie można zaplanować po cyklu lekcji, na których uczniowie poznają struktury językowe, które będą mogli wykorzystać w nowym zadaniu. Praca metodą TBL przebiega wtedy według trzech etapów (ibidem). Etap pierwszy, *pre-task*, to zapoznanie uczniów

z zadaniem i wyjaśnienie, na czym będzie ono polegać oraz wsparcie językowe, czyli przypomnienie przydatnych środków językowych. W czasie następnego etapu, *task-cycle*, uczniowie planują realizację zadania, dzielą się odpowiedzialnością za wykonanie poszczególnych jego części i przygotowują prezentację dla reszty osób w klasie na temat tego, co i jak wykonali. Ostatnia faza, *language focus*, koncentruje się na aspektach i problemach językowych, które wyłoniły się w trakcie realizacji zadania. Składa się ona z dwóch części: analizy treści i języka, który pojawił się w zadaniu oraz ćwiczeń skupiających się na tych elementach języka, które nadal wymagają przećwiczenia.

Podsumowując, zaletą TBL jest to, iż uczniowie korzystają w pełni z własnych zasobów językowych, nie ograniczając się do ćwiczenia jednej, narzuconej przez nauczyciela formy czy struktury językowej. Pracują w rzeczywistym, spersonalizowanym kontekście, używając języka do interakcji i do wykonania zadania. Dobór różnorodnych środków językowych wynika tu z potrzeb komunikacji. Potrzeba komunikacji stanowi czynnik motywujący dla ucznia i daje mu poczucie przydatności nauki języka.

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) w wielu krajach postrzegane jest jako rozwiązanie edukacyjne będące odpowiedzią na zmiany zachodzące w świecie i konieczność dostosowania edukacji do tych zmian, zgodnie z zasadą, że nauka ma stać się przydatna tu i teraz (*learn as you use, use as you learn* [Coyle, Hood, Marsh, 2010]). CLIL, w którym nauczanie treści i języka jest jednakowo ważne, daje możliwość intensywnej nauki języka obcego bez dodatkowego obciążania programu nauczania (Dale, Tanner, 2012), co w przypadku niewielkiej liczby godzin dydaktycznych przeznaczonych na naukę języka obcego w szkole branżowej jest argumentem przemawiającym na korzyść tego podejścia. Uczniowie, przyswajając wiedzę przedmiotową poprzez język obcy, zyskują jednocześnie świadomość przydatności nauki tego języka, nabywają umiejętności uczenia się i rozwijają zdolności poznawcze, umiejętności komunikacyjne oraz świadomość interkulturową. CLIL to podejście, które uwzględnia różnorodność uczniów, dlatego też metodyka CLIL opiera się m.in. na teorii inteligencji wielorakich Gardnera i uwzględnieniu różnych stylów uczenia się. Dzięki kompleksowemu podejściu do nauczania, CLIL pozwala na rozwijanie wszystkich kompetencji kluczowych, rozwija też motywację wewnętrzną. Dzięki temu uczniowie mają większe poczucie sukcesu edukacyjnego i, co więcej, są lepiej przygotowani do pracy i studiowania w języku obcym.

Zasady pracy z podejściem CLIL (Coyle, Hood, Marsh, 2010):

- CLIL jest podejściem holistycznym zakładającym, że aby uczniowie mogli opanować nową wiedzę i umiejętności, muszą móc połączyć je z wiedzą,

umiejętnościami i postawami już opanowanymi. Nowa wiedza i powiązane z nią umiejętności mają z kolei odnosić się do konkretnego kontekstu.

- Uczniowie muszą być aktywnie zaangażowani w proces poznawczy oraz poznać i rozwijać strategie świadomego uczenia się.
- Zaangażowanie w proces poznawczy powiązane jest, zgodnie z taksonomią Blooma, z rozwijaniem umiejętności niższego rzędu (lower order thinking skills) obejmujące wiedzę i zapamiętywanie oraz umiejętności wyższego rzędu (higher order thinking skills), takich jak zastosowanie, analiza i synteza oraz ewaluacja. Oznacza to, że planując lekcję i określając jej cele nauczyciel będzie definiował je, używając czasowników operacyjnych (Giżyńska, Martynów, 2018).

Przykłady:

- a) obszar WIEDZA – nazwij, przypomnij, powiedz, dopasuj, wskaż itp.;
- b) obszar ROZUMIENIE – porównaj, wyjaśnij, wybierz, uporządkuj, zinterpretuj, streść, opisz, wskaż przykłady;
- c) obszar ZASTOSOWANIE – zastosuj, wypróbuj, użyj, przekształć, przetłumacz, wykorzystaj, sporządź model;
- d) obszar ANALIZA – przeanalizuj, uprość, sklasyfikuj, podsumuj, odróżnij, sporządź wykres;
- e) obszar SYNTEZA – skomponuj, sformułuj, zaprojektuj, wymyśl, zaproponuj, znajdź, dostosuj, opracuj;
- f) obszar EWALUACJA – oceń, rozstrzygnij, zrecenzuj, oszacuj, udowodnij, przedstaw opinię, wybierz rozwiązanie.

Rozróżnienie to będzie pomocne dla nauczycieli przy formułowaniu pytań sprawdzających wiedzę i rozwijających twórcze myślenie.

- Nauczyciel wspiera ucznia w rozwijaniu strategii niezbędnych do realizacji zadań na lekcji w zakresie języka (Coyle, Hood, Marsh, 2010):
 - a) towarzyszącego opanowaniu treści; niezbędnego do pracy w parach i współpracy w grupach, zadawania pytań, dyskusji, interakcji w klasie – *language for learning* (BICS Basic Interpersonal Communication Skills);
 - b) niezbędnego do opanowania treści przedmiotowych – *language of learning* (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) – słownictwo specjalistyczne z zakresu danego obszaru przedmiotowego, np. z geografii czy wiedzy o społeczeństwie lub z danego przedmiotu kształcenia zawodowego oraz wymagane struktury leksykalno-gramatyczne;
 - c) pojawiającego się w danym kontekście w trakcie wykonywanych zadań, poszerzającego zasób słownictwa ucznia i rozwijającego jego kompetencje językowe – *language through learning*.

Rozwijanie świadomości interkulturowej i zrozumienia różnic i podobieństw pomiędzy zróżnicowanymi kontekstami kulturowymi.

W niniejszym programie przeznaczonym dla szkoły branżowej II stopnia proponuje się, podobnie jak zaproponowano w programie nauczania dla szkoły branżowej I stopnia, tzw. soft CLIL, czyli zaadaptowania niektórych treści przedmiotowych (w tym z obszaru kształcenia zawodowego) do wspierania procesu przyswajania języka na lekcjach językowych. Zastosowanie tego modelu nauczania pozwala na realizację celów językowych oraz celów kształcenia ogólnego w szkole branżowej, a w szczególności:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie;
- rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Analizując podstawę programową w zakresie przedmiotów niejęzykowych, nauczyciel sam dokonuje wyboru tych treści, które uważa za ważne do włączenia na lekcji języka angielskiego. Elementy interdyscyplinarne mogą obejmować np. elementy historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii czy wiedzy kulturowej lub któregoś z przedmiotów kształcenia zawodowego. Nauczyciel, analizując możliwości i potrzeby klasy, sam decyduje również jaka będzie częstotliwość lekcji według modelu soft CLIL.

Przy opracowywaniu planu nauczania powinien on rozważyć kwestie takie jak:

- a) możliwość uzyskania wsparcia ze strony nauczyciela danego przedmiotu w zakresie treści, które planuje włączyć do lekcji językowej;
- b) dostępność gotowych materiałów do realizacji celów lekcji soft CLIL wraz z koniecznością ich dostosowania do potrzeb danej lekcji;
- c) dodatkowe obciążenie czasowe potrzebne do przygotowania materiałów;
- d) oczekiwane efekty kształcenia w zakresie treści przedmiotowych i językowych, w tym efekty ukierunkowane na przygotowanie do zawodu;
- e) przydatność dla ucznia w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej.

Metoda odwróconej lekcji (flipped classroom/learning) to odejście od powszechnie stosowanego schematu lekcji, tj. wprowadzania i ćwiczenia nowej partii materiału,

a następnie zadawania uczniom pracy domowej. Metoda lekcji odwróconej zmienia ten porządek, zaczynając od zadania uczniom pracy domowej. Uczeń zdobywa potrzebną wiedzę przed lekcją, a na lekcji pod kierunkiem nauczyciela poznaje, jak praktycznie ją zastosować (<https://facultyinnovate.utexas.edu/flipped-classroom>, dostęp na 09.06.2019).

Przygotowując się w domu i korzystając z dostępnych źródeł, w tym z tych wyznaczonych przez nauczyciela, uczeń gromadzi materiały, z których korzystać będzie w czasie lekcji w szkole. Taki model organizacji pracy pozwala nauczycielowi zaoszczędzić czas i przeznaczyć go na interaktywne wykorzystanie i wdrożenie tego, co uczniowie przygotowali w domu.

Metoda ta ma wiele zalet. Uczniowie pracują w domu, w środowisku, w którym czują się bezpiecznie. Fakt, że mogą pracować we własnym tempie, mając możliwość wielokrotnego odsłuchania lub przerobienia zadanego materiału i lepszego przygotowania się do lekcji niweluje czynniki afektywne (tzw. affective filter), co jest szczególnie istotnie w przypadku ucznia nieśmiałego i niechętnie zabierającego głos na lekcji. Metoda ta może być bardzo przydatna w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – tymi, którzy z powodu różnych dysfunkcji potrzebują więcej czasu na wykonanie zadania lub większej liczby powtórzeń. Korzystanie z nowoczesnych technologii, którymi uczniowie posługują się na co dzień, uatrakcyjnia naukę i rozwija motywację. Praca z materiałem przed lekcją sprawia, że uczniowie mają więcej czasu na przetworzenie nowych informacji, dzięki czemu łatwiej jest im aktywnie uczestniczyć w zadaniach na lekcji w klasie. Praca na materiałach autentycznych (authentic language input) wpływa na rozwijanie poprawności językowej oraz wzbogaca zasób słownictwa. Uczeń, przygotowując się w domu, sam decyduje, ile czasu będzie potrzebował i jak dobrze chce się przygotować, przez co staje się odpowiedzialny za swoją naukę, rozwijając postawę autonomiczną.

Metoda ta wymaga od nauczyciela więcej pracy, gdyż musi on jasno określić cel oraz starannie dobrać teksty i towarzyszące im ćwiczenia oraz przygotować uczniów do pracy tą metodą. Ważne jednak, że dzięki wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych nauczyciel ma nieograniczone możliwości wyboru takich materiałów, które pomagają w rozwijaniu wszystkich sprawności językowych. Stosując tę metodę, nauczyciel indywidualizuje proces nauczania. Model odwróconej klasy rozwija umiejętności świadomego uczenia się, a lekcje są zróżnicowane i dostosowane pod względem środka przekazu do ucznia.

Metoda projektu edukacyjnego traktuje uczenie się jako proces polegający na rozwiązywaniu problemów, poszukiwaniu rozwiązań i odpowiedzi w najbliższym

środowisku oraz przebiegający w grupie uczniów na bazie interakcji pomiędzy nimi. Przygotowując projekt edukacyjny, najpierw wyznaczane są jego cele oraz terminy realizacji całości projektu lubposzczególnych jego etapów.

Na kolejnym etapie wyznaczane są zadania związane z realizacją projektu oraz następuje podział ról pomiędzy poszczególnych członków grupy projektowej. Na koniec prezentowane są rezultaty projektu oraz jest on oceniany zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami (np. stopień realizacji celów, ocena prezentacji itp.). Tak zrealizowany projekt wspomaga aktywność uczniów i ułatwia rozwijanie najważniejszych umiejętności, takich jak samodzielne poszukiwanie informacji, sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami, skuteczne komunikowanie się, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, efektywne współdziałanie w zespole oraz aktywność społeczna. Co więcej, zastosowanie tej metody wyrównuje szanse edukacyjne wszystkich uczniów, gdyż daje możliwość wykazania się aktywnością każdemu członkowi grupy projektowej oraz zaprezentowania swoich umiejętności czy zdolności, np. organizacyjnych, plastycznych itp. Warto stosować metodę projektu, ponieważ stanowi ona ważny element procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych.

Webquest to rodzaj projektu edukacyjnego, w którym uczniowie zdobywają wiedzę w oparciu o samodzielne poszukiwanie, porządkowanie i selekcjonowanie informacji pochodzących z różnych źródeł, w tym (najczęściej) z internetu. Webquest jako metoda bazująca w dużym stopniu na samodzielności i kreatywności uczniów oraz dobrym przygotowaniu materiałów przez nauczyciela wymaga starannego zaplanowania i przygotowania zgodnie z metodologią pracy projektowej i właściwą strukturą, na którą składają się następujące elementy:

- temat,
- wprowadzenie,
- zadania,
- proces,
- źródła/zasoby,
- ewaluacja.

Rolą nauczyciela w tej metodzie jest także zaplanowanie procesu dydaktycznego (m.in. zaciekawienie tematem, właściwe określenie celów, przygotowanie zadań, wskazanie kolejnych kroków w procesie ich realizacji, przygotowanie wykazu potrzebnych źródeł/zasobów itp.), aby uczniowie mogli rozwijać umiejętność krytycznej analizy, przetwarzania informacji i tworzenia nowej wiedzy. Dlatego też, przygotowując Webquest, nauczyciel powinien pamiętać, aby jego temat był atrakcyjny dla ucznia, określał konkretny problem do rozwiązania i był napisany prostym językiem. Proponowane zadania powinny być formułowane w taki sposób,

aby stały się zadaniami problemowymi, które uruchamiają samodzielne myślenie i kreatywność uczniów w dochodzeniu do rozwiązań. Ponadto powinny one określać, jakie umiejętności zamierzamy kształtować, a także jakie powinny być rezultaty pracy uczniów i jak będą one oceniane (kryteria oceny uczniów powinny być dostosowane do specyfiki zadań konkretnego Webquestu). Przygotowując się do pracy z Webquestem, uczeń powinien otrzymać zestaw poprawnych merytorycznie i metodycznie źródeł stanowiących wzór, wskazówkę do poprawnych własnych poszukiwań. Dzięki temu będzie on mógł skutecznie oraz bezpiecznie wykonać powierzone mu zadania. Aspekt bezpieczeństwa w sieci jest o tyle istotny, że kształtuje u uczniów postawę świadomego korzystania z nowoczesnych technologii, która obok pozostałych umiejętności kształtowanych w ramach Webquestów (tj. umiejętności badawczych, współpracy w zespole, komunikacji, zarządzania czasem, samzarządzania, umiejętności prezentowania efektów swojej pracy) stanowi ważne wyzwanie współczesnego świata (Furgoł, Hojnacki 2013).

Wybór metod pracy powinien być na tyle różnorodny, aby pobudzał zainteresowanie i odpowiadał na potrzeby uczniów o różnych stylach uczenia się. Wśród proponowanych podejść i metod pracy powinny się znaleźć takie, które umożliwiają aktywną partycypację uczniów w procesie kształtowania ich kompetencji. Decydując się na konkretne metody pracy należy uwzględnić przede wszystkim ich skuteczność i przydatność w realizacji ogólnych celów kształcenia w szkole branżowej II stopnia oraz głównego celu edukacji językowej – skutecznego porozumiewania się w języku obcym w mowie i w piśmie. Dodatkowo nie należy zapominać o specyfice edukacji w szkole branżowej i integracji kształcenia ogólnego z zawodowym.

4.2.3. Techniki nauczania

W niniejszym programie przyjęto założenie, iż absolwent szkoły branżowej I stopnia kontynuujący naukę w szkole branżowej II stopnia posiada już pewne doświadczenie w uczeniu się języka, został zapoznany i wdrożony do stosowania strategii wspierających uczenie się języka obcego i rozwijanie sprawności językowych. Na dwa lata kształcenia w szkole branżowej II stopnia przyjęto zakres technik nauczania, które uczeń poznał na poprzednim etapie edukacyjnym i które na bieżącym etapie edukacyjnym służyć będą do rozbudowywania zasobu i poprawności środków językowych w ramach danego tematu i rozwijania czterech sprawności językowych – receptywnych (czytanie i słuchanie) oraz produktywnych (mówienie i pisanie). Zaproponowane techniki nauczania spójne są z przedstawionymi powyżej metodami i umożliwiają realizowanie celów kształcenia poprzez indywidualizację nauczania i gradację stopnia trudności.

Komunikując się w języku rodzimym, wykorzystujemy więcej niż jedną sprawność językową – przekazujemy komuś usłyszaną w radiu wiadomość, zapisujemy podane tam informacje, które są z różnych względów dla nas istotne, a potem opowiadamy o tym innej osobie. Uczeń powinien mieć możliwość rozwijania i używania sprawności w sposób zintegrowany również na lekcji języka angielskiego w kontekstach zbliżonych do autentycznych i przygotowujących go do wykonywania różnorodnych działań językowych w życiu codziennym oraz w przyszłym środowisku pracy. Lekcja, w której uczniowie wykonują ćwiczenia rozwijające więcej niż jedną sprawność językową, jest bardziej zróżnicowana i tym samym ciekawsza dla ucznia. Ciekawa lekcja z kolei rozbudza zainteresowania ucznia, angażuje jego aktywność i rozwija motywację, sprzyjając efektywności nauczania (Harmer, 2007).

Stosując wybraną technikę do rozwijania sprawności językowych, słownictwa lub gramatyki należy pamiętać, aby wspierać ucznia poprzez rozwijanie strategii uczenia się odpowiednich również dla ucznia z dysfunkcjami. Zadania językowe powinny pozwalać na ich modyfikowanie w zależności od poziomu zaawansowania uczniów i ich potrzeb, np. do rozwijania umiejętności rozumienia ze słuchu nauczyciel może wykorzystać ogólnodostępne autentyczne materiały audio (podcasty, piosenki, wywiady itp.) i przygotować do nich samodzielnie zadania językowe zamknięte i/ lub otwarte różniące się stopniem trudności i sposobem dostosowania do ucznia z dysfunkcjami. Jeżeli na lekcji wykorzystywany jest podręcznik, nauczyciel może również wykorzystać nagrania tam zamieszczone i zmodyfikować ćwiczenia, które będą odpowiadały potrzebom danej grupy uczniów. Jeżeli w klasie są uczniowie, którzy planują przystąpić do egzaminu maturalnego z języka angielskiego, nauczyciel, planując lekcje, przygotowuje takie zadania i techniki, które pozwolą tym uczniom na rozwijanie strategii egzaminacyjnych.

Nauczyciel powinien mieć swobodę w doborze technik nauczania stosownie do potrzeb swoich uczniów. Lekcje powinny zawierać zróżnicowane aktywności uwzględniające różne style uczenia, a więc wykorzystujące ruch (np. elementy dramy), dźwięk (np. rozpoznawanie dźwięków – nagrania padającego z różną intensywnością deszczu i dopasowywanie nazw typu *drizzle, shower, downpour*) i obraz (interpretowanie infografiki, opisywanie ilustracji).

Sprawności receptywne: czytanie i słuchanie

Planując ćwiczenia rozwijające u uczniów rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka czynników:

- a) znajomość strategii wspierających rozumienie wypowiedzi pisemnych (reading) i ustnych (słuchanie) stosowanych przez uczniów w języku rodzimym i ich przydatność w nauce języka obcego;

- b) zasób środków leksykalno-gramatycznych;
- c) znajomość dziedziny, której dotyczy wypowiedź ustna lub pisemna.

Rozwijanie tych sprawności nie powinno ograniczać się jedynie do testowania, jak dobrze uczniowie radzą sobie z udzielaniem odpowiedzi w testach i ćwiczeniach, ale zgodnie z przyjętym w niniejszym programie podłożem teoretycznym powinno być traktowane jako proces rozwijający umiejętności rozumowania ogólnego (comprehension)² oraz wspomagający procesy poznawcze wyższego rzędu (higher order thinking skills – HOTS), które umożliwiają „głębokie nauczanie” (deep learning). W tym celu nauczyciel stosuje sekwencję:

- a) pre – reading/listening – etap, w którym nauczyciel aktywuje dotychczasową wiedzę uczniów, zaciekawia ich tematem i przygotowuje językowo do następnego etapu;
- b) while – reading/listening – etap, w którym uczniowie słuchają bądź czytają dany tekst, wykorzystując odpowiednie techniki;
- c) post – reading/listening – etap, w którym uczniowie przetwarzają materiał, z którym zapoznali się w dwóch poprzednich etapach, rozwijając wspomniane powyżej umiejętności procesów poznawczych (HOTS), np. wyrażają opinię, analizują informacje, stawiają hipotezy, przewidują, porównują, wybierają rozwiązanie jakiegoś problemu lub formułują wnioski w zadaniach integrujących sprawności językowe (ibidem).

Przed wyborem określonej techniki do rozwijania rozumienia wypowiedzi pisemnych i ustnych należy dokładnie określić, który z celów zapisanych w podstawie programowej ma być zrealizowany. Aby określić główną myśl w tekście, przydatna będzie technika ogólnego rozumienia tekstu – *skimming*, natomiast do szczegółowych informacji należy zastosować technikę szybkiego wyszukiwania konkretnych informacji – *scanning*. W przypadku wypowiedzi ustnych do określania głównej myśli w tekście można stosować technikę *top-down*, która bazuje na wykorzystaniu dotychczasowej wiedzy ucznia, znajomości tematu czy kontekstu. Do wyszukiwania informacji szczegółowych i skupieniu się na elementach języka (słownictwo, wymowa, gramatyka) przydatna będzie technika zwana *bottom-up*.

1. Określanie głównej myśli wypowiedzi/tekstu (skimming/top-down):

Rodzaje zadań językowych (przykłady):

- a) tekst/wypowiedź dotyczy ... (wybierz właściwą odpowiedź);
- b) osoby w nagraniu rozmawiają o: (wpisz właściwą odpowiedź);
- c) wybierz odpowiedź, która najlepiej określa, o czym jest tekst/rozmowa itp.;
- d) dopasuj tytuł najlepiej pasujący do tekstu/ dialogu itp.

² <https://www.teachingenglish.org.uk/article/theories-reading> – dostęp 15.06.2019

2. Określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu, znajdowanie w tekście określonych informacji, kontekstu wypowiedzi, intencji autora wypowiedzi itp.:
Rodzaje zadań językowych (przykłady):
 - a) znajdź informacje dotyczące...;
 - b) dopasuj (tytuły do poszczególnych części tekstu, fragment tekstu do obrazka itp.);
 - c) dopasuj fragmenty tekstu do ... (miejsca, daty, osoby itp.);
 - d) odpowiedz kto / gdzie / kiedy ... (różnorodne pytania szczegółowe);
 - e) ułóż wydarzenia / obrazki w porządku, w jakim są one przedstawione w tekście / w nagraniu;
 - f) uzupełnij luki właściwymi słowami / informacjami;
 - g) wybierz poprawną odpowiedź (np.: osoba X decyduje się na... / rezygnuje z... / nie podejmuje decyzji...);
 - h) ułóż w odpowiedniej kolejności (fragmenty tekstu, zwrotki / wersy piosenki).

3. Strategie wspierające rozwijanie sprawności receptywnych (przykłady):
 - a) elicytacja – nauczyciel buduje kontekst, sprawdza, co uczniowie wiedzą i/lub pamiętają;
 - b) przewidywanie – uczniowie starają się przewidzieć, o czym będzie tekst / wypowiedź, sugerując się tytułem, załączonymi ilustracjami, tytułami akapitów bądź fragmentami transkrypcji etc.;
 - c) aktywowanie wiedzy uczniów (ang. schemata);
 - d) naprowadzanie ucznia poprzez stosowanie pytań pomocniczych typu: Skąd wiesz? Dlaczego myślisz, że...? Po czym poznajesz, że...? Które słowa/informacje pomogły ci w ustaleniu kolejności poszczególnych części tekstu/informacji...? Itp.;
 - e) Znajdowanie zdań kluczowych (topic sentences) i/lub słów kluczowych (key words) w poszczególnych częściach tekstu;
 - f) Znajdowanie słów kluczowych (key words) w poszczególnych częściach wypowiedzi ustnych;
 - g) dzielenie dłuższych tekstów na fragmenty czytane i relacjonowane w grupach (jigsaw reading);
 - h) dzielenie dłuższych wypowiedzi na krótsze;
 - i) zwalnianie tempa wypowiedzi (za pomocą odpowiedniej aplikacji);
 - j) określanie znaczenia słów w kontekście.

Sprawności produktywne: mówienie i pisanie

Rozwijanie sprawności produktywnych musi być zaplanowane i realizowane tak, aby umożliwić realizację wymagań szczegółowych opisanych w podstawie programowej w punktach IV-VIII.

Tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych stanowi sporą trudność dla ucznia, gdyż proces ten obejmuje rozwijanie i przetwarzanie wielu elementów języka, takich jak środki leksykalno-gramatyczne, funkcje językowe, rejestr języka oraz odpowiednio do sprawności: wymowę i pisownię oraz spójność logiczną (szczególnie istotną w wypowiedziach pisemnych). Aby sprawności te mogły się rozwijać, niezbędne jest zapewnienie uczniom odpowiednio dużej ilości ekspozycji na język (wspomnianego wcześniej *language input*). Oprócz kontaktu z językiem autentycznym w trakcie realizacji zadań językowych, nauczyciel powinien komunikować się z uczniami w języku angielskim, ograniczając użycie języka polskiego do koniecznego minimum i zwracając uwagę na to, by uczniowie również komunikowali się ze sobą w języku angielskim. Pomocnym rozwiązaniem może okazać się wprowadzanie języka interakcji (*classroom language*) zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń oraz rozwijanie zakresu wyrażenia służących uczniom do interakcji w klasie i wykonywania zadań językowych *BICS* (patrz wyżej: *CLIL*).

Planując aktywności rozwijające sprawność mówienia należy je wprowadzać w sekwencji od kontrolowanych (*controlled speaking activities*) przez ćwiczenia pod kierunkiem (*guided speaking activities*) do ćwiczeń, w których uczniowie używają języka spontanicznie (*free speaking activities*). Należy jednak zawsze jasno określić cel danego ćwiczenia (*accuracy focused – communication focused*). Jeżeli celem nauczyciela jest produkcja języka i komunikacja, zadanie powinno dawać uczniom możliwość korzystania w pełni z posiadanego zasobu środków językowych wymaganych do zrealizowania celu komunikacyjnego bez zawężania języka do wybranych elementów (Harmer, 2003).

Zadania językowe – mówienie (przykłady):

- a) odtwarzanie, modyfikowanie i tworzenie dialogów (z różnym stopniem kontrolowanego języka);
- b) dyktanda obrazkowe (ze zróżnicowanym stopniem kontrolowanego języka);
- c) opisywanie ilustracji (wraz ze wskazywaniem podobieństw i/lub różnic pomiędzy ilustracjami);
- d) gry komunikacyjne (w tym gry z luką informacyjną) ;
- e) ćwiczenia komunikacyjne z luką informacyjną (*describe and draw, put in order, find someone who, survey and interview*);
- f) symulacje i odgrywanie ról;
- g) studium przypadku;
- h) dyskusja;
- i) opowiadanie (*storytelling*);
- j) opowiadanie (*retelling a story*) na podstawie własnych doświadczeń, usłyszanych/przeczytanych historii;
- k) odtwarzanie historyjek (*story reconstruction*) na podstawie ilustracji, dialogu, itp.

Strategie komunikacyjne i kompensacyjne wspierające rozwijanie sprawności mówienia (przykłady):

- a) domyśl się znaczenia wyrazu z kontekstu wypowiedzi;
- b) identyfikuj słowa kluczowe;
- c) zastanów się i przygotuj wypowiedź (pisemną lub ustną);
- d) powtórz potrzebne do wypowiedzi słownictwo i struktury językowe;
- e) poproś o powtórzenie;
- f) powiedz inaczej/ powiedz prostszym językiem;
- g) użyj innego słowa lub zwrotu, który pamiętasz;
- h) używaj 'wypełniaczy' (language fillers), jeśli potrzebujesz czasu na wypowiedź;
- i) odczytuj mowę ciała, aby lepiej rozumieć rozmówcę i sam wspomagaj się gestem i mimiką.

Rozwijając sprawność mówienia należy jednocześnie zwracać uwagę na ćwiczenie poprawnej wymowy, aby eliminować popełnianie przez uczniów błędów zaburzających komunikację. Należy zaplanować proste ćwiczenia przede wszystkim w zakresie długości samogłosek (beat – bit), dźwięczności (eyes – ice) i akcentu wyrazowego.

Przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem nagrania audio:

- a) zaznacz usłyszane słowo – (hope/hop, foot/food; scene/sin),
- b) wskaż różnice lub podobieństwa. *The same or different?* (care-bear, pear- peer, bought-boat);
- c) wskaż. co nie pasuje. *Odd one out* (bear, pear, peer);
- d) wstaw słowo, które słyszysz (He was wearing a pair of trousers and old trainers. loose/lose);
- e) ułóż w pary słowa, w których występuje taki sam dźwięk (sun-son, food – rude);
- f) zaznacz sylabę akcentowaną (discovery, foreign, adult).

Zadania językowe – pisanie (przykłady):

- a) pisanie krótkich tekstów użytkowych (mail, ogłoszenie, notatka itp.);
- b) uzupełnianie brakujących zdań w tekście;
- c) wskazywanie zdań niepasujących do tekstu;
- d) rozwijanie informacji zapisanej w formie roboczej (np. notatka w punktach);
- e) tworzenie historyjek i opowiadań (np. do obrazków);
- f) pisanie krótkich wierszyków.

Strategie wspierające rozwijanie sprawności pisania:

- a) przygotuj się do realizacji zadania;
- b) przeczytaj dokładnie polecenie, abyś wiedział, co dokładnie masz napisać;
- c) zwróć uwagę, kto będzie odbiorcą twojego tekstu (target reader);

- d) zrób burzę mózgów i generuj pomysły;
- e) zastanów się, jakie słownictwo będzie ci potrzebne;
- f) przygotuj listę słów o podobnym znaczeniu, aby nie powtarzać tych samych określeń;
- g) zastanów się, jakie formy gramatyczne i środki językowe będą ci potrzebne;
- h) przygotuj plan wypowiedzi pisemnej i zastanów się, czy umieściłeś wszystkie elementy wymagane w poleceniu;
- i) korzystaj ze słownika;
- j) spróbuj wykonać zadanie wraz z kolegą, poproś o pomoc kolegę, nauczyciela;
- k) po napisaniu przeczytaj uważnie i dokonaj korekty – sprawdź, czy twoja wypowiedź jest spójna logicznie, poprawna gramatycznie, czy nie popełniłeś błędów w pisowni, czy w pełni zareagowałeś cel wypowiedzi itd.

Nauczanie słownictwa:

Według podstawy programowej uczeń szkoły branżowej II stopnia posługuje się dość bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację wymagań ogólnych w zakresie 15 tematów. Aby rozwijać umiejętności komunikacyjne uczniów, nauczyciel powinien zadbać o stałe wzbogacanie zakresu słownictwa i struktur językowych uczniów. W zależności od celu lekcji, nauczyciel określa, które słowa stanowić będą znajomość bierną, a którymi uczeń powinien posługiwać się aktywnie. Znajomość słownictwa obejmuje znaczenie, pisownię i wymowę oraz to, w jakim kontekście i rejestrze słowo to występuje, czy ma więcej znaczeń i jakie tworzy kolokacje.

Nauczyciel musi więc dokładnie zaplanować, jak zaprezentuje nowe słownictwo i jak wyjaśni jego znaczenie (wyjaśnienie w języku polskim, definicja w języku angielskim, podanie znaczenia w kontekście itp.) oraz jakie zadania pomogą uczniom w zapamiętaniu i używaniu nowych struktur. Nowe słowa powinny zawsze być prezentowane w sposób klarowny i przejrzysty, w zrozumiałym dla ucznia kontekście i ćwiczone poprzez różnorodne ćwiczenia odpowiadające różnym stylom uczenia się oraz wykorzystujące inne procesy zapamiętywania. Szczególnie należy zadbać o potrzeby uczniów z dysfunkcjami, w tym uczniów dyslektycznych. Bazę słownictwa należy rozbudowywać poprzez odniesienie się do dotychczasowej wiedzy uczniów (np. do podstawowych przymiotników dodawać można synonimy i przymiotniki bliskoznaczne). Aby nowo poznane słowa weszły do pamięci długotrwałej i stały się częścią leksykonu mentalnego ucznia, muszą być przez niego używane nie tylko w ćwiczeniach koncentrujących się na formie i znaczeniu, ale także w ćwiczeniach komunikacyjnych. Na lekcji uczeń powinien powtarzać, poszerzać i porządkować słownictwo w kontekście, pracując z tekstem słuchanym i czytany (Targońska, 2017).

Do wprowadzania, utrwalania i sprawdzania znajomości słownictwa nauczyciel może wykorzystać szeroki wachlarz technik:

- a) materiał wizualny (karty obrazkowe z podpisem pod obrazkiem lub na odwrocie, zdjęcia i obrazki, kadr z filmu itp.);
- b) gest i mimika;
- c) kontekst zdania, wypowiedzi;
- d) synonimy i antonimy;
- e) grupy tematyczne wyrazów;
- f) piktogramy;
- g) definiowanie.

Przykładowe strategie pomocne w nauce słownictwa:

- a) tworzenie własnych słowników (w sposób tradycyjny lub z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych);
- b) korzystanie z fiszek;
- c) tworzenie wyrazowych map myśli;
- d) wykorzystywanie koloru, rytmu, dźwięku;
- e) zapisywanie słów na karteczkach i umieszczanie ich w widocznym miejscu;
- f) rozwiązywanie zadań typu: odd one out, hangman, dopasuj, wyjaśnij, wybierz i wstaw w zdaniu, użyj w ułożonym przez siebie zdaniu;
- g) korzystanie z dostępnych aplikacji internetowych (quizy, krzyżówki, word clouds, testy z luką, testy wielokrotnego wyboru itp.);
- h) stosowanie mnemotechnik (budowanie skojarzeń pomiędzy słowami i znaczeniem).

Nauczanie gramatyki

Nauczanie struktur gramatycznych, podobnie jak innych elementów języka, powinno być powiązane z przekazywaniem określonych treści (Pawlak 2017) oraz nauczane w odniesieniu do formy, znaczenia i użycia.

Tradycyjne podejścia do nauczania gramatyki to metoda dedukcyjna (nauczyciel podaje uczniom regułę gramatyczną) oraz metoda indukcyjna zakładająca, że uczeń na podstawie przykładów struktury sam sformułuje regułę.

Zastosowanie metody dedukcyjnej w prostych sytuacjach językowych pozwala zaoszczędzić czas i dla uczniów charakteryzujących się analitycznym stylem uczenia może być bardzo pomocne w przyswojeniu nowych zasad gramatycznych. Z drugiej strony jednak prezentacja nowej struktury nie oznacza jej automatycznego zapamiętania i utrwalenia oraz dodatkowo jest metodą, w której frontálną rolę pełni nauczyciel (Thornburry, 2008).

Metoda indukcyjna z kolei opiera się na uczeniu się przez odkrywanie reguł (discovery learning). Uczeń aktywuje procesy mentalne, dochodzi do reguły po serii wykonanych ćwiczeń, uczy się na popełnionych błędach. Jest aktywnie zaangażowany w proces uczenia się, co sprawia, że reguły gramatyczne stają się zrozumiałe i łatwiejsze do zapamiętania. Podejście to wykorzystuje aktywności związane z rozwiązywaniem problemów i pracą w grupach, co przyczynia się do rozwijania nie tylko kompetencji językowych, ale także umiejętności pracy zespołowej oraz postawy autonomicznej (ibidem).

Znajomość reguły(jakkolwiek zaprezentowanej) i wykonanie dużej ilości ćwiczeń gramatycznych nie gwarantują jeszcze umiejętności stosowania jej w rzeczywistej komunikacji.

Ze względu na główny cel edukacji językowej, czyli skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, nauka struktur gramatycznych musi przyczyniać się do realizacji tego celu. Należy zatem zadbać o to aby:

1. struktura gramatyczna powiązana była z celem komunikacyjnym, czyli aby kontekst zadania wymagał jej zastosowania, np. w zadaniu polegającym na odgrywaniu ról w sytuacji rozmowy kwalifikacyjnej uczeń musi użyć właściwych form czasu przeszłego, by opowiedzieć o uzyskanych kwalifikacjach i doświadczeniu;
2. stosować strategie poprawy błędów, które rozwijają umiejętności ucznia i nie wpływają na niego demotywująco;
3. nauczanie gramatyki odbywało się spiralnie (Pawlak, ibidem), poczynawszy od elementów podstawowych poprzez ich rozbudowywanie w trakcie dalszej nauki. Np. czas Past Simple wprowadza się w ograniczeniu do czasowników regularnych, potem nieregularnych, a następnie w wyrażeniach hipotetycznych (np. drugi okres warunkowy) czy w wyrażaniu życzeń lub preferencji (I wish I was a millionaire/I'd rather you cooked tonight);
4. ćwiczenie struktur gramatycznych odbywało się z wykorzystaniem ćwiczeń tradycyjnych oraz komunikacyjnych obejmujących wszystkie sprawności językowe;
5. uwzględnione zostały czynniki warunkujące przyswajanie struktur gramatycznych przez uczniów: style uczenia się, motywacja, stopień trudności itp..

Przykładowe strategie pomocne w nauce gramatyki:

- a) dążenie do zautomatyzowanej znajomości struktury poprzez ćwiczenia tradycyjne oraz komunikacyjne wymuszające użycie danej struktury – dryle językowe;
- b) stosowanie gier i quizów językowych wykorzystujących daną strukturę, np.:
 - stopień najwyższy przymiotników: What is the largest ocean/ the biggest animal living in the sea/ the most densely populated city? /
 - gra "Snakes and Ladders", np. do ćwiczenia czasu Present Perfect;

- gra w statki (Battleship Game) z określonymi strukturami gramatycznymi w wierszach i kolumnach zamiast tradycyjnych cyfr i liter;
- c) zapisywanie reguł i przykładów ich użycia za pomocą różnych form graficznych (tabele, wykresy, oś czasu itp.);
- d) używanie struktury w kontekście (wyszukiwanie jej w tekście, wyjaśnianie, parafrazowanie);
- e) wykorzystywanie wiedzy dotychczasowej uczniów, aby przy uczeniu się nowych treści mogli się do niej odnieść;
- f) wprowadzanie zróżnicowanej formy powtórek, aby uczniowie mieli możliwość aktywnego użycia struktury, np. struktura *used to*:
 - tradycyjne ćwiczenie gramatyczne na uzupełnianie luk właściwą formą czasownika: I used to ... (drink) a lot of milk when I was a kid. Did she(use) to sleep longer on Sundays when she was a student?
 - zadanie: Podaj 10 różnic pomiędzy obrazkami przedstawiającymi to samo miasto teraz i 20 lat temu. Użyj struktury *used to* (The town used to be peaceful and clean. There didn't use to be so many cars as today).

4.3. Indywidualizacja nauczania

Planując proces nauczania należy pamiętać, że uczniowie rozpoczynający naukę w nowej szkole, jaką jest szkoła branżowa II stopnia, prezentują różną dojrzałość intelektualną, emocjonalną i społeczną. Posiadają oni różne poziomy motywacji i samodzielności. Wszystkie te czynniki są ściśle powiązane z potrzebami i oczekiwaniami edukacyjnymi uczniów. Taki zindywidualizowany bagaż doświadczeń w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności wymaga od nauczyciela stosowania zasad, które, wspierając aktywność uczniów, pomogą osiągnąć zamierzone cele kształcenia w duchu respektowania podmiotowości każdego ucznia.

Zgodnie z tymi zasadami indywidualizacja nauczania to przede wszystkim:

- odpowiednie podejście nauczyciela – dostrzeganie i rozumienie zróżnicowanego poziomu dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i społecznej ucznia oraz sposobu jego funkcjonowania w grupie,
- uwzględnianie możliwości i preferencji uczniów w zakresie sposobów uczenia się,
- zróżnicowanie form i metod pracy oraz odpowiedni dobór treści.

Ponadto w ramach indywidualizacji pracy z uczniem nauczyciel powinien pamiętać o:

- zasadzie świadomej aktywności, w której nauczyciel prezentuje uczniom cele kształcenia, a następnie odpowiednio ich motywuje do osiągania zamierzonych wyników;

- zasadzie łączenia teorii z praktyką, w której nauczanie odbywa się przez działanie dostosowane do możliwości ucznia;
- zasadzie przystępności, to jest stopniowania trudności (spiralny układ treści), dostosowania materiałów nauczania, metod, form i technik kształcenia do poziomu i możliwości ucznia,
- zasadzie zespołowości, to jest uwzględniania indywidualnych możliwości ucznia w warunkach pracy zespołowej;
- zasadzie samodzielności, która wspiera wdrażanie ucznia do autonomii w procesie uczenia się (budowanie poczucia sprawstwa i pozytywnej samooceny);
- zasadzie pracy na zasobach, czyli na koncentrowaniu się w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na tym, co już uczeń wie, potrafi, umie, a nie na jego deficytach czy trudnościach;
- zasadzie efektywności, która określa związek między celami a wynikami nauczania i jest związana ze skutecznością działań podejmowanych przez nauczyciela (Czarnocka 2016).

Pamiętając o tym, że współczesna szkoła ma wspierać uczniów w ich rozwoju poprzez zapewnienie im odpowiednich bodźców i możliwości działania w nauczaniu opartym na indywidualnym podejściu do ucznia, nie powinno się zapominać o stałym rozwijaniu motywacji wewnętrznej. Kierując się postawą zrozumienia i zainteresowania, świadomy nauczyciel będzie mógł zbudować relację wzajemnego zaufania, dzięki której uczniowie poczują się dobrze we własnym otoczeniu. Sytuacja taka wspierać będzie rozwijanie postaw odpowiedzialności za siebie, kreatywności i pasji, które z kolei przyczyniają się do podnoszenia poziomu motywacji wewnętrznej (Hunziker 2018: 29-30).

Przy planowaniu pracy dydaktycznej istotne jest, aby nauczyciel, obserwując swoich uczniów w działaniu, potrafił trafnie określić, jakie są ich preferowane style uczenia się i dostosował zadania i materiały do ich potrzeb. Uczniowie, których preferowanym kanałem sensorycznym jest wzrok, najlepiej przyswajają informacje, gdy lekcja wspierana jest materiałami wizualnymi (obrazy, zdjęcia, diagramy, wykresy), lubią też czytać, widzieć zapisane informacje i sporządzać notatki, z których się potem uczą. W przypadku słuchowców, informacje są przyswajane najlepiej, gdy uczniowie je słyszą, dlatego często powtarzają je sobie w myśli, wykorzystują nagrania (np. podcasty), lubią czytać na głos lub brać udział w dyskusji. Trzeci styl uczenia się, kinestetyczny, reprezentują uczniowie, którzy skupiają się na odczuciach i wrażeniach, jakie niosą za sobą różne bodźce. Tacy uczniowie przyswajają informacje poprzez dotyk, ruch i wykonywanie zadań. Bezpośrednia aktywność i praktyczne zaangażowanie pomaga w skutecznym uczeniu się, na przykład sama czynność robienia notatek pomaga kinestetykom w zapamiętywaniu, choć rzadko niestety do nich wracają (Revell, Norman, 1997). Ta krótka charakterystyka pokazuje, że aby

wszyscy mogli uczyć się efektywnie, nauczyciel powinien nauczać wielozmysłowo, czyli stwarzać takie warunki, w których dana partia materiału, treść czy umiejętność były powtarzane w trakcie zróżnicowanych aktywności angażujących wszystkie zmysły.

Ważną kwestią jest, by nauczyciel potrafił dostrzec potencjał w każdym uczniu i czynił starania, aby ten potencjał rozwijać. Refleksyjny nauczyciel dostrzeże mocne strony w każdym uczniu i będzie wiedział, jak poprzez właściwie dobrane ćwiczenia wykorzystać je w nauce języka obcego. Dzięki praktycznej znajomości założeń teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (Harmer 2003:47) wskazującej na różnorodność zainteresowań i zdolności uczniów nauczyciel jest w stanie rozpoznać, która z ośmiu inteligencji (językowa matematyczno–logiczna, muzyczna, wizualno–przestrzenna, ruchowa, przyrodnicza, interpersonalna, intrapersonalna) jest u danego ucznia dominująca. Taka świadomość pozwoli nauczycielowi dostosować sposób prowadzenia lekcji oraz rodzaje zadań językowych tak, aby były one adekwatne do potrzeb jak największej liczby uczniów, np. ćwiczenia związane z opanowaniem słownictwa (dopasowanie słów do ich definicji, wstawianie słów w luki w tekście) dla uczniów z rozwiniętą inteligencją lingwistyczną, a dla osób z dominującą inteligencją matematyczno–logiczną zadania wymagające kategoryzowania i klasyfikowania czy odkrywania reguł gramatycznych.

Właściwe rozpoznanie stylów uczenia się oraz dominującej inteligencji u uczniów umożliwi nauczycielowi stworzenie własnego katalogu ćwiczeń, który może być dostosowywany i modyfikowany wraz z tym, jak zmieniają się uczniowie i ich potrzeby w trakcie nauki w szkole.

Cennym narzędziem umożliwiającym indywidualizację procesu nauczania w ścisłym powiązaniu z rozwijaniem autonomii uczniów jest portfolio językowe. Portfolio jest dokumentem, który prezentuje dorobek językowy ucznia wraz ze szczegółowym opisem towarzyszącego mu procesu uczenia się. Dla efektywnego uczenia się szalenie istotna jest droga nabywania umiejętności w zakresie poszczególnych sprawności językowych oraz doświadczenia wynikające ze spotkań międzykulturowych. Refleksyjny charakter portfolio pozwala uczniom poznać lepiej siebie jako osobę uczącą się. Dzięki rozpoznaniu własnego stylu uczenia się oraz zdiagnozowaniu posiadanych umiejętności językowych mogą oni świadomie stosować różne strategie uczenia się, zwiększając skuteczność własnej nauki. W ten sposób uczniowie umacniają wiarę we własne możliwości, co pozytywnie wpływa na ich motywację do dalszej pracy nad językiem. Ponadto refleksyjna analiza własnego procesu uczenia się pomaga w rozwijaniu umiejętności oceny swoich postępów w poznawaniu języków i kultur i przyczynia się do kształtowania postaw otwartości i tolerancji. Pamiętając, że portfolio językowe z założenia jest osobistym dokumentem

osoby uczącej się, nauczyciel powinien starać się wykorzystać jego potencjał np. w doskonaleniu strategii uczenia się czy wdrażania do samooceny (Pawlak, Marciniak, Lis, Bartczak: 2006). Warto zatem, aby nauczyciel zapoznał ucznia z ideą portfolio językowego, jego celami i zaletami w kontekście organizowania i monitorowania własnej nauki. Istotne jest również wsparcie ucznia na etapie wdrażania go do pracy z tym narzędziem (np. poprzez zapoznanie ze sposobami pracy na lekcji czy zaproponowanie zadań przygotowujących do samodzielnej pracy w domu). Należy także pamiętać o informowaniu uczniów, czy i w jakim zakresie refleksja nad procesem zdobywania wiedzy i umiejętności językowych będzie wykorzystywana przez nauczyciela w ocenianiu postępów.

W celu zainicjowania indywidualnej refleksji nad procesem uczenia się języka obcego warto wykorzystać gotowy dokument, jakim jest Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (2006) lub też opracować własną wersję portfolio odnoszącą się do języka obcego specjalistycznego używanego w różnych kontekstach zawodowych. Przygotowując 'zindywidualizowaną' wersję portfolio, nauczyciel powinien pamiętać o podstawowych kwestiach:

- ustaleniu na początku celów i zasad pracy z portfolio (np. w formie kontraktu);
- zachowaniu trójdzielnej struktury portfolio, w której każda z części ma określoną funkcję: – bibliografia językowa, która zawiera m. in. osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języka (gdzie? kiedy?) oraz osobistą refleksję ucznia na temat własnych potrzeb i celów nauki oraz indywidualnych strategii uczenia się (po co? jak?);
- paszport językowy, który prezentuje profil językowy ucznia opracowany na podstawie uzupełnionych list umiejętności w formie tabeli samooceny;
- dossier, w którym uczeń gromadzi swoje najlepsze prace, dyplomy, zaświadczenia dokumentujące jego sukcesy w nabywaniu kompetencji językowych;
- poszanowaniu osobistego charakteru dokumentu (to uczeń decyduje o tym, jakie informacje będzie zawierać jego portfolio, jak często będzie je tam zamieszczał i w jakim zakresie).

Warto w tym miejscu wspomnieć o jeszcze jednej zalecie portfolio językowego, które, poza wspieraniem procesu indywidualizacji nauczania w zakresie rozwijania świadomości własnego uczenia się i kształtowania postaw autonomicznych, stanowi cenne narzędzie wspierające proces oceniania.

Na zakończenie warto podkreślić, że bardzo ważne jest prawidłowe rozpoznanie potrzeb uczniów i odpowiednie zaplanowanie i zorganizowanie zajęć z uwzględnieniem wykorzystania zróżnicowanych form, metod i technik pracy.

Właściwe dostosowanie wymagań w trakcie realizacji programu nauczania pokazuje, że indywidualizacja nie polega na obniżeniu wymagań edukacyjnych, ale jest „indywidualną drogą do ich opanowania” (Czarnocka 2016).

4.3.1. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Opisane powyżej założenia teoretyczne niniejszego programu oraz zaproponowane warunki i sposoby organizacji kształcenia kładą największy nacisk na indywidualizację procesu nauczania. Wynika to z faktu, iż głównym celem edukacji, oprócz realizacji podstawowych celów kształcenia, jest również przygotowanie uczniów do życia w „zgodzie z zasadami demokracji i poszanowaniu praw człowieka” (Grabowska, red., 2015). Oznacza to, iż szkoła powinna realizować założenia edukacji włączającej, zgodnie z którymi szkoła respektuje prawo do wspólnej nauki oraz wspiera samodzielność i potencjał każdego ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami (ibidem). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami to uczniowie cierpiący na choroby przewlekłe (np.: cukrzyca, SM) czy posiadający deficyty (np.: dysgrafia, dysleksja itp.) lub dysfunkcje utrudniające funkcjonowanie w codziennym życiu, a tym samym w szkole (np. niedosłuch, niedowidzenie). To także grupa młodzieży uzdolnionej poznawczo o dużym potencjale intelektualnym. Mając więc na uwadze tę ogromną różnorodność potrzeb edukacyjnych warto, aby przy realizacji tego programu miała miejsce systematyczna współpraca nauczyciela języka z psychologiem i pedagogiem w zakresie jego adaptacji do określonych przypadków, z jakimi zetknie się nauczyciel w codziennej pracy.

Działania wspierające realizację tego programu w zakresie specjalnych potrzeb powinny obejmować również:

- stałą współpracę nauczyciela z rodzicami;
- wstępną diagnozę potrzeb ucznia, szczególnie ucznia z niepełnosprawnością i zaplanowanie odpowiednich działań wspierających go w realizacji edukacji językowej;
- realizację zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej (w przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego);
- kształtowanie u wszystkich uczniów właściwych postaw społecznych opartych na akceptacji i tolerancji (np. cooperative learning, learner-centered learning);
- dostosowanie przestrzeni edukacyjnej do potrzeb ucznia (np. uczeń na wózku powinien mieć zapewnione miejsce umożliwiające swobodny dostęp do tablicy, szafki itp., uczeń z ADHD dobrze, aby siedział w pierwszej ławce przy drzwiach; uczeń słabowidzący powinien siedzieć w pierwszej ławce przy oknie lub mieć zapewnione dobre/dodatkowe oświetlenie oraz materiały z większą czcionką; uczeń z trudnościami w koncentracji uwagi powinien siedzieć w pobliżu

nauczyciela, a jego praca powinna być aranżowana w krótkich odcinkach czasu z częstymi przerwami);

- dostosowanie metod i technik pracy oraz właściwy dobór środków dydaktycznych umożliwiających uczniom osiągnięcie postępu w nauce zgodnie z posiadanymi możliwościami;
- ocenianie postępów ucznia zgodnie z jego możliwościami.

Przykładowe scenariusze załączone do niniejszego programu zawierają między innymi wskazówki dotyczące dostosowań dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

5. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE I NARZĘDZIA ICT

5.1. Materiały dydaktyczne

Dobór właściwych materiałów dydaktycznych jest niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na efekty nauczania w równym stopniu, co formy, metody i techniki nauczania. Najczęściej stosowaną przez nauczycieli praktyką jest dobieranie podręcznika do potrzeb swojej klasy. Praktyka taka ma oczywiście wiele zalet, takich jak przemyślana i spójna konstrukcja podręcznika uzupełnionego o pełen zestaw materiałów dodatkowych (książka ćwiczeń dla uczniów, książka dla nauczyciela z testami, dodatkowe nagrania audio lub video). Decydując się na wybór konkretnego podręcznika, nauczyciel powinien podjąć przemyślaną i świadomą decyzję wynikającą z analizy danego podręcznika pod kątem (Frendo, 2007):

- a) zawartości tematycznej podręcznika (układ treści, sprawności językowe, materiał leksykalny i gramatyczny, ćwiczenia umożliwiające samodzielną pracę z językiem);
- b) elastyczności w korzystaniu z poszczególnych jednostek tematycznych;
- c) tekstów przeznaczonych do czytania i słuchania (różnorodność, atrakcyjność i przydatność dla uczniów, długość i stopień trudności);
- d) różnorodności ćwiczeń i możliwości ich adaptacji do potrzeb uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- e) przydatności i funkcjonalności w zakresie realizacji celów edukacyjnych;
- f) ceny i dostępności na rynku.

Niewątpliwym atutem korzystania z gotowych materiałów jest oszczędność czasu związana z przygotowaniem lekcji. Często jednak okazuje się, że podręcznik jest niewystarczający lub nie trafia w potrzeby grupy uczniów. Biorąc pod uwagę kryterium przydatności, nauka języka obcego w szkole branżowej II stopnia powinna być dostosowana do potrzeb uczniów (w tym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych), do specyfiki profilu zawodowego szkoły, a dodatkowo powinna zapewnić przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka angielskiego tych uczniów, którzy zechcą ten egzamin zdawać. Z tego względu od nauczyciela oczekuje się umiejętności tworzenia i modyfikowania materiałów dydaktycznych, wykorzystywania materiałów autentycznych, korzystania z zasobów internetu i innych dostępnych źródeł i na ich bazie przygotowywania materiałów dydaktycznych uzupełniających podręcznik. Materiały dydaktyczne powinny być tak przygotowane, aby wspierały cały proces uczenia się, rozwijały słownictwo, funkcje językowe oraz poszczególne sprawności językowe. Ponadto powinny być dostosowane do wszystkich uczniów – szczególnie do uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zakres dostosowań może obejmować np. zastosowanie większej czcionki, większego kontrastu w materiałach wizualnych, dodatkowych zadań dla uczniów zdolnych).

Warto także, modyfikując i adaptując materiały autentyczne, korzystać z narzędzi online (wykaz: Załącznik nr 1), które znacznie przyspieszają cały proces i dają szansę nauczycielowi na stworzenie atrakcyjnych materiałów lepiej dostosowanych do potrzeb uczniów.

Adaptowanie i tworzenie własnych materiałów jest sporym obciążeniem czasowym dla nauczyciela, dlatego też zaleca się tworzenie banków pomocy dydaktycznych, które po niewielkiej modyfikacji będą mogły być wykorzystywane przez nauczyciela.

Korzystanie z materiałów autentycznych i modyfikowanie ich zgodnie z potrzebami uczniów daje nieograniczone możliwości indywidualizacji nauczania, np. tekst autentyczny może zostać w niezmienionej formie przeznaczony dla ucznia bardzo zdolnego, natomiast dostosowując tekst do innych uczniów, nauczyciel może zastosować następujące techniki:

- a) skrócenie tekstu;
- b) uproszczenie słownictwa (np. zastępując słowa trudniejsze łatwiejszymi: appalling – shocking- very bad / enormous – huge – large / therefore – because etc.);
- c) uproszczenie konstrukcji zdań (strona czynna zamiast strony biernej, zdania pojedyncze zamiast złożonych);
- d) dostosowanie stopnia trudności zaplanowanych do tekstu ćwiczeń;
- e) dostosowanie tempa wypowiedzi (w przypadku nagrań audio) do potrzeb ucznia.

Wykorzystując materiały autentyczne zaczerpnięte z zasobów internetu, nauczyciel może szybko opracować ćwiczenia, dzięki którym uczniowie mogą rozwijać własne sprawności językowe w swoim tempie i stosownie do swoich możliwości.

Przykład adaptacji tekstu do ćwiczeń rozwijających znajomość słownictwa:

- a) tekst z lukami otwartymi – nauczyciel usuwa z tekstu dowolną liczbę słów; uczniowie muszą wpisać słowa pasujące logicznie i gramatycznie do kontekstu;
- b) tekst z lukami otwartymi z podpowiedziami – nauczyciel usuwa z tekstu dowolną liczbę słów i dołącza je do ćwiczenia; uczniowie uzupełniają luki podanymi słowami;
- c) tekst z lukami sterowanymi – nauczyciel usuwa z tekstu dowolną liczbę słów i do każdej luki dodaje 3-4 odpowiedzi, z których 1 jest poprawna;
- d) nauczyciel podkreśla w tekście słowa, a pod tekstem umieszcza ich synonimy; uczniowie dopasowują do podkreślonych słów podane synonimy;
- e) nauczyciel podkreśla w tekście słowa, a pod tekstem umieszcza ich definicje; uczniowie dopasowują do podkreślonych słów podane definicje.

Modyfikując i adaptując materiały autentyczne, warto pamiętać o korzystaniu z narzędzi online (wykaz: Załącznik nr 1), które znacznie przyspieszają cały proces i dają szansę nauczycielowi na stworzenie atrakcyjnych materiałów lepiej dostosowanych do potrzeb uczniów.

5.2. Narzędzia TIK

Współczesna edukacja szkolna, poszukując sposobów na podniesienie jakości i efektywności nauczania, powinna wykorzystywać w procesie kształcenia uczniów różnego rodzaju środki i metody, w tym również narzędzia związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Bogactwo i różnorodność narzędzi TIK może pomóc nauczycielowi w:

- docieraniu do i prezentowaniu ciekawych treści edukacyjnych wzbogacających wiedzę uczniów oraz ich motywację do dalszej nauki;
- zróżnicowaniu form i metod pracy, a tym samym ułatwia indywidualizację procesu nauczania;
- wspomaganie uczniów w procesie uczenia się oraz osobistego rozwoju, kształtując postawy autonomiczne oraz rozwijając kompetencje cyfrowe umożliwiające swobodne poruszanie się w społeczeństwie informacyjnym.

W przypadku nauczania języka angielskiego dostępna jest duża liczba aplikacji i narzędzi TIK wspierających nauczanie. Korzystanie z tych zasobów wymaga od nauczyciela nie tylko ich bardzo dobrej znajomości i biegłości w posługiwaniu się nimi. Ważne jest, aby używanie tych narzędzi nie stanowiło w efekcie końcowym celu samego w sobie, lecz wspomagało dążenie do założonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Dlatego też niniejszy program został wzbogacony o wykaz praktycznych narzędzi TIK (programów, aplikacji itp.), które umożliwiają rozwijanie różnych sprawności językowych oraz kompetencji kluczowych. Ich ogromną zaletą jest to, że w wielu przypadkach ich zintegrowany, innowacyjny (np. collaborative writing tools) charakter dodatkowo uatrakcyjnia i przyspiesza proces uczenia się, wpływając pozytywnie na motywację uczniów. W załączniku nr 1 do niniejszego programu zostały zebrane popularne, darmowe narzędzia TIK wraz z krótkim opisem wskazującym na możliwe zastosowania. Dodatkowo w załączniku nr 2 narzędzia TIK zostały pogrupowane wg sprawności językowych.

6. OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW – SPOSOBY OCENIANIA

Niniejszy program proponuje dwa sposoby oceniania postępów uczniów – ocenianie sumujące oraz wspierające/kształtujące, które wspólnie stanowić będą obraz osiągnięć ucznia w zakresie stopnia opanowania wiedzy, posiadanych umiejętności i kompetencji a także postaw.

Właściwe ocenianie osiągnięć uczniów ma ogromne znaczenie. Jeśli jest prowadzone systematycznie i zgodnie z ustalonymi zasadami, stanowi cenną informację zwrotną, która może skutecznie motywować i stymulować uczniów do ich dalszego rozwoju. Dlatego tak ważne jest, aby informować ucznia o kryteriach oceniania, a także o tym, w jakim stopniu zostały one przez niego zrealizowane lub nie i w jakim zakresie trzeba nad nimi dalej popracować. Bardzo dobrym narzędziem umożliwiającym takie ocenianie jest portfolio językowe ucznia, które pomaga zdiagnozować „wyjściowy” poziom biegłości językowej, a poprzez stymulowanie refleksji ucznia odpowiednimi pytaniami pomaga w określeniu indywidualnych celów oraz sposobu nauki. Rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia w tym procesie poprzez dobieranie treści oraz metod pracy w taki sposób, aby efektywnie wykorzystywać potencjał ucznia, motywując go jednocześnie do dalszej pracy. Wspólna, regularna (zaplanowana jako cykl spotkań w semestrze, np. raz w miesiącu) refleksja nad procesem uczenia się daje więc uczniowi większe poczucie sprawczości oraz sukcesu, mierzonego nie tylko wynikami sprawdzianów, ale pełną świadomością realnych umiejętności.

Weryfikacja wiedzy i umiejętności językowych obejmujących gramatykę, leksykę wraz z funkcjami językowymi, fonetykę oraz cztery sprawności językowe (słuchanie, czytanie, pisanie i mówienie), które składają się na poziom biegłości językowej może odbywać się w różnych formach. Mogą to być bieżące (kartkówki) i końcowe prace kontrolne (sprawdziany, testy), które wykorzystują szeroki wachlarz testów i zadań polegających m.in. na wielokrotnym wyborze, uzupełnianiu luk, dopasowaniu, prawda/fałsz, itp. Dodatkowo osiągnięcia uczniów można ocenić na podstawie pisemnych i ustnych prac domowych czy prac projektowych. Należy jednak pamiętać, że znajomość języka to nie tylko wiedza oceniana za pomocą testów czy różnorodnych prac ustnych czy pisemnych. To także skuteczność przekazu, umiejętność interakcji stosownej do sytuacji, mediacji oraz świadomość różnic językowych i kulturowych. Pod tymi kompetencjami kryje się wiele umiejętności, takich jak umiejętność logicznego myślenia, przetwarzania informacji czy umiejętność funkcjonowania w grupie. Aby móc je właściwie ocenić, potrzebna jest bieżąca i systematyczna obserwacja uczniów umożliwiająca analizę ich zaangażowania w proces dydaktyczny oraz postęp w nauce. Temu celowi służy ocenianie kształtujące/wspierające oparte na ocenie wysiłku ucznia, jego zaangażowaniu w podejmowanie wyzwań, ocenianie oparte na dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem, bieżącej **analizie i refleksji**,

które wskazują uczniowi drogę do tego, jak opanować pożądaną wiedzę i jak osiągnąć wymagany poziom umiejętności. Taki proces oceniania jest szczególnie istotny w przypadku ucznia z dysfunkcjami, który, przewyżając swoje ograniczenia, wkłada w przyswajanie wiedzy i opanowywanie umiejętności językowych więcej wysiłku, niż uczniowie zdrowi.

Opracowując zasady oceniania przedmiotowego (w oparciu o wewnętrzny system oceniania), nauczyciel realizujący ten program powinien uwzględnić kwestie dotyczące trudności, na jakie może napotkać uczeń z dysfunkcjami na lekcji języka angielskiego oraz zaplanować działania, które ułatwią mu pokonanie tych wyzwań i przyswajanie wiedzy, a następnie dostosować kryteria oceniania do tych ustaleń, pamiętając o motywującej funkcji oceny (Grabowska, red., 2015).

Nauczyciel, monitorując pracę swoich uczniów oraz wdrażając ich do różnorodnych form oceny, takich jak samoocena czy ocena koleżeńska, stwarza bezpieczne warunki, w których uczniowie uczą się, jak konstruktywnie oceniać pracę swoją i kolegów, poddawać ją analizie i refleksji, przyzwyczajając się, że w nauce można popełniać błędy i że stanowią one element doświadczenia składającego się na proces edukacyjny. Warto również podkreślić konieczność oceniania każdego ucznia osobno, czyli jego rzeczywistego postępu w stosunku do predyspozycji oraz indywidualnych możliwości i umiejętności. Nie jest to zadanie łatwe, ale jest niezbędne, aby dostrzec postęp każdego ucznia, tym samym motywując go do dalszej nauki.

W celu oceny postępów ucznia warto wykorzystać tabele oceny wiedzy (w zakresie : zna i rozumie) oraz umiejętności (w zakresie: potrafi), których opisy są przedstawione w języku efektów uczenia się zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64, z późn. zm.) oraz z tabelami osiągnięć ESOKJ (2003).

Podobnie ocenie służącej analizie i refleksji (będącymi integralną częścią nauczania/uczenia się) podlegają kompetencje uczniów. Kompetencje są umiejętnościami i zdolnościami, które kształtują się na bazie przyswajanej wiedzy, wartościach i doświadczeniu. Ujawniają się one w konkretnym działaniu i wtedy mogą zostać zmierzone i/lub ocenione (Hunziker 2018: 40-42).

W przypadku oceny poszczególnych kompetencji nauczyciel powinien modyfikować ich deskryptory stosownie do celu, jakemu ma służyć dana forma oceny, jak również do tego, kto dokonuje oceny – nauczyciel czy uczeń, możliwa będzie ocena stopnia opanowania danej/wybranej kompetencji. Stopień ich opanowania będzie się mieścił na skali, np:

umiem już / potrafię to zrobić całkiem dobrze	już dużo potrafię, ale jeszcze nie mam pewności, jak to zrobić – muszę się więcej nauczyć/poćwiczyć	już sporo potrafię, ale muszę się dowiedzieć, jak to zrobić/wykonać	nie wiem, jak to zrobić, muszę się nauczyć
---	---	---	--

Takiej ocenie podlegać mogą dowolne elementy, np. w zakresie rozwijania kompetencji społecznej i komunikacyjnej ocenie może podlegać: umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność przekonywania, umiejętność doradzania i rozwiązywania problemów czy umiejętność pracy zespołowej. Należy także pamiętać, że każdy nauczyciel może zbudować własną skalę odpowiadającą potrzebom jego klasy. Ważne jest, aby i nauczyciel i uczniowie czuli potrzebę i sens dokonywania takiej oceny, aby towarzyszyła jej analiza i refleksja. Poprzez wspólny dialog, samoocenę i wymianę doświadczeń uczniowie stale rozwijają swoje kompetencje, uczą się zarządzać własnym rozwojem i wytyczać własne cele edukacyjne. Taka edukacja jest nieoceniona w procesie uczenia się przez całe życie.

7. EWALUACJA PROGRAMU

Ewaluacja programu ma na celu jego weryfikację i modyfikację w takim zakresie, aby umożliwić uczniom osiągnięcie jak najlepszych rezultatów. Dlatego też program nauczania powinien podlegać stałemu monitoringowi, a jego ocena powinna się odbywać zarówno w trakcie realizacji programu, jak i/lub na koniec etapu kształcenia w szkole branżowej. Na ewaluację bieżącą składać się będzie analiza bieżących osiągnięć uczniów (kartkówki, sprawdzianów, indywidualnych prac uczniów). Dzięki nim będzie można określić stopień realizacji celów programu, czyli wskazać, w jakim zakresie wiedza i umiejętności zostały opanowane przez uczniów. Ponadto pogłębiona refleksja nad wynikami uczniów może skutkować modyfikacją form i metod pracy w celu podniesienia skuteczności nauczania. W przypadku ewaluacji końcowej warto określić, czy osiągnięte zostały zamierzone cele i jakimi sposobami, czyli czy program był skuteczny i w jakim stopniu. Pomocne w tym mogą być np. ankiety wykorzystujące model SWOT³, które pomogą w zdiagnozowaniu mocnych i słabych stron programu, wskazując równocześnie na te elementy, które mogą generować pozytywne zmiany, ale też i te, których pojawienie się może mieć niekorzystny wpływ (Galant 2012).

W ewaluacji końcowej programu warto odpowiedzieć na pytania:

1. Czy cele programu zostały w pełni zrealizowane? Tak/nie, dlaczego? Na jakiej podstawie stwierdzono skuteczność osiągnięcia celów?
2. Czy cele programu zostały odpowiednio sformułowane?
3. Czy treści odpowiadają celom programu?
4. Czy zastosowane formy, metody i techniki pracy były odpowiednie? Czy służyły realizacji celów? W jakim stopniu umożliwiły realizację celów? Czy są lepsze, skuteczniejsze formy, metody i techniki pracy, niż te przedstawione w programie?

Prowadząc ewaluację programu ważne jest, aby pamiętać, jaki jest jej cel oraz podejmować tylko takie działania, które zapewnią rzetelność badań ewaluacyjnych, czyli np. badać różne elementy rozwiązań programowych, takich jak skuteczność form i metod pracy, przyrost wiedzy w tej samej grupie uczniów (Galant 2012). W procesie ewaluacyjnym istotna też jest różnorodność form, w jakich zbierana jest informacja zwrotna o programie. Poza analizą wyników uczniów (np. egzaminów, sprawdzianów, projektów) warto zastosować arkusze obserwacji lekcji, a do ankiet zaprosić nie tylko nauczycieli, ale również i uczniów (przykładowe ankiety: Galant, Moryksiewicz

³ Model SWOT (model umożliwiający analizę i porządkowanie informacji w 4 kategoriach: słabe strony, mocne strony, zagrożenia, szanse)

2012:92-99). W wyniku kompleksowo przeprowadzonej ewaluacji otrzymamy cenne informacje, dzięki którym program może zostać zmodyfikowany o elementy wskazane jako czynniki wpływające na efektywność procesu kształcenia.

8. FUNKCJONALNOŚĆ I PRZYDATNOŚĆ PROGRAMU

Niniejszy program został opracowany tak, aby jego wdrożenie możliwe było w każdej placówce. Pełna realizacja celów kształcenia zawartych w podstawie programowej nie wymaga dodatkowych nakładów finansowych ani specjalnych zmian organizacji pracy szkoły. Zgodnie z zapisami podstawy programowej szkoła i wszyscy nauczyciele zobowiązani są do *podejmowania działań mających na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia stosownie do jego potrzeb i możliwości. Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się ponadto do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się* (Dz.U. z dnia 24 lutego 2017, poz.356). Stąd też program ten jest tak skonstruowany, aby nauczyciele realizujący go mieli swobodę w układzie i wyborze treści (szczególnie w obszarze treści wykraczających poza podstawę programową), w sposobie realizacji jego założeń oraz w zakresie modyfikacji i doboru metod i form pracy. W ramach realizacji treści międzyprzedmiotowych i dbałości o holistyczny rozwój ucznia program opiera się na stałej współpracy nauczyciela języka angielskiego z nauczycielami innych języków oraz przedmiotów pozajęzykowych.

Zgodnie z zasadą planowania uniwersalnego szkoła niweluje wszelkie bariery, tak aby każdy uczeń miał dostęp do edukacji, a nauczyciel dostosowuje nauczanie oraz środowisko, w którym się ono odbywa do potrzeb swoich uczniów (Dz. U. z dnia 25 sierpnia 2017 poz. 1591).

Ważnym uzupełnieniem niniejszego programu są przykładowe scenariusze zajęć/lekcji, które dają nauczycielom wskazówki, w jaki sposób może być on realizowany. Każdy scenariusz odnosi się do zapisów podstawy programowej dla branżowej szkoły I stopnia, a także ma jasno zdefiniowanego odbiorcę oraz cele językowe i pozajęzykowe. Zawiera on też komentarz metodyczny obejmujący informacje istotne dla przebiegu zajęć/lekcji, pomysły na dostosowanie lekcji/zajęć do ucznia z SPE, a także szczegółowe informacje dotyczące tego, jakie kompetencje kluczowe są rozwijane poprzez realizację danego scenariusza.

Podsumowując, opracowany program, poprzez otwartą i refleksyjną postawę nauczyciela oraz różnorodność stosowanych przez niego form i metod pracy, umożliwia wspieranie uczniów o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych w osiągnięciu indywidualnego sukcesu edukacyjnego.

9. BIBLIOGRAFIA

- Coyle D., Hood P., Marsh D., (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Czarnocka M., (2016), *12 zasad indywidualizacji pracy z dzieckiem*, Źródło: <https://www.experto24.pl/oswiata/ksztalcenie-i-wychowywanie/12-zasad-indywidualizacji-pracy-z-dzieckiem.html?cid=K000KN>
- Dale L., Tanner R., (2012), *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Danielik-Kowalska D., *Glottodydaktyczne przesłanki podejścia komunikatywnego w nauczaniu języków obcych*: http://files.clickweb.home.pl/homepl37784/file/sztw_2012_1_199_dorotadanielik-kowalska.pdf
- Dylak S., (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003), Warszawa: CODN
- Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (2006), Warszawa, CODN.
- Frendo E.,(2007), *How to Teach Business English*, Harlow: Pearson Education Limited
- Furgoł S., Hojnacki L., (2013) *Metoda WebQuest. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wirtualna Biblioteka Nowoczesnego Nauczyciela i Ucznia.
- Galant A. (2012), *Ewaluacja programu nauczania w: Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa: ORE
- Giżyńska D., Martynów R., (2018), *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*. Warszawa: ORE
- Gofron B.,(2013) *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, [w:] „*Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*”, nr 1(7), zob: <https://docplayer.pl/5711085-Konstruktywistyczne-ujecie-procesu-uczenia-sie.html> (dostęp 18 maja 2019).
- Grabowska A.,(red.), (2015), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, Warszawa:ORE
- Harmer J., (2003), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Harmer J., (2007) *How to Teach English*, Harlow: Pearson Education Limited
- Hunziker D., (2018), *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Słupsk/Warszawa: Dobra Literatura.
- Komorowska H.red., (2009)., *Skuteczna nauka języka obcego – Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa, CODN.
- Komorowska H., (1999)., *O programach prawie wszystko*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska H.,(2004), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka.
- Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford: Macmillan.

- Pawlak M., (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego* (JOWS, 1/2017)
- Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E., (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: CODN.
- Ravell J., Norman S., (1997), *In Your Hands: NLP in ELT*, London: Saffire Press.
- Scrivener J., (2011), *Learning Teaching The Essential Guide to English Language Teaching*: third edition, Oxford: Macmillan Education.
- Senge P.M., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., (2012), *Schools that learn, a Fifth Discipline Fieldbook for Educators Parents, and Everyone Who Cares About Education*, London-Boston, Nicholas Brealey Publishing.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning. zob: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm, (dostęp 10 maja 2019).
- Targońska J., (2017), *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów* (JOWS, 3/2017)
- Thornbury S., (2008) *How to teach Grammar*, Harlow: Pearson Education Limited
- Vaezi S., *Theory of Reading* zob: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/theories-reading> (dostęp 15 czerwca 2019).

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467, zob.: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>, (dostęp: 20 maja 2019 r.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z dnia Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1575), zob. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1575/1>, (dostęp: 1 maja 2019r.),

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 maja 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 24 maja 2018 r. poz. 996), zob: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000996>, (dostęp: 1 maja 2019r.),

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży

niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 r., poz.1578), zob. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1578/1>, (dostęp: 1 maja 2019r.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017r.w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2017 r. poz. 860), zob. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/860>, (dostęp:1 maja 2019r.),

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. (Dz.U. z dnia 31 marca 2017, poz. 703), zob.: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/703>, (dostęp: 3 maja 2019r.),

Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 25 sierpnia 2017 poz. 1591), zob.: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1591/1>, (dostęp: 1 maja 2019r.)

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64, z późn. zm.) zob. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2016/64>

Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U.U.E.2018.189.1), zob.: <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-1,69055843.html>.

11. ZAŁĄCZNIKI DO PROGRAMU – WYKAZ ZASOBÓW I NARZĘDZI TIK

Załącznik nr 1 Wykaz zasobów i narzędzi wg ich funkcji/przydatności:

Function:	Access:
A tool for recording and editing sound files. Requires downloading, for use. Completely free.	https://www.audacityteam.org/
A tool that lets you speak through a picture. Any picture can be uploaded and an area selected to be the 'mouth'. This 'mouth' will move and act like a real mouth at the same time as the recorded voice is being played.	https://blabberize.com/
A tool to have native speakers of the target language read a text aloud for you. You submit a text file that you want native speakers to read, and receive back an audio file. Free with registration.	https://rhinospike.com/
PodOmatic allows language teachers and students to browse and find podcasts from users all over the world. By registering for a free account, users can also upload audios or videos to create a podcast and share it on different social media, blogs, websites etc.	https://www.podomatic.com/
A website/blog creation tool. Customisable with a variety of widgets and themes. Interface can be interactive or static depending on the purpose. Registration required but basic option for free.	http://wordpress.com/
An e-reader made specifically for language learning. It allows you to import books, articles and webpages, translate and save new words and memorize them later. Free with registration.	http://readlang.com/
A freeware suite of six apps for creating computer-based quizzes (multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering and gap-fill).	https://hotpot.uvic.ca/
A tool to design your own app to use for learning exercises, based on the templates on the website, or you can use one of the existing apps to create activities such as crosswords, puzzles and quizzes.	https://learningapps.org/about.php
A flashcard tool helping users memorise facts, words etc. It supports images, audio and video and can be synced with other devices (ect. smart phones)	https://apps.ankiweb.net/

Quizlet is a flashcard app which helps students study and be tested on a huge variety of subjects, such as languages, history, geography, science etc., in a simple and fun way.	https://quizlet.com/
Mindomo is a tool for drawing mind maps and creating organigrams; it allows editing and collaborating online.	https://www.mindomo.com/
Coggle is a tool for organising and sharing information. Coggle allows you to create mind maps and flowcharts that can be used individually or shared and worked on collaboratively.	https://coggle.it/
Juicer-an online podcast aggregator which allows users to import and manage podcasts from various sites in one place.	http://juicereceiver.sourceforge.net/
Mentimeter allows you to create quizzes, polls, scales, slideshow presentations and word walls. The teacher can project these on a screen and students can vote or write their opinion anonymously using a code automatically provided by the software.	https://www.mentimeter.com/inspiration#education
Kahoot tool allows those teachers with an interest in gamification to design and use learning games in their classroom. There are 4 different formats available: quiz, discussion, survey or jumble.	https://kahoot.it/
Screencast-o-Matic allows to create videos, edit them and share.	https://screencast-o-matic.com
Puppet Pals 2 allows its users to create animated videos with voice and other sounds.	http://www.polishedplay.com/support-pp2
Storyboardthat is an easy to use tool for creating storyboards.	https://www.storyboardthat.com/
Photopeach-a very simple slide show tool. It allows creating slideshows with up to 30 photographs,	https://photopeach.com/
With PlayPosit teachers can create interactive lessons by adding questions to videos, which they have taken either from outside sources or created themselves.	https://www.playposit.com/
EduPuzzle-a tool for creating interactive lessons with videos. Good resource for flipped classroom approach.	https://edpuzzle.com/
Padlet is an online collaborative platform that allows users to share files, pictures, videos and audio on a dashboard.	https://padlet.com/
The word clouds creators.	http://www.tagxedo.com/ http://www.wordle.net/ https://www.answergarden.ch/

Wheeldecide-a free online spinner tool that allows you to create your own digital wheels.	https://wheeldecide.com/
A platform that enables to re-write real news articles into new ones at different language levels.	https://newsela.com/
Lesson plans, handouts, worksheets, printable materials.	https://www.usingenglish.com/ http://www.teachingenglish.org.uk

Załącznik nr 2 – Wykaz zasobów i narzędzi wg sprawności językowych:

Sprawność językowa	Nazwa i dostęp
Listening	https://www.podomatic.com/ https://voicethread.com/ https://www.apple.com/itunes/ http://www.bbc.co.uk/learningenglish/
Speaking	https://en.duolingo.com/
Reading	https://breakingnewsenglish.com/ http://www.onestopenglish.com/skills/news-lessons/monthly-topical-news-lessons/
Writing	https://bookcreator.com/ https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/Blogs-EN.pdf?ver=2018-03-22-152844-567
Pronunciation	https://pl.forvo.com/
Intercultural	https://etwinning.pl/ https://www.glpny.org/

Justyna Maziarska-Lesisz, absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego; specjalista w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych w obszarze języków obcych. Wieloletni pracownik CODN i ORE związany z ogólnopolskimi programami doskonalenia nauczycieli języków obcych (INSETT, Young Learners, DELFORT, Szkoła Ćwiczeń) oraz projektami europejskimi (Europejskie Portfolio Językowe, Supporting Multilingual Classroom, ICT-REV). Doświadczenie zawodowe zdobywała także jako nauczyciel akademicki oraz lektor języka angielskiego. Redaktorka merytoryczna publikacji metodycznych dla nauczycieli *Moje pierwsze portfolio językowe, Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*; autorka gry dydaktycznej *Z Europkiem przez Europę*. Współautorka programu kursu kwalifikacyjnego *Wczesne nauczanie języka obcego nowożytnego*.