

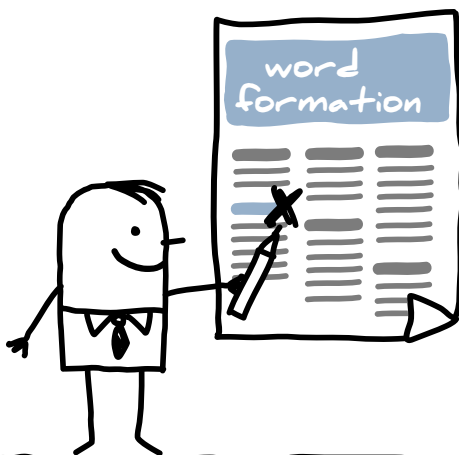


# Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty).

## Uwaga – środki językowe!

Monika Cichmińska

Czwarty, ostatni tekst omawiający sprawdzian szóstoklasisty dotyczy miejsca, jakie zajmują w nim środki językowe, a w szczególności gramatyka. Tak jak w pozostałych egzaminach, z którymi przyjdzie się zmierzyć naszym uczniom, nie ma w nim oddzielnej części poświęconej sprawdzeniu znajomości gramatyki. Tekst ten poświęcony jest zatem rzeczywistemu miejscu gramatyki w sprawdzianie oraz sposobom jej nauczania i ćwiczenia – nie tylko pod kątem sprawdzianu.



**C**o to są środki językowe? Według autorów *Komentarza do podstawy programowej przedmiotu: Język obcy nowożytny*, znajomość środków językowych to informacja o tym, jakimi środkami, czyli jakim zasobem wiedzy gramatycznej, słownictwa, wiedzy o wymowie oraz pisowni posługuje się uczeń. Można więc powiedzieć, że

w tym punkcie zapisana jest informacja o poprawności językowej w różnych aspektach, bo zwracamy uwagę nie tylko na poprawność gramatyczną, ale i na zasób słownictwa oraz poprawną pisownię i wymowę (2008:65). Ponieważ poprzedni, trzeci tekst cyklu poświęcony był nauczaniu i ćwiczeniu kompetencji leksykalnej, obecny artykuł dotyczy kompetencji gramatycznej.

## Gramatyka na sprawdzianie. Gdzie? Wszędzie!

Z mojego doświadczenia wynika, że łatwo jest wpaść w pułapkę przeświadczenia, że gramatyki na sprawdzianie właściwie nie ma lub jest jej bardzo niewiele: tak naprawdę testowana jest tylko w części sprawdzianu na znajomość środków językowych. Czy aby na pewno? Wygląda na to, że gramatyka testowana jest w każdej części sprawdzianu, tak samo jak znajomość słownictwa, o czym mowa jest w [trzecim tekście z serii](#).

Jak pisze wspomniana we wcześniejszym tekście Walter (2007), problemy uczniów z czytaniem na niższych poziomach zaawansowania wynikają z faktu, że zbyt wolno przetwarzają oni informacje na poziomie rozumienia pojedynczych zdań. Według Walter, aby pomóc uczniom, którzy mają problemy z czytaniem i rozumieniem tekstów w języku obcym na niskich poziomach zaawansowania (A1-A2), należy upewnić się, czy są oni w stanie dokonywać rozbioru składniowego i analizy pojedynczych zdań w tekście, i skoncentrować się na ćwiczeniach, zajmujących się taką analizą. Jak twierdzi Alderson, nie można spodziewać się, że uczniowie zrozumieją jakikolwiek tekst, jeśli nie będą dysponować kompetencją gramatyczną odpowiednią dla poziomu językowego danego tekstu (1994).

To samo można również powiedzieć o zadaniach na słuchanie i znajomość funkcji językowych: jeśli dobrze przyjrzeć się przykładom z zadania 4. z *Informatora*, większość zdań mających sprawdzać znajomość funkcji językowych w dużej mierze opiera się na znajomości struktur gramatycznych.

Uczniom łatwo jest wpaść w tę pułapkę i myśleć, że gramatyki na sprawdzianie nie ma, jednak my, jako nauczyciele, wiemy dobrze, że jest inaczej. Wziąwszy zaś pod uwagę, że gramatyki języka obcego uczymy się wyjątkowo powoli i żmudnie, warto zastanowić się, jak połączyć nauczanie i ćwiczenie gramatyki z przygotowaniem uczniów do sprawdzianu, lub też jak wykorzystywać materiały egzaminacyjne do pracy nad kompetencją gramatyczną uczniów.

## Kompetencja gramatyczna – wiedza czy umiejętność?

*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Rada Europy 2003:102) opisuje kompetencję gramatyczną jako *znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych*. Znajomość i umiejętność stosowania to jednak dwie zupełnie różne sprawy: jakże często uczniowie języka obcego znają zasadę

---

**Naturalnym sposobem poznawania języka jest kontakt z dużą ilością danych językowych, tak, aby móc wyabstrahować z nich rządzące nim reguły, błędy zaś są dowodem na to, że mózg regułę już zna, ale jeszcze jej poprawnie nie stosuje.**

---

stosowania jakiejś struktury gramatycznej, a jednak nie potrafią jej użyć poprawnie, kiedy trzeba.

Jak pisze Spitzer w swojej książce na temat tego, jak uczy się mózg, my – a raczej nasze mózgi – są tak zaprogramowane, by wyłapywać z dostępnych nam przykładów rządzące tymi przykładami zasady i reguły (2008). Niezależnie od tego, czy nauczyciel poda nam zasadę lub regułę i napisze ją na tablicy, nasz mózg i tak sam ją stworzy. Potrzebny mu jest tylko kontakt z pewną (zazwyczaj dużą) liczbą przykładów – i odpowiednio dużo czasu. Spitzer wyjaśnia, że właśnie w taki sposób wszyscy nauczyliśmy się naszego języka ojczystego: słyszeliśmy w dzieciństwie tak dużo przykładów poprawnego użycia języka, że nasz mózg stworzył odpowiednie reguły – choć my, zapytani o nie, możemy ich nie być nawet świadomi. Naturalnym sposobem poznawania języka jest więc kontakt z dużą ilością danych językowych, tak, aby móc wyabstrahować z nich rządzące nim reguły, błędy zaś są dowodem na to, że mózg regułę już zna, ale jeszcze jej poprawnie nie stosuje.

Podobną ideę przedstawia Thornbury w swojej książce *Uncovering Grammar* (2001). Według niego, gramatyka to nie zbiór faktów, ale proces, który ma miejsce, gdy mózg ucznia, głodny wzorców i schematów, napotyka wciąż nowe przykłady struktur gramatycznych. Dlatego też, według niego, uczniowie muszą mieć ciągły kontakt z językiem, a jednym z zadań nauczyciela powinno być pomaganie

uczniom w odkrywaniu struktur gramatycznych języka obcego. Jak pokazują badania neurobiologów, im więcej przykładów danej struktury, tym większa szansa, że mózg ucznia wychwyci rządzącą nią regułę i zacznie ją stosować poprawnie (Spitzer 2008).

Warto zatem pracować z zadaniami egzaminacyjnymi tak, aby eksploatować też obecną w nich gramatykę – każde spotkanie ucznia z daną strukturą gramatyczną będzie zwiększało szanse na to, że zostanie ona odpowiednio przyswojona. Im więcej wysiłku uczeń włoży w analizę i pracę nad zadaniami egzaminacyjnymi, tym większe szanse, że niejako przy okazji będzie też ćwiczył, powtarzał i utrwał znajomość struktur gramatycznych. Moje doświadczenie podpowiada, że lepiej zrobić z uczniami mniej zadań danego typu, ale zrobić je tak, by stały się one jednocześnie okazją do pogłębiania znajomości języka. Uważna analiza struktur gramatycznych podanych w *Informatorze* oraz w materiałach egzaminacyjnych powinna umożliwić nam taki pogłębiony sposób pracy ze sprawdzianem.

Jak pisałam w trzecim tekście z serii, poświęconym kompetencji leksykalnej, w zadaniach na znajomość środków językowych uczniowie mają do czynienia i ze słownictwem, i z gramatyką. Różnica pomiędzy sprawdzaniem znajomości słownictwa i gramatyki jest jednak dość istotna: jeśli uczeń nie zna danego słowa lub wyrażenia, nie użyje go. Natomiast uczniowi może się wydawać, że zna daną strukturę gramatyczną (czyli zna zasady tworzenia danej struktury i/lub użytych w niej form), ale może ją błędnie zastosować, może nie znać poprawnej formy (np. czasowników nieregularnych), lub niekoniecznie umie ją zastosować w konkretnej sytuacji, szczególnie gdy dana struktura pojawia się w określonym kontekście. Dlatego też, jeśli już zdecydujemy się na pogłębioną i uważną pracę z zadaniami egzaminacyjnymi, warto poświęcić nieco czasu na struktury gramatyczne użyte w zadaniach.

Podane poniżej wskazówki dotyczące pracy nad kompetencją gramatyczną odnoszą się do materiałów egzaminacyjnych stworzonych przez CKE, ale mogą być stosowane do innych dostępnych zadań egzaminacyjnych. Niektóre sposoby pracy z zadaniami egzaminacyjnymi, opisane przeze mnie w poprzednim tekście, mogą być z powodzeniem stosowane do pracy nad strukturami gramatycznymi (np. w zadaniach z lukami lub przy opisie materiału ikonograficznego), dlatego nie są tu opisywane ponownie.

## Gramatyka a funkcje językowe

Analiza pokazuje, że w zadaniach na znajomość funkcji językowych pojawia się dużo gramatyki – używanej w określonych sytuacjach. W zadaniu 4. w *Informatorze* uczniowie muszą odpowiednio użyć wypowiedzi z czasownikami modalnymi *can* i *must*: czasownik modalny *can* użyty jest tu trzykrotnie, za każdym razem w nieco innej sytuacji (*Can I use your phone, Bill? I've left mine at home; But you can use my phone if you want; I can talk on the phone for hours*). W zadaniu 6. w *Przykładowym zestawie zadań* natomiast pojawia się kilka różnych struktur: jest czas *Present Simple* i *Present Continuous*, tryb rozkazujący oraz określanie miejsca i czasu za pomocą wyrażen przyimkowych. W tym konkretnym zadaniu granica między tym, co nazywamy funkcjami językowymi, a środkami językowymi, nie jest do końca oczywista.

Aby jednocześnie ćwiczyć i zadania egzaminacyjne, i znajomość gramatyki, można z uczniami pracować w następujący sposób:

### Wersja 1. (łatwiejsza)

Aby zilustrować sposób pracy, nauczyciel pisze na tablicy jedną z możliwych odpowiedzi (A-F), np.: *I'm going to the dentist with my mum*. Następnie wyjaśnia, że jest to odpowiedź na zadane pytanie i prosi uczniów, by sformułowali po angielsku to pytanie. Uczniowie odpowiadają i razem z nauczycielem decydują, jakie pytanie jest poprawne (na przykład: *What are you doing in the afternoon / tomorrow / on Friday?*). Następnie nauczyciel pokazuje lub pisze na tablicy pozostałe odpowiedzi, prosząc, by uczniowie napisali do nich w parach pytania. Po zakończeniu pracy w parach uczniowie razem z nauczycielem decydują, które pytania są poprawne w danej sytuacji. Dopiero wtedy nauczyciel pokazuje uczniom pierwszą część zadania, czyli opis reakcji po polsku, i uczniowie dopasowują sytuacje do opisu. Aby dalej ćwiczyć gramatykę, można poprosić uczniów, by dopisali po jeszcze jednej (lub więcej) możliwej odpowiedzi w opisanych sytuacjach, na wzór podanych: uczniowie mogą potem wymieniać się swoimi zdaniem i dopasowywać sytuacje do napisanych przez kolegę/koleżankę odpowiedzi.

### Wersja 2. (trudniejsza)

W tej wersji uczniowie widzą tylko opisy sytuacji po polsku, ale nie widzą odpowiedzi (czyli reakcji w języku angielskim). Muszą więc napisać je samodzielnie. Aby nieco ułatwić to zadanie, można poprosić uczniów, by pracowali w parach,

a następnie zapisać kilka zdań na tablicy, za każdym razem wyjaśniając – z udziałem uczniów – dlaczego w danej reakcji należy użyć takiej a nie innej struktury. Dopiero wtedy uczniowie dostają drugą część zadania i dopasowują sytuacje do opisu. Tak jak w wersji 1., można poprosić uczniów, by dopisali po jeszcze jednej (lub więcej) możliwej odpowiedzi w opisanych sytuacjach, na wzór podanych: uczniowie mogą potem wymieniać się swoimi zdaniem i dopasowywać sytuacje do napisanych przez kolegę/koleżankę odpowiedzi. Taki sposób pracy z opisanym zadaniem nie tylko rozwija umiejętność rozwiązywania zadania, ale również ćwiczy i powtarza gramatykę.



### Zadanie 6.

Przykładowy zestaw zadań, str. 7

Podobnie można też pracować z zadaniem 5. (*Przykładowy zestaw zadań*): w punkcie 1. uczniowie mogą zastanawiać się, jakie pytanie zostało zadane przed udzieleniem odpowiedzi A, B lub C (np. do odpowiedzi B: *Five pounds*, może to być: *How much is it? How much was it?*), a przy pytaniach B i C uczniowie zastanawiają się, w jakiej sytuacji zareagowaliby w opisany sposób.

### Zadania z lukami

Tak, jak pisałam wcześniej, w zadaniu na uzupełnianie luk uczniowie muszą dokładnie przeczytać kontekst wokół luki, aby poprawnie ją uzupełnić, niezależnie od tego, czy luka dotyczy znajomości słownictwa, czy gramatyki. Nieco innym sposobem pracy z tekstem jest najpierw podanie słówek z ramki, czyli nauczyciel pisze na tablicy: *they, desk, sister's, mum, there, garage*. Następnie prosi uczniów, by podali przykłady zdań z tymi wyrazami i zapisuje je na tablicy. Chodzi o to, aby wyraźnie widać było kontrast między znaczeniem *i/lub* użyciem wyrazów gramatycznych, na przykład *sister's* i *mum*: *My sister's room is big/My mum is tall*. Nie martwmy się, jeśli ktoś udzieli odpowiedzi: *My sister's tall* – taka odpowiedź jest też poprawna jako druga możliwość, choć w tekście się nie pojawia. Dopiero wtedy uczniowie dostają do czytania tekst i decydują, jakimi wyrazami uzupełnić luki. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę uczniów na fakt, że w ćwiczeniu z lukami mają zawsze sześć wyrazów do wyboru, z czego trzy wyrazy są poprawne, a trzy pełnią funkcję tzw. dystraktorów, czyli są podpowiedziami błędnymi.

Przy następnych okazjach warto w podobny sposób pracować z tym zadaniem i zawsze pytać uczniów o wytłumaczenie, dlaczego – mając do wyboru po dwa wyrazy do każdej luki – wybierają jeden wyraz, a nie drugi.



### Zadanie 5.

Przykładowy zestaw zadań, str. 6

### Gramatyka w tekstach pisanych

W zadaniach na rozumienie tekstów pisanych warto również poświęcić nieco czasu na pracę z materiałem językowym z naciskiem na gramatykę, nie tylko dlatego że, według Walter (2007), automatyczny i szybki rozbiór zdań na elementy składniowe i semantyczne wpływa w znaczący sposób na rozumienie i przetwarzanie tekstu. Co więcej, sugeruje ona, że to właśnie teksty krótsze, a nie te długie, są lepsze do tego typu pracy (czyli pracy z tekstem pod kątem składni).

Pracując z zadaniem 11. z *Przykładowego zestawu zadań*, można zatem zacząć od pracy z samymi tekstami, nie uwzględniając poleceń egzaminacyjnego. Nauczyciel rozdaje jeden z tekstów (np., tekst nr 1.), uczniowie czytają go, układają do niego trzy pytania (np.: *Where does she walk her dog? Is she in the same school? Is she younger or older?*), a następnie pracują w parach, nawzajem zadając sobie swoje pytania i odpowiadając na nie. Procedurę taką można powtórzyć z kolejnym tekstem lub ze wszystkimi tekstami. Uczniowie mogą też przeczytać wszystkie trzy teksty, a każdy uczeń pisze potem po jednym pytaniu do każdego tekstu. Innym rozwiązaniem jest napisanie zdań dotyczących treści tekstów, po jednym do każdego, a uczniowie mają potem zdecydować, czy napisane przez ich partnera zdania są prawdziwe, czy fałszywe. Dopiero wtedy uczniowie czytają polecenie i je wykonują.



### Zadanie 11.

Przykładowy zestaw zadań, str. 14

W zadaniu 10. z *Przykładowego zestawu zadań* można pracować podobnie. Nauczyciel pokazuje uczniom tylko teksty A-E, nie pokazując im pytań 1-4 ani treści zadania. W zadaniu tego typu warto jest razem z uczniami zastanowić się nad tym, co to są za teksty i dlaczego napisane są takim właśnie językiem. Uczniowie bez trudu odgadną, że D to wiadomość mailowa, a E i B to ogłoszenia. Przy każdym

tekście nauczyciel zadaje pytania na zrozumienie, ale w taki sposób, by uczniowie musieli odpowiedzieć na nie wydedukować z tekstu, przynajmniej w pewnym stopniu. Poniżej podaję przykłady pytań do zadania 11.:

- A: *Why can't Ann meet Tom this afternoon?*  
*What instrument does Ann play?*
- B: *Where is the band playing?*  
*How many people are there in the band?*
- C: *What problem did Alex have?*  
*Where are professional guitars expensive?*
- D: *Why is Kate writing to Tom?*  
*Who won the Young Talent Competition?*
- E: *How much are lessons in the school?*  
*What instrument can you learn to play there?*



### Zadanie 10.

Przykładowy zestaw zadań, str. 12–13

Uczniowie mogą odpowiadać na pytania najpierw w parach, a potem na forum klasy. Dopiero wtedy uczniowie czytają resztę zadania i rozwiązują je jako zadanie egzaminacyjne.

Pracując nad podobnym zadaniem przy następnej okazji, można poprosić uczniów, by sami napisali po jednym pytaniu do tekstu, a potem w parach odpowiadali na nie.

Warto też spróbować z uczniami tworzyć własne zadania: jest to sposób, który aktywizuje uczniów, pogłębia rozumienie słownictwa, a jednocześnie może stanowić dla nich wyzwanie. Jak pisze Żylińska (2013), tworzenie własnych zadań jest dla uczniów o wiele bardziej skuteczną formą uczenia się niż rozwiązywanie zadań – szczególnie jeśli polega to tylko na podaniu poprawnych odpowiedzi, bez żadnej pogłębionej pracy nad materiałem językowym. Nauczyciel mówi zatem uczniom, że będą pisać zadania dla siebie nawzajem i dzieli klasę na dwie grupy, A i B. W każdej grupie uczniowie pracują w parach lub małych grupach tak, by powstało 5 małych grup. Grupa A będzie pisała teksty o pianinie, a grupa B – o skrzypcach. Uczniowie piszą swoje własne teksty na temat zadanego instrumentu, na wzór tekstów z zadania, ale o nieco innej treści, tak aby różniły się od tekstów w zadaniu. Następnie każda grupa musi napisać jedno pytanie do swojego tekstu, tak jak to jest zrobione w zadaniu oryginalnym. Grupy A i B wymieniają się swoimi zadaniami i rozwiązują je – można je potem porównać, popatrzeć, czyje pytania były trudniejsze itp. Moja praca z młodzieżą pokazuje, że uczniowie traktują

takie ćwiczenia jako wyzwanie i okazję do rywalizacji i stawiają swoim kolegom i koleżankom dużo trudniejsze pytania niż te, które pojawiają się na sprawdzianie.

### Ilość, i jakość

Rozwój kompetencji gramatycznej przebiega nieco inaczej niż w przypadku kompetencji leksykalnej: nowe słowa i zwroty muszą być powtarzane i przetwarzane na wiele sposobów, ale nie rządzą nimi takie reguły, z jakimi mamy do czynienia przy nauczaniu i uczeniu się składni języka obcego. Niezależnie od tego, jaki pogląd na strukturę języka przyjmiemy, musimy się zgodzić, że przyrost kompetencji gramatycznej nie przebiega w sposób liniowy: wręcz przeciwnie, przebiega on w sposób nieco chaotyczny, nieliniowy i w dużym stopniu nieprzewidywalny (Thornbury 2001). Nauczyciel właściwie nigdy nie jest w stanie przewidzieć, kiedy jego uczniowie z powodzeniem zaczną rozpoznawać daną strukturę i kiedy zaczną ją stosować. Im więcej kontaktu z daną strukturą, tym lepiej – czy to w typowych ćwiczeniach gramatycznych, czy w zadaniach egzaminacyjnych.

Zgodnie z najnowszymi badaniami (Brown 2014), tak zwane powtarzanie blokowe (*blocked practice*) jest mniej skuteczne niż powtarzanie przemieszane (*interleaved practice*): zamiast przez godzinę powtarzać słówka z ostatniej lekcji lub rozdziału, lepiej słówka te przemieszać ze słówkami z poprzedniego tygodnia, oraz przy okazji powtórzyć czasowniki nieregularne, poświęcając po kilka lub kilkanaście minut na każdą z tych grup. W ten sposób zmuszamy mózg do nieco większego wysiłku, ale dzięki temu zapamiętywanie będzie skuteczniejsze. Dlatego nie powinniśmy się obawiać sytuacji, w której uczniowie mają do czynienia z kilkoma różnymi strukturami gramatycznymi w jednym zadaniu: paradoksalnie, jak obawiają się niektórzy, nie powoduje to chaosu w ich głowach, ale pomaga uporządkować informacje. Poza tym, w realnym świecie, w świecie egzaminów i interakcji międzyludzkich, rzadko mamy do czynienia z jedną strukturą na jednym egzaminie czy w jednej rozmowie: wręcz przeciwnie, takie pozornie chaotyczne powtarzanie wszystkiego naraz może pomóc naszym uczniom przygotować się do wyzwań pozalekcyjnych.

Co więcej, ciągle zmuszanie uczniów do przywoływania faktów, informacji, form czy wyrazów z pamięci (*retrieval practice*) jest dużo bardziej skuteczną formą uczenia się języka obcego niż „przerobienie” jakiejś formy i struktury (np. *there is...*) w ciągu tygodnia, przeprowadzenie sprawdzianu i przejście

**Są tylko dwie rzeczy, które dobrze przygotowują ucznia do każdego egzaminu: rzetelne i skuteczne nauczanie języka obcego na co dzień, na lekcjach języka obcego, oraz przerobienie z uczniami zadań egzaminacyjnych w taki sposób, by naprawdę wiedzieli, o co w nich chodzi.**

do następnej struktury. Wręcz przeciwnie, należy wracać do „starych” struktur, mieszać je i ciągle porównywać z nowymi: wszyscy badacze zajmujący się obecnie neurodydaktyką zgadzają się, że nowe informacje nie powinny być podawane w oderwaniu od starych – wręcz odwrotnie, muszą być podawane razem, bo wtedy mózg najskuteczniej uczy się różnic między nimi i funkcji, jakie pełnią (Brown 2014, Ginnis 2002). Dlatego też warto pracować nad porównywaniem różnych struktur. I tak, w zadaniu 6. z *Przykładowego zestawu zadań*, można pytać uczniów, jaka jest różnica między reakcjami (w języku angielskim) na pytania: *Co robisz jutro?/Co robi Twoja mama?*, kiedy można ich użyć, co można za ich pomocą wyrazić. Gramatyka to przecież narzędzie do wyrażania pewnych treści, a nie zbiór reguł i zasad.

### Spokojnie i uważnie, małymi krokami

Jednym z celów tej serii tekstów było przekonanie czytelnika, że do sprawdzianu szóstoklasisty (i przygotowania do niego) należy podchodzić ze spokojem i uważnością: spokój potrzebny jest, by nie wpadać w przedegzaminacyjną panikę, a uważność – by zastanowić się, co i jak należy zmienić w naszym nauczaniu, by to przygotowanie było jak najbardziej skuteczne. Jak pisałam wcześniej, nie możemy nie robić z uczniami zadań egzaminacyjnych – muszą oni zapoznać się z ich formą i długością, by wiedzieć, jak sprawdzian

będzie wyglądał. Wierzę jednak, że warto wprowadzić tu zasadę im mniej i dokładniej, tym lepiej: mechaniczne, automatyczne rozwiązywanie zadań tak naprawdę niczego nie uczy – być może daje i nam, i uczniom, i rodzicom złudne przekonanie, że uczniowie dobrze przygotowują się do sprawdzianu. Przekonanie to jest, moim zdaniem, fałszywe, ponieważ są tylko dwie rzeczy, które dobrze przygotowują ucznia do każdego egzaminu: rzetelne i skuteczne nauczanie języka obcego na co dzień, na lekcjach języka obcego, oraz przerobienie z uczniami zadań egzaminacyjnych w taki sposób, by naprawdę wiedzieli, o co w nich chodzi, jakie czytają na nich pułapki, na co powinni uważać, jakie stoją przed nimi wyzwania. A jeśli uda się to połączyć i tak zaplanować lekcje egzaminacyjne, by były też „prawdziwymi” lekcjami języka, na których uczeń bawi się i rozwiązuje problemy – tym lepiej.

### Bibliografia

- Alderson J.C. (1994) *Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?* W: J.C. Alderson i A.H. Urquhart (red.) *Readings in a Foreign Language*. Burnt Mill, Harlow: Longman. 1-24.
- Badecka-Kozikowska M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Brown P.C. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*, Belknap Press.
- CKE (2013) *Informator o sprawdzianach od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: Autor.
- CKE (2013) *Sprawdzian od roku szkolnego 2014/2015. Część 2. Język angielski. Przykładowy zestaw zadań*. Warszawa: Autor.
- Ginnis P. (2002) *The teacher's Toolkit*. Crown House Publishing.
- Langer E. (1998) *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Spitzer M. (2008) *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpotowicz M. i inni (2008) *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu Język obcy nowożytny*. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN
- Thornbury S. (2001) *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Heineman.
- Walter C. (2007) *First – to Second-language Reading Comprehension: Not Transfer, But Access*. W: *International Journal of Applied Linguistics*, nr 1, 17.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

### dr Monika Cichmińska

Pracownik Katedry Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Doświadczona nauczycielka i trenerka. Autorka materiałów dydaktycznych i akademickich.