



SOFT CLIL PROGRAMME

BARBARA MUSZYŃSKA

Program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej

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

Redakcja merytoryczna – Elżbieta Witkowska
Recenzja merytoryczna – dr Anna Araucz
Agnieszka Stanuszkiewicz
Urszula Borowska
Agnieszka Ratajczak-Mucharska

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

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>

WSTĘP

Program nauczania języka angielskiego przeznaczony jest dla II.1 etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, dla poziomu A2+, B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi.

Program bazuje na umiejętnościach zdobytych przez uczniów na poprzednich etapach edukacyjnych. Można wykorzystać go niezależnie lub w połączeniu z programem nauczania języka angielskiego dla I etapu edukacyjnego, który został stworzony na bazie tego samego nurtu teoretyczno-metodologicznego, ten program jest jego kontynuacją.

Adresaci programu

Odbiorcami programu są uczniowie klas IV–VIII kontynuujący naukę języka angielskiego rozpoczętą na I etapie edukacyjnym. Uczniowie w tym wieku tworzą pod względem rozwojowym bardziej jednolitą grupę niż dzieci z klas I–III. Niemniej jednak i tutaj pojawiają się pewne różnice rozwojowe oraz specyficzne potrzeby edukacyjne, które powinniśmy uwzględnić w programie nauczania.

U dzieci w wieku 10–11 lat zachodzą duże zmiany związane z przejściem z pamięci mechanicznej na logiczną oraz myśleniem konkretnym a abstrakcyjnym. W tym czasie można zaobserwować, iż niektórzy uczniowie są w stanie już pracować na pojęciach abstrakcyjnych w klasie IV lub V, podczas gdy inni uczniowie jeszcze nie są na to gotowi. Myślenie narracyjne opanowujemy wcześniej niż naukowe, co również warto uwzględnić w programach nauczania. Zmiany związane z pamięcią oraz sposobem myślenia nie są jednak jedynymi zmianami u dzieci w tym wieku. W pracy z uczniami w klasach IV–VIII na pewno musimy jasno określić cele wychowawcze, gdyż dzieci w tym wieku nie mają jeszcze w pełni rozwiniętych kompetencji społecznych. Inną kwestią, która wymaga uwagi u dzieci nastoletnich jest motywacja wewnętrzna. Może ona być rozwijana poprzez uwzględnienie w programie nauczania tematów, którymi interesują się dzieci, zastosowaniu nowych technik i metod pracy w klasie oraz utrzymaniu pozytywnych relacji z uczniami. Niezwykle istotne jest również, aby zachęcać uczniów do systematycznego dokonywania samooceny swojej pracy, postępów, jakie robią w nauce języka obcego na bazie określonych zadań/projektów/sytuacji. Każdy uczeń wnosi również do klasy swoją wcześniejszą wiedzę oraz doświadczenie. Ważne jest zatem, aby poznać swoich uczniów oraz umożliwić im dzielenie się tym, co już potrafią z innymi w atmosferze wzajemnego uczenia się od siebie. W związku z powyższym, z całą pewnością należy uwzględnić w procesie kształcenia zindywidualizowane i spersonalizowane podejście do każdego ucznia, mając na uwadze jego (specyficzne) potrzeby, umiejętności oraz kompetencje społeczne.

Z całą pewnością podczas procesu edukacyjnego nauczyciel powinien traktować uczniów podmiotowo, co sprzyjać będzie ich aktywności własnej w procesie uczenia się języka obcego i nabywania kompetencji i umiejętności potrzebnych do samodzielnego myślenia, podejmowania działań w codziennych sytuacjach.

Założenia teoretyczno-naukowe (metodologiczne), na których oparty jest program

Głównym założeniem teoretyczno-naukowym (metodologicznym) niniejszego programu nauczania jest wykorzystanie pojęcia myślenia narracyjnego na zajęciach z języka angielskiego. Przyjmuje się, iż szkolny zestaw programów nauczania powinien być spójną koncepcją. W związku z tym założenia programowe w koncepcji programu dla II.1 etapu edukacyjnego są opracowane tak, aby stanowiły podstawę również dla programu nauczania na I etapie edukacyjnym z nauczania języka angielskiego, który w sposób naturalny będzie spójny z II.1 etapem i będzie stanowił jego podstawę. Obydwa programy są spiralne, oparte na treściach międzyprzedmiotowych w języku obcym. Bazują na wykorzystaniu fikcji literackiej i nauczania projektowego na I etapie edukacyjnym oraz na tworzeniu i czytaniu narracji oraz nauczania problemowego na II etapie edukacyjnym, gdzie powraca się do tych samych treści kształcenia na różnych poziomach, poszerzając ich zakres wraz z nabywaniem kolejnych umiejętności poznawczych i językowych, jak i kompetencji kluczowych właściwych dla potrzeb (w tym specjalnych potrzeb edukacyjnych) oraz zainteresowań uczniów.

Myślenie narracyjne jest jednym ze sposobów porządkowania wiedzy i doświadczeń właściwym ludzkiemu myśleniu (Marchow, 2007). Skupione jest na ludzkich wartościach i intencjach oraz nas samych. Jest ono sposobem rozumienia świata przez ludzi (Trzebiński, 2002). Narracja sprzyja komunikacji, gdyż jest elementem interakcji z innymi. Możemy ją współtworzyć, wspólnie opowiadać, dzielić się nią.

Myślenie narracyjne pomaga zrozumieć nam własną tożsamość, gdyż w podobny sposób jak o bohaterach obecnych w literaturze myślimy o innych i o sobie samych. Pomaga nam przewidzieć, co może wydarzyć się w przyszłości oraz się do tego ustosunkować. Gdy wspólnie budujemy narrację, nadajemy sens pewnym wydarzeniom, przewidujemy działania innych ludzi, zadajemy sobie i innym kluczowe pytania, dzięki czemu proces uczenia się nabiera osobistego sensu. U uczestników tego procesu uruchamiają się zaciekawienie i motywacja wewnętrzna, która powodowana chęcią zaspokojenia ciekawości poznawczej, przyczynia się do osiągnięcia sukcesów w szkole i w życiu.

W szkole treści przedmiotowe przekazywane są zazwyczaj poprzez odwoływanie się do myślenia paradygmatycznego (Bruner, 2006), w formie abstrakcyjnej, logicznej, naukowej. Zmiana formy i powiązanie jej z myśleniem narracyjnym służy

uzyskaniu kontekstu osobistego oraz wspomaga rozumienie i zapamiętywanie treści wymaganych w programie nauczania. Wykorzystując myślenie narracyjne, łączymy więc obowiązujące treści z naszym życiem, gdyż autentyczne uczenie się ma miejsce tylko w kontekście odniesień do naszego życia (Senge, 2012). Celem niniejszego programu jest więc sprawienie, aby treści były dla uczniów ważne i związane z ich życiem codziennym, dzięki czemu będą oni żywo zaangażowani w proces dyskusji, będą dążyć do wzajemnego rozumienia, szacunku dla odmienności poglądów oraz przekraczania samego siebie w relacjach z innymi (Nowak, 2013). W przypadku edukacji międzyprzedmiotowej na lekcjach języka obcego („miękki” CLIL/soft CLIL), narracja może pomóc uczniom zrozumieć poszczególne treści przedmiotowe, nawiązując do codziennych, znanych im sytuacji. Poprzez „myślenie na głos” narracja umożliwia ludziom porządkowanie ich doświadczeń, tworzenie pojęć oraz bardziej efektywne operowanie treściami będącymi przedmiotem myślenia. Narracja wykorzystywana podczas poznawania nauk ścisłych umożliwia nam patrzenie na przedmioty w taki sposób, jakby były bohaterami opowieści, a nie zwykłymi przedmiotami. Pozwala nam również poznać różne punkty widzenia tych samych zdarzeń, dzięki czemu lepiej rozumiemy emocje innych, stajemy się bardziej tolerancyjni oraz potrafimy lepiej współpracować i komunikować się z innymi. Co istotne, gdy nasz umysł pracuje w trybie narracyjnym, powstają idee, które w innych warunkach nie przyszłyby nam do głowy (Krawczyk, 2010). Tak więc, nauka języka przestaje dotyczyć samego języka (gramatyki i słownictwa), stając się formą integrującą treści i zagadnienia językoznawcze (Giżyńska, Martynów, 2018).

Podjęcie narracyjne w edukacji jest również odpowiednie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i różnymi możliwościami rozwojowymi takimi jak: niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne, zaburzenia komunikacji językowej czy też zmiana środowiska edukacji. Znakomicie prawidłowość tę ujął Profesor Raymond Mar z Uniwersytetu w Toronto, w Kanadzie: *Jeśli można pokazać, że czytanie fikcji literackiej bezpośrednio wpływa na umiejętności społeczne, będzie to doskonały powód do stosowania narracji w nauczaniu, rozwoju społecznym i terapii takich zaburzeń psychicznych, które wiążą się z brakiem empatii. (...) Patrzymy na fikcję literacką tak, jak nikt jeszcze nie patrzył wcześniej.*

W niniejszym programie nauczania zajmiemy się więc tworzeniem swojej i czytaniem narracji innych oraz potraktujemy ją jako rodzaj komunikacji między ludźmi i formę poznawczego reprezentowania rzeczywistości. Będzie ona odbierana jako **dialog edukacyjny**, polegający na wspólnym dociekaniu prawdy, gdzie rolą nauczyciela jest usprawnienie uczniowskiego poznania i rozumienia (Szpiter, 2004). Gdy postawimy dzieci przed nieznanym im problemem (wykorzystując np. **nauczanie problemowe – problem based learning**), w atmosferze wzajemnego zaufania, zaskoczeni będziemy wielością rozwiązań przez nich zaproponowanych oraz ciekawymi pytaniami, jakie będą zadawać (Shaffer, 2006). Uczniowie posługiwać się będą językiem obcym w mowie i piśmie w celu poradzenia sobie z nowymi

informacjami oraz dla lepszego zrozumienia nowych doświadczeń, jak i treści przedmiotowych włączonych do niniejszego programu nauczania („miękki” **CLIL**). Ów typ komunikacji w języku obcym oraz edukacji dialogowej zmieni formę i możliwość procesu uczenia się (w kulturę uczenia się), angażując przy tym uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne oraz myślenie (Barnes, 2008). Myślenie o treściach w języku obcym wpływa na usprawnienie procesów poznawczych uczniów, koncentrację uwagi, wrażliwość komunikacyjną oraz myślenie dywergencyjne (twórcze).

Mowa tutaj o takim myśleniu narracyjnym (tworzeniu swojej oraz czytaniu narracji innych i zadaniach opartych na tekście – *text driven tasks*), które sprzyja takiemu użyciu języka obcego oraz wykorzystaniu podejścia dialogowego, jak i metod aktywizujących (m.in. nauczania problemowego) w odniesieniu do naszego życia i doświadczeń na miarę potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów, które umożliwi rozwijanie ich kompetencji, a do którego podstawę stanowią będą treści międzyprzedmiotowe (wiedza).

Nauczyciel korzystający z niniejszego programu nauczania powinien więc zrezygnować z nauczania frontального na rzecz otwierania przed uczniami różnych rodzajów aktywności sprzyjających swobodnej wymianie myśli i wspólnemu poszukiwaniu znaczeń w obszarze edukacji międzyprzedmiotowej, reorganizując przy tym również przestrzeń klasową, tak aby sprzyjała uczeniu się. W tym programie nauczania, biorąc pod uwagę budowanie nowej kultury uczenia się, rola nauczyciela polegała będzie na tworzeniu swoistego rusztowania pomiędzy procesem edukacyjnym a uczniami jako osobami uczącymi się, wykorzystując przy tym nowe materiały dydaktyczne i typy zadań. Nauczyciel nie będzie musiał być ekspertem w dziedzinie np. historii, gdyż jego rola nie będzie polegała na jej nauczaniu (monologu nauczycielskim), a na ustalaniu takich zadań, które pomogą uczniom samodzielnie zdobywać wiedzę i poznawać dzieje. Mowa tutaj o zadaniach na indywidualizację oraz personalizację procesu kształcenia, które mają przyczyniać się do zdobywania nowych umiejętności przez uczniów oraz nauczyć ich kompetentnego działania, tak aby czynili postępy zarówno w sferze intelektualnej, jak i społecznej (aby budowali i utrzymywali relacje). Wszak kompetencji nie da się przekazać, wykształcają się one w działaniu (Hunziker, 2018). Stąd założenie niniejszego programu nauczania o kształtowaniu różnych kompetencji w sposób holistyczny, wykorzystując przy tym metody aktywizujące. Do realizacji niniejszego programu nauczania potrzebny jest więc nauczyciel pomocny i wspierający uczniów, łamiący schematy szkolnego myślenia i działania, tworzący nową kulturę dialogu i relacji w szkole. Nauczyciel, który będzie doradcą współuczestniczącym w edukacyjnej debacie (Nowak, 2010).

Konieczna jest również reorganizacja przestrzeni do wspólnego uczenia się i do myślenia poza schematami. Przestrzeń, w której uczniowie mogą autonomicznie myśleć i działać w atmosferze wzajemnego zaufania (Hunziker, 2018). Na początek wystarczy funkcjonalnie przemeblować salę oraz usunąć zbędne, rozprasające uwagę

uczniów materiały ze ścian. Ważne jest wspólne budowanie przestrzeni do nauki, tak aby uczniowie dzielący ją, byli za nią odpowiedzialni, aby byli współodpowiedzialni za materiały się w niej znajdujące, ale również za porządek i czystość, gdyż tylko takie podejście przyczyni się w życiu do wykształcenia postawy odpowiedzialności za środowisko, w którym żyjemy oraz podejmowania działań, które nie tylko są dobre dla nas, ale i dla innych, dla dobra ogółu. Jeśli zaś chodzi o samą formę przeprowadzania lekcji, odpowiednie jest nawiązanie współpracy z innymi nauczycielami i klasami w celu wspólnej realizacji zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących oraz wykorzystanie eTwinningu jako narzędzia do realizacji projektów (treści przedmiotowych spójnych z podstawą programową) z inną klasą, czyli współpracy międzynarodowej zajmującej kluczowe miejsce w rozwijaniu kompetencji językowych oraz wielokulturowych uczniów. W przypadku eTwinningu wykorzystujemy TwinSpace, gdzie mamy do dyspozycji stronę, na której możemy dodawać materiały oraz chat/forum, na którym możemy zadawać pytania. Dobrym pomysłem na zajęcia jest również zorganizowanie ich poza szkołą, biorąc udział w wielokulturowych wydarzeniach odbywających się w społeczności lokalnej lub współorganizując je wraz z uczniami. W przypadku niemożności opuszczenia terenu szkoły, uczniowie mogą zapraszać (wielojęzycznych) gości do swojej placówki i organizować spotkania, pogadanki, robić wywiady, kształtując w ten sposób swoje kompetencje językowe oraz oswajając się z żywym językiem. Dzięki takim działaniom uczniowie nabierają wiary we własne siły i umiejętności, przełamują lęk przed porozumiewaniem się w języku obcym. Potrafią również samodzielnie ocenić swoje kompetencje językowe, stwierdzić, nad czym powinni jeszcze popracować. Uczniowie powinni być zachęceni do wykorzystywania Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów w wieku 10–15 lat w celu rozwijania autonomii uczenia się języków obcych oraz dokonywania samooceny.

Powyższe działania reorganizujące kształcenie oraz sposób realizacji lekcji języka obcego są zgodne z nową podstawą programową z 2017 r.:

Nadrzędnym celem nauczania języka obcego na II etapie edukacyjnym jest opanowanie języka obcego na poziomie umożliwiającym nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami z państw języka docelowego.

W organizacji pracy szkoły można uwzględnić również takie rozwiązanie, które zakłada, że w określonym czasie w szkole nie są prowadzone zajęcia z podziałem na poszczególne lekcje, lecz są one realizowane metodą projektu.

Podejście narracyjne przyczynia się do rozwojowego sposobu myślenia u uczniów, uwzględniając przy tym:

- kompetencje czytelnicze w języku obcym,
- komunikację w języku obcym,
- międzyprzedmiotowość,
- rozwój umiejętności (inter)kulturowych,
- rozwój kompetencji kluczowych,
- rozwój umiejętności miękkich,

- posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- zindywidualizowane podejście do ucznia, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- nowe doświadczenia poznawcze,
- cele wychowawcze.

Narracja w zasadniczy sposób przyczynia się do wykształcenia wysokich kompetencji czytelnicznych (w tym m.in. do rozwoju zasobu słownictwa oraz wyobraźni), które to z kolei wpływają na sukcesy uczniów w szkole. Tworzenie własnej narracji oddziałuje na podniesienie kompetencji komunikacyjnych w mowie i w piśmie w języku obcym, a podejście dialogowe sprzyja uważności i autentyczności, co z kolei ma wpływ na rozwój komunikacji niewerbalnej (odczytywanie mimiki, gestów, tonu głosu). Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe typu CLIL przyczynia się natomiast do wykształcenia czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego, naukowego oraz pracy zespołowej.

Wszystkie rozwiązania metodyczne, podejścia czy techniki pracy z uczniami na lekcji opisane poniżej, przyczyniają się do osiągnięcia celów nauczania niniejszego programu, a tym samym kształtowania i rozwijania kompetencji kluczowych uczniów. Sprzyjają one bowiem współpracy, twórczemu myśleniu, autentycznej komunikacji w języku obcym, praktycznemu wykorzystaniu wiedzy oraz indywidualizacji i personalizacji pracy z uczniami, co z kolei pomaga takiej organizacji procesu kształcenia, która zawiera propozycje rozwiązań dydaktycznych pozwalających dostosować zajęcia do potrzeb uczniów z różnymi możliwościami rozwojowymi.

METODY I PODEJŚCIA:

- **podejście dialogowe w edukacji,**
- **zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL),**
- **metody aktywizujące, wspierające efektywne uczenie się,**
- **nauczanie zróżnicowane (indywidualizacja i personalizacja),**
- **rozwijanie kompetencji kluczowych.**

Podjęcie dialogowe w edukacji

Uczniowie potrzebują okazji do takiego użycia języka, które umożliwiłoby im poszerzenie poziomu swoich kompetencji, opierając się na wiedzy, jaką zdobywają (Hunziker, 2018). W takiej sytuacji najlepiej sprawdza się podejście dialogowe, w którym stawiamy problem i pytamy o wielość interpretacji i możliwych rozwiązań. Stoi ono w opozycji do edukacji frontalnej, jednokierunkowego przekazywania informacji i monologu nauczycielskiego (Bruner, 2006). Stworzenie sytuacji dialogowej, opartej na słuchaniu i mówieniu podczas lekcji, wymaga wskazania obszaru

„niezrozumienia”, który wspiera komunikację pomiędzy wszystkimi uczestnikami (Nowak, 2013), jak i również nawiązania autentycznych relacji interpersonalnych. Śnieżyński (2008) podkreśla, iż zasada miłości i podmiotowości w dialogu edukacyjnym musi być spełniona, aby można było go realizować z sukcesem. Z kolei Jasper Juul (2011) nazywa „równą godnością” relacje, w których dziecko i nauczyciel działają na takich samych prawach. Dialog jest więc interakcją, w której każdy bierze udział, wyrażając swoje opinie bez narażania się na bycie ocenianym z pozycji siły. W dialogu edukacyjnym opinia ucznia jest tak samo ważna jak opinia nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 2006). Dzięki takim relacjom wzrasta wrażliwość emocjonalna, zdolność empatii, akceptacja i zrozumienie innego postrzegania i rozumienia świata przez rówieśników. Nowe sposoby widzenia sprzyjają uczeniu się wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacji. Podejście dialogowe daje więc również możliwości do badania rzeczywistości i dochodzenia do wiedzy poprzez zadawanie wielu pytań, stwarzając szereg okazji do posługiwania się językiem jako instrumentem uczenia się. Co istotne, udzielona odpowiedź nie zamyka dialogu, przeciwnie, jest punktem wyjścia do stawiania kolejnych pytań zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów (Nowak, 2013).

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL)

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) łączy ze sobą różne podejścia i metody pracy dotyczące kształcenia przedmiotowego oraz edukacji językowej, integrując treści z językiem (García, 2009, s. 314). W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) podejście poznawcze (kognitywne) jest zsynchronizowane z podejściem konstruktywistycznym oraz komunikacyjnym w edukacji. Nie istnieje jeden model CLIL ani jedna metodologia nauczania w tym zakresie (Bentley, 2010, s. 6). Podejście to musi być elastyczne na tyle, aby dało się je dopasować do polityki danej szkoły oraz jej kontekstu kulturowego.

W niniejszym programie nauczania zostanie wykorzystany tzw. „miękki” **CLIL/soft CLIL**. Jest on jedną z możliwości, jakie daje nam podejście CLIL. Prowadzony jest przez nauczyciela języka obcego we współpracy z nauczycielem przedmiotu niejęzykowego (np. historia, geografia, matematyka) w celu określenia treści przedmiotowych (zgodnych z podstawą programową) i włączenia ich do zajęć z języka obcego. Zgodnie z ideą zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), język obcy pełni jedynie funkcję języka instrukcji (jest narzędziem pracy), a treści przedmiotowe stają się głównym celem i podwaliną zajęć. W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) uczniowie robią postępy zarówno w uczeniu się treści, jak i języka.

Język obcy wykorzystywany jest podczas sytuacji komunikacyjnych, poddając krytycznej analizie omawiane treści. **Sytuacje komunikacyjne to również słuchanie, czytanie i pisanie. Osoba ucząca się języka obcego powinna być w stanie skutecznie**

przekazać informacje w mowie i w piśmie w sposób odpowiedni do danej sytuacji (Komorowska, 2005, s. 10). Nowe zagadnienia łączone są ze wcześniejszą wiedzą uczniów, co prowadzi do lepszego ich rozumienia i zapamiętywania, jak i umiejętności ich wykorzystania w przyszłości podczas analizowania podobnych pojęć w nowych, nieznanych kontekstach. Niezwykle ważne jest, że dzięki takiemu podejściu można zaobserwować u uczniów wzrost kompetencji lingwistycznej oraz procesów poznawczych (kognitywnych), co prowadzi do tak zwanego głębokiego uczenia się (*deep learning*) (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 35, 39).

Z kształceniem językowym w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) wiążą się ściśle dwa pojęcia: podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (tzw. język dnia codziennego) z ang. BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills* oraz akademickie umiejętności językowe (język naukowy, specjalistyczny związany z danym przedmiotem) z ang. CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins, 2001). Podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (BICS) odnoszą się do zdolności prowadzenia konwersacji w sytuacjach codziennych. Zadania, które uczniowie wykonują są mniej wymagające, należą do nich ćwiczenia typu: znajdź pary, powtórz zdania itp. Największy nacisk na BICS powinien być kładziony na I etapie edukacyjnym, gdyż bez umiejętności komunikacji interpersonalnej uczniowie nie nabędą akademickich umiejętności językowych. CALP dotyczy specjalistycznego języka danego przedmiotu (historia, biologia itp.), którym wszyscy posługują się na lekcji. Jest to również język potrzebny uczniom do wyrażania/zaprezentowania rozumienia tematu (w mowie i w piśmie). Typy ćwiczeń jakie można tu wyróżnić to np. uzasadnianie swojej opinii, tworzenie hipotez, interpretowanie, dokumentowanie informacji. Akademickie umiejętności językowe (CALP) będą więc rozwijane na bazie (BICS) podstawowych umiejętności interpersonalnych, w szerszym ujęciu na II etapie edukacyjnym.

Metody aktywizujące

Metody aktywizujące umożliwiają konstruowanie wiedzy poprzez samodzielne poszukiwania (obserwację, analizę, porównywanie, wnioskowanie, ocenianie, projektowanie i podejmowanie działań sprzyjających rozwiązywaniu problemów) i wspierają efektywne uczenie się.

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

Nauczanie problemowe wywodzi się od Johna Deweya i jest strategią, którą można wykorzystywać w różnych modelach edukacyjnych. Polega na stosowaniu metod

rozwiązywania problemów w celu przekształcenia wiedzy biernej w czynną w działaniu praktycznym, w którym uczniowie znajdują się w centrum procesu uczenia się. Metody problemowe rozwiązują problemy z natury teoretyczne lub praktyczne, aktywizując przy tym uczniów, wywołując zaciekawienie, skłaniają do poszukiwań sposobów rozwiązań danej sytuacji (Okoń, 1975). Na drodze do rozwiązania problemu uczniowie wykorzystują również swoją wcześniejszą wiedzę oraz doświadczenie. Rozwiązania problemu nie są znane z góry, wypracowywane są w grupach, wykorzystując różne formy pracy zespołowej lub indywidualnie. Celem jest rozwiązanie problemów przez uczniów, gdyż stanowi ono systematyzowanie, utrwalanie oraz zastosowanie nowo nabytej wiedzy w działaniu.

Fundamentem kształcenia według Deweya powinny być zainteresowania dzieci, a nauczyciel powinien pełnić rolę towarzyszącą i pomocniczą na drodze ucznia do samorealizacji (nauczyciel przestaje być źródłem informacji). Celem kształcenia jest więc uczeń posiadający umiejętności i kompetencje odpowiednie do życia w nowoczesnym świecie.

Pierwsze zadanie szkoły polega na zaprawianiu dzieci do wspólnego działania i wzajemnej pomocy w życiu, na zaszczepianiu im poczucia wzajemnej zależności i na dopomaganiu im praktycznie do stwarzania warunków dla wprowadzania w czyn tego nastawienia. (John Dewey)

Treści w nauczaniu zintegrowanym stwarzają wiele okazji do zastosowania metod problemowych we wszystkich dziedzinach edukacji. Należy zwrócić uwagę na to, że na tym etapie kształcenia problemy nie muszą być formułowane jedynie w postaci słownej, ale mogą również wynikać z określonej sytuacji, która wymaga samodzielnego myślenia w celu jej przewyciężenia. Stosowanie metody problemowej na pierwszym etapie znacznie uatrakcyjnia i ułatwia pracę lekcyjną oraz wpływa na podniesienie poziomu umysłowego uczniów, a poprzez to na osiągnięcie lepszych wyników i efektów pracy (Łucków, 2010).

Skuteczne rozwiązanie metodyczne to na przykład: burza mózgów, drzewo decyzyjne, procedura „U”, ranking diamentowy, metoda przypadków, analiza SWOT, technika grupy nominalnej, zalety, wady i to, co interesuje.

Metoda kreatorska

Celem lekcji kreatorskiej jest włączenie kompetencji kluczowych do nauczania szkolnych przedmiotów. Akcentuje się zmianę dotychczasowej roli nauczyciela podczas zajęć. Polega tu ona na zadaniu uczniom problemu do rozwiązania, a w kolejnym etapie lekcji, na zachęceniu do refleksji, która ma uświadomić im, czego szukać w następnej kolejności oraz wyciąganiu wniosków dotyczących ich własnej pracy. Uczniowie mogą pojąć kompetencje kluczowe jedynie, gdy pracują samodzielnie. Nauczyciel powinien nie tylko pytać uczniów o wynik ich pracy, ale również o sposób, tak aby uczniowie mieli okazję przyzwyczaić się do myślenia o procesie własnego uczenia się i skutecznej

komunikacji oraz własnej roli podczas pracy w grupie. Najważniejszą wartością są własne przemyślenia i refleksja po nich. Podejście to nie neguje wiedzy przedmiotowej. Próbuje wprowadzić równowagę pomiędzy przyswajaniem a wykorzystywaniem wiedzy w praktyce poprzez działanie nauczyciela, które polega na klarownym przedstawieniu problemów, dobrze objaśnionym przykładom oraz zapewnieniu wystarczającej ilości praktyki, która umożliwiłaby praktyczne zastosowanie kompetencji kluczowych. Wykorzystanie tej metody zwiększa samodzielność uczniów, aktywność oraz umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Nauczyciel na początku lekcji określa temat zajęć, cele oraz pytania, podobnie jak w nauczaniu heurystycznym. W kolejnym, badawczym etapie lekcji uczniowie samodzielnie lub w grupach analizują otrzymane zadanie (dyskusja, negocjacje, odniesienie do swych wcześniejszych doświadczeń), stawiają hipotezy, tak jak ma to miejsce w metodzie problemowej. Nauczyciel staje się obserwatorem i słuchaczem. Potem następuje przekształcenie. Polega ono na wykorzystaniu przez uczniów doświadczeń zdobytych w fazie badawczej do przedstawienia propozycji rozwiązania problemu, podobnie jak w nauczaniu heurystycznym i w metodzie problemowej. Uczniowie powinni na tym etapie wykorzystać wiedzę w sposób twórczy. Kolejnym etapem jest prezentacja, podczas której uczniowie przedstawiają wyniki i porównują sposoby rozwiązania problemu. Ostatni etap lekcji to refleksja, podczas której uczniowie dokonują samooceny tego, czego się nauczyli, czemu wykorzystali określone metody pracy i jak mogą wykorzystać zdobyte doświadczenia, co ma służyć umocnieniu wiedzy i działań uczniów.

Metoda heurystyczna

Heurystyczna metoda nauczania należy do metod poszukujących. Polega na naprowadzaniu ucznia na drogę do samodzielnego dochodzenia do wniosków oraz rozwiązywania problemów. W metodzie tej kluczowe, naprowadzające pytania tworzy i stawia nauczyciel, a nie uczniowie (tak jak w metodzie problemowej). Nauczyciel może również stworzyć sytuację problemową (wraz z pytaniami naprowadzającymi), której rozwiązanie wymaga od uczniów podjęcia określonych kroków, np. obserwacji, przeprowadzenia doświadczeń czy analizy wyników. Podsumowanie jest odpowiedzią na pytania z lekcji (czy to otwarte, czy zamknięte). Metoda heurystyczna jest często stałym elementem rozważań lekcyjnych. Przyczynia się do rozwijania myślenia krytycznego u uczniów bardziej niż metody podające, a mniej niż metody problemowe. Wykorzystywana podczas zajęć z języka angielskiego przyczynia się do rozwijania myślenia w języku angielskim, budowania pytań oraz udzielania odpowiedzi w tym języku. Niemniej jednak, jest niezastąpiona w przygotowaniu uczniów do lekcji z wykorzystaniem metody kreatorskiej i problemowej, gdyż stosowanie jej powoduje, że uczniowie intuicyjnie uczą się pracy tą metodą, a więc myślenia problemowego, umiejętności stawiania i rozwiązywania problemów. Przyczynia się więc do kształtowania sprawności intelektualnej u uczniów. Stanowi ona również podwaliny

do metody *guided inquiry* – sterowanego/kierowanego odkrywania w naukach przyrodniczych.

Rozwinięta metoda heurystyczna

Rozwinięta metoda heurystyczna jest przykładem połączenia metody heurystycznej, kreatorskiej i problemowej (na podstawie J. Fiszbak, 2006, s. 516). Uczy ładu i porządku myślowego, służy zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy ucznia, rozwija aktywność intelektualną, werbalną oraz recepcyjną, przygotowuje do pracy trudniejszymi metodami. Wydaje się być odpowiednia do prowadzenia lekcji międzyprzedmiotowych w języku angielskim ze względu na fakt, iż uczniowie pracują w języku obcym cały czas pod kierunkiem nauczyciela, który wspiera ich kompetencje językowe (receptywne i produktywne), jak i przedmiotowe (treści i procesy poznawcze).

Tok lekcji:

1. Wprowadzenie do tematu (jak we wszystkich metodach).
2. Tekst oraz pytanie nauczyciela. Następnie dyskusja kończąca się sformułowaniem pytań przez uczniów (metoda problemowa) pod kierunkiem nauczyciela (metoda heurystyczna).
3. Uczniowie otrzymują pomoce i materiały konieczne do dalszej pracy (metoda problemowa i kreatorska). Pracują indywidualnie lub w grupach.
4. Uczniowie prezentują efekty swojej pracy, porównują wyniki oraz odpowiadają na postawione wcześniej pytania dotyczące problemu głównego oraz odpowiadają na pytanie zawarte w temacie (postawione przez nauczyciela) (metoda kreatorska).
5. Podsumowanie (elementy wszystkich metod). Uczniowie przypominają etapy rozwiązywania problemów i ustalają, czemu może służyć zdobyta przez nich wiedza i doświadczenie.

Projekt edukacyjny

Projekt edukacyjny łączy wiele technik i metod pracy. Dobry projekt edukacyjny realizowany przez uczniów pogłębia rozumienie treści (również poprzez nawiązywanie do wcześniejszej wiedzy uczniów), jest powiązany z programem nauczania, odpowiada zainteresowaniom uczniów oraz uruchamia procesy myślenia wyższego rzędu, dzięki czemu zwiększa efektywność uczenia się. Wychowawca umiętność samodzielnego podejmowania decyzji, planowania pracy w grupach lub samodzielnej, rozwiązywania problemów, wyboru oraz selekcji (źródeł) informacji, kształceniu umiejętności samooceny oraz prezentacji wyników pracy.

Jednym z wyznaczników pracy projektowej jest odejście od tradycyjnego oceniania. Ocenianie dotyczy pracy nad projektem, jak i jej efektów oraz udzielenia uczniom informacji zwrotnej. Uczniowie również powinni być osobami współoceniającymi swoją pracę.

Projekt to „zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym”. (...) metoda projektów nie jest tylko jedną z metod kształcenia, lecz należy

ją rozumieć jako „metodę ogólną, normę postępowania dydaktycznego, czy wręcz cały system pedagogiczny oparty o „filozofię samodzielnego uczenia się”. (William, K. Kilpatrick)

Etapy realizacji projektu:

- 1) Wybranie tematu projektu edukacyjnego.
- 2) Określenie celów projektu edukacyjnego (związane z podstawą programową, czego uczniowie się dowiedzą, czego się nauczą, jakie predyspozycje rozwiną) i zaplanowanie jego realizacji.
- 3) Wykonanie zaplanowanych działań.
- 4) Publiczne przedstawienie rezultatów projektu edukacyjnego.

W tym projekt realizowany przy pomocy narzędzi **eTwinning**. Projekty eTwinning mogą być krótkie (kilkudniowe), skupione na jednym konkretnym zagadnieniu, jak i długofalowe. Forma, tematyka, czas trwania, rodzaj użytych narzędzi, liczba partnerów zależy od samych uczestników projektu. Najważniejsze cechy projektów eTwinning to korzystanie z komputera, Internetu, różnorodnego oprogramowania, wykorzystanie **języka obcego** w celu bezpośredniej komunikacji z rówieśnikami – partnerami w projekcie. Temat projektu powinien być zintegrowany z podstawą programową i zrealizowany w ramach planowych zajęć

Dyskusja

Celem dyskusji jest kształtowanie umiejętności wzajemnego słuchania, formułowania argumentów, stawiania tezy, prezentowania swojego stanowiska oraz wyciągania wniosków.

Skuteczne rozwiązanie metodyczne to na przykład wykorzystanie debaty oxfordzkiej, panelowej, lub „za” i „przeciw” czy też technik, takich jak: sześć kapeluszy de Bono, akwarium, metaplan lub dyskusja punktowana.

Stacje zadaniowe

Przygotowując stacje zadaniowe, nauczyciel powinien pomyśleć o zadaniach, które będą rozwijały różne umiejętności oraz kompetencje u uczniów. Podczas wykonywania zadań wykształcają się umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji, analizowania podanych informacji w języku obcym. Kształtuje się umiejętność planowania pracy, czasu, kolejności czynności.

Wizualizacja

Dobre rozwiązanie metodyczne to wykorzystanie map myśli (*mind maps*), map skojarzeń, rysowanie ilustracji i komiksów, sporządzanie plakatów, układanie rebusów czy też organizowanie wystaw interaktywnych. Wizualizacja pomaga doskonalić

umiejętności zapamiętywania, wzbogacić słownictwo w języku obcym, interpretacji terminów i symboli (Polak, 2013).

Nauczanie zróżnicowane (indywidualizacja i personalizacja)

Nauczanie zróżnicowane wpisuje się w powinność współczesnej szkoły, gdyż wspiera ono postulat autonomii i podmiotowości ucznia. Nie jest zestawem gotowych strategii, lecz sposobem myślenia o nauczaniu i uczeniu się (Sousa, Tomlinson, 2011).

Carol Ann Tomlinson (2011) podkreśla, że nauczyciel nie może różnicować wszystkiego dla wszystkich, gdyż nie jest to możliwe. Niemniej jednak nauczyciel może wybierać takie elementy, które pozwalają się różnicować. Może, dla przykładu, uwzględnić zróżnicowanie zainteresowań dzieci, tak aby uczniowie mogli łączyć to, czego się w danej chwili uczą, z tym, co jest dla nich ważne (Grzegorzewska, 2009). Tomlinson (2011) akcentuje również potrzebę stworzenia przestrzeni w klasie, która umożliwi różnicowanie procesu kształcenia ze względu na treści (to czego się uczniowie uczą i jak zdobędą wiedzę, której się mają nauczyć), proces myślenia (aktywności/ćwiczenia, dzięki którym uczniowie rozumieją treści), efekt końcowy (to w jaki sposób uczniowie zademonstrują to, co wiedzą, rozumieją i mogą z tym zrobić po zakończeniu danego okresu nauki) czy oddziaływanie (odniesienie do uczuć i potrzeb emocjonalnych uczniów). Nauczyciele chcący zastosować nauczanie zróżnicowane na zajęciach powinni pamiętać o trzech istotnych czynnikach: (1) jak treści są uporządkowane pod kątem znaczenia i autentyczności, (2) kim są ich uczniowie jako jednostki, (3) które z etapów lekcji dają im swobodę w łączeniu treści i zainteresowań uczniów (Sousa, Tomlinson, 2011).

Indywidualizacja kształcenia polega na tworzeniu optymalnych warunków do uczenia się i osiągania sukcesów w szkole na miarę indywidualnych możliwości ucznia. Indywidualizacja łączy się z samodzielnością, autonomią. Aby uczniowie mogli być samodzielni, muszą być w stanie podejmować własne decyzje, a cele zewnętrzne muszą stać się celami własnymi (Hunziker, 2018). By to osiągnąć, nauczyciel powinien poszukiwać nowych, skutecznych rozwiązań metodycznych odpowiadających potrzebom i możliwościom psychofizycznym uczniów (Rafał-Łuniewska, ORE), ale również ich zainteresowaniom, tak by zdobywane informacje i umiejętności były dla nich użyteczne.

Skuteczne rozwiązanie metodyczne stanowią metody aktywizujące uczniów, umożliwiające ich aktywne uczenie się (przez działanie i przeżywanie). Metody aktywizujące uczniów kształtują właściwe stosunki międzyludzkie, zrozumienie, tolerancję, umiejętność współdziałania w grupie (Rafał-Łuniewska, ORE). Można podzielić je na trzy kategorie:

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

Personalizacja kształcenia skupia się na integralności osoby, uwzględniając jej indywidualne potrzeby, odnosi się do wymiaru osobistego w relacjach, nawiązując tym samym bezpośrednio do podejścia dialogowego w edukacji. W tym ujęciu nauczyciel powinien zastanowić się nad stworzeniem takich zadań, które stanowiłyby wyzwanie dla uczniów, były dla nich sensowne, a jednocześnie dostosowane do ich rozwoju i specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Skuteczne rozwiązanie metodyczne stanowi tutaj przygotowanie zadań otwartych, których rozwiązanie nie ogranicza się do reprodukcji podanych wiadomości, mających jedną prawidłową odpowiedź, a które każdy może rozwiązać w inny sposób i na innym poziomie oraz takie, które umożliwiają wykorzystanie zdobytych informacji w życiowych, sensownych sytuacjach.

Rozwijanie kompetencji kluczowych

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

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

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

Kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw (Rada Unii Europejskiej, maj 2018), przy czym:

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

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych (Rada Unii Europejskiej, maj 2018):

■ **kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji**

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

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

■ **kompetencje w zakresie wielojęzyczności**

Kompetencje te określają zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się.

Jeśli chodzi o zakres umiejętności, pokrywa się on zasadniczo z umiejętnością rozumienia i tworzenia informacji: opiera się na zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych, w zależności od potrzeb lub pragnień danej osoby. Kompetencje językowe zawierają w sobie wymiar historyczny oraz kompetencje międzykulturowe. Opierają się na zdolności do, jak to określono w europejskim systemie opisu kształcenia językowego, pośredniczenia między różnymi językami i mediami.

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

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

■ kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii

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

Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, podstawowych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.

Niezbędne jest posiadanie umiejętności stosowania podstawowych zasad i procesów matematycznych w codziennych kontekstach, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Konieczna jest zdolność rozumowania w sposób matematyczny, rozumienia dowodu matematycznego i komunikowania się językiem matematycznym oraz korzystania z odpowiednich pomocy, w tym danych statystycznych i wykresów, a także pojmowania matematycznych aspektów cyfryzacji.

B. Kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych dotyczą zdolności i chęci wyjaśniania świata przyrody z wykorzystaniem istniejącego zasobu wiedzy i stosowanych metod, w tym obserwacji i eksperymentów, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Kompetencje techniczne i inżynierskie to stosowanie tej wiedzy i metod w odpowiedzi na postrzegane ludzkie potrzeby lub wymagania.

W przypadku nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące światem przyrody, podstawowe pojęcia naukowe, teorie, zasady i metody, technologię oraz produkty i procesy technologiczne, a także

rozumienie wpływu nauki, technologii, inżynierii i ogólnie działalności człowieka na świat przyrody.

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

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

■ kompetencje cyfrowe

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

Niezbędne są rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach oraz świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń. Konieczne jest pojmowanie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych oraz znajomość podstawowych funkcji i korzystanie z różnych rodzajów urządzeń, programowania i sieci. Niezbędne są przyjmowanie krytycznego podejścia do trafności, wiarygodności i wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową oraz świadomość prawnych i etycznych zasad związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych.

Ważna jest zdolność do korzystania z technologii cyfrowych w celu wsparcia aktywnej postawy obywatelskiej i włączenia społecznego, współpracy z innymi osobami oraz kreatywności w realizacji celów osobistych, społecznych i biznesowych.

■ kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się

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

Dla udanych relacji międzyludzkich i uczestnictwa w życiu społecznym konieczne jest rozumienie zasad postępowania i porozumiewania się, ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach.

Umiejętności te obejmują: zdolność określania swoich możliwości, koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji. Mieszczą się w tym: zdolność uczenia się, pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią, poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne, oraz skutecznego zarządzania własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi. Niezbędna jest odporność oraz umiejętność radzenia sobie z niepewnością i stresem. Konieczna jest zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania. Obejmuje to okazywanie tolerancji, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, a także zdolność tworzenia poczucia pewności i odczuwania empatii.

■ kompetencje obywatelskie

Kompetencje obywatelskie to zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju.

Kompetencje te obejmują również znajomość spraw współczesnych, jak i krytyczne rozumienie głównych wydarzeń w historii narodowej, europejskiej i światowej.

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

Fundamentem odpowiedzialnej i konstruktywnej postawy jest poszanowanie praw człowieka jako podstawy demokracji. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje gotowość do udziału w demokratycznym procesie decyzyjnym na wszystkich szczeblach oraz w działalności obywatelskiej. Łączy ono popieranie różnorodności społecznej i kulturowej, równouprawnienia płci oraz spójności społecznej, zrównoważonego

stylu życia, promowanie kultury pokoju i braku przemocy, gotowość do poszanowania prywatności innych osób oraz przyjmowania odpowiedzialności za środowisko.

■ kompetencje w zakresie przedsiębiorczości

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

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

Umiejętności w zakresie przedsiębiorczości opierają się na kreatywności – obejmującej wyobraźnię, myślenie strategiczne i rozwiązywanie problemów – oraz na krytycznej i konstruktywnej refleksji w ramach ewoluujących procesów twórczych i na innowacji. Łączą one zdolność do pracy samodzielnej i zespołowej, mobilizowania zasobów (ludzi i przedmiotów) oraz prowadzenia działalności gospodarczej. Kluczowe znaczenie ma zdolność skutecznego komunikowania się i negocjowania z innymi osobami, a także radzenia sobie z niepewnością, dwuznacznością i ryzykiem jako elementami procesu podejmowania świadomych decyzji.

■ kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

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

Umiejętności obejmują zdolność empatycznego wyrażania i interpretowania figuratywnych i abstrakcyjnych idei, doświadczeń i emocji, a także zdolność czynienia tego w ramach różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych. Obejmują również zdolność identyfikowania i wykorzystywania możliwości uzyskania wartości osobistej, społecznej lub komercyjnej za pomocą sztuki i innych form kulturalnych oraz zdolność angażowania się w procesy twórcze, zarówno w sposób indywidualny, jak i zespołowy.

Wszystkie powyższe metody sprzyjają zasadom pracy pedagogicznej z **uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**, zgodnie z którymi nauczyciel powinien mieć na uwadze możliwości i potrzeby dziecka. Poniżej wymienione zostają zasady pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

- usamodzielnianie dziecka,
- dostosowanie komunikowania się do możliwości psychofizycznych dziecka,
- zachęcanie do działań twórczych,
- inicjowanie działań twórczych,
- pobudzanie wyobraźni,
- praca na lekcji we własnym tempie, zgodnie ze swoimi możliwościami,
- wzajemne uczenie się odpowiednich zachowań dzieci,
- podążanie za rozumowaniem dziecka,
- zindywidualizowanie pracy z uczniem.

W toku kształcenia istotne jest stworzenie odpowiednich warunków do uczenia się dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy też z niepełnosprawnością. Zaliczają się do nich:

- odpowiednio przygotowane miejsce pracy, pomoce dydaktyczne czy też oświetlenie,
- cele kształcenia opierające się na mocnych stronach ucznia,
- cele kształcenia powiązane z wcześniejszym doświadczeniem oraz wiedzą uczniów,
- uwzględnienie celów terapeutycznych wraz z celami edukacyjnymi,
- zaangażowanie różnych sfer funkcjonowania dziecka (emocjonalno-motywacyjnej, instrumentalnej i społecznej) w toku poznawania nowych treści na lekcji,
- dostosowanie czasu na poznanie nowych treści kształcenia (dłuższy czas, uwzględnienie poznawania polisensorycznego),
- stworzenie warunków dostosowanych do możliwości percepcyjno-poznawczych ucznia,
- stworzenie warunków do działania praktycznego, które ma dużą wartość wychowawczą, gdyż uczy współdziałania w grupie, rozwija zainteresowania, mocne strony ucznia, czym przyczynia się do podniesienia własnej wartości u dzieci.

Pamiętając o celach edukacyjnych włączających uczniów ze specjalnymi potrzebami, nie możemy zapominać o uczniach uzdolnionych językowo. Poniżej przedstawione zostają cele edukacyjne dla tychże uczniów:

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

KONSTRUKCJA PROGRAMU NAUCZANIA

CELE KSZTAŁCENIA

Cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej według nowej podstawy programowej zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z dn. 24 lutego 2017, poz. 356). Cele, które wydają się być istotne z punktu widzenia tego programu oraz nauczania języka obcego zostały wymienione poniżej:

- formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
- rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają zrozumieć świat;
- wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
- wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy.

Założenia podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego

Cele kształcenia językowego w szkole podstawowej według nowej podstawy programowej zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z dn. 24 lutego 2017, poz. 356), załącznik nr 2.

Nadrzędnym celem nauczania języka obcego na II etapie edukacyjnym jest opanowanie języka obcego na poziomie umożliwiającym nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami z państw języka docelowego. Osiągnięty poziom biegłości językowej stanowić ma również podstawę dla dalszej nauki języka na kolejnych etapach

edukacyjnych, aby została zachowana ciągłość edukacji językowej. Program zakłada również edukację ogólnowychowawczą: rozwijanie osobowości, umiejętności i zainteresowań uczniów, ich kompetencji interkulturowej, motywacji poznawczej, samodzielności oraz współdziałania z innymi w procesie uczenia się języka obcego. Stąd konieczna jest taka organizacja procesu nauczania języka obcego, aby uczniowie mogli rozwijać wszystkie sprawności i kompetencje językowe.

Ogólne cele kształcenia językowego dla II etapu edukacyjnego:

I.

Znajomość środków językowych

Uczeń posługuje się podstawowym 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 proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III.

Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie formułuje krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV.

Reagowanie na wypowiedzi

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V.

Przetwarzanie wypowiedzi

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych

Szczegółowe cele kształcenia językowego dla II etapu edukacyjnego:

Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) w zakresie następujących tematów:

- 1) człowiek,
- 2) miejsce zamieszkania,
- 3) edukacja,
- 4) praca,

- 5) życie prywatne,
- 6) żywienie,
- 7) zakupy i usługi,
- 8) podróżowanie i turystyka,
- 9) kultura,
- 10) sport,
- 11) zdrowie,
- 12) nauka i technika,
- 13) świat przyrody,
- 14) życie społeczne.

Kolorem niebieskim zostały wyróżnione zakresy tematyczne obowiązujące uczniów na egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego.

Na zakończenie klasy VIII uczeń potrafi tworzyć krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne:

1. Opisuje ludzi, zwierzęta, (...) miejsca i zjawiska.
2. Opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości.
3. Opisuje upodobania.
4. Wyraża i uzasadnia swoje opinie (...).
5. Stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

Struktury gramatyczne wymagane na zakończenie klasy VIII:

1. Bezokolicznik i formy osobowe, np. *to work, works*
2. Czasowniki posiłkowe, np. *be, do*
3. Czasowniki modalne:
 - *can*, np. *Can you help me? I can speak English. I can't swim. I can't see him.*
 - *could*, np. *Could you speak more slowly? I couldn't help him with the exercise.*
 - *may*, np. *May I speak to Sam? It may be too late.*
 - *must*, np. *I must finish today. You mustn't smoke here. It must be Tom.*
 - *should*, np. *You shouldn't do it. Where should I get off?*
 - *will*, np. *I'll wash up later. The train will be late.*
4. Tryb rozkazujący, np. *Come here! Don't touch that!*
5. Czasowniki regularne i nieregularne, np. *work – worked – worked; do – did – done*
6. Imiesłów czynny i bierny, np. *speaking, spoken*
7. Czasowniki wyrażające stany, np. *I want to be a singer. I believe you are right.*
8. Czasowniki złożone (*phrasal verbs*), np. *get up, break down, look for*
9. Czasy gramatyczne:
 - *Present Simple*
 - *Present Continuous*
 - *Present Perfect*

- *Past Simple*
- *Past Continuous*
- *Past Perfect*
- *Future Simple*

10. Konstrukcja „be going to”, np. *I'm going to give a party on Saturday.*

11. Konstrukcja „have to”, np. *He has to go there. I don't have to do it.*

12. Konstrukcja „would like to”, np. *I would like to meet him.*

RZECZOWNIK

1. Rzeczowniki policzalne i niepoliczalne, np. *a cat, rice, information, money*
2. Liczba mnoga regularna i nieregularna, np. *a dog – dogs, a woman – women*
3. Forma dzierżawcza, np. *the manager's office, the colour of her eyes*
4. Rzeczowniki złożone, np. *a washing machine, toothpaste, sister-in-law*

PRZEDIMEK

1. Przedimek nieokreślony, np. *a cup, an animal*
2. Przedimek określony, np. *the sun, the USA*
3. Przedimek zerowy, np. *dinner*

PRZYMIOTNIK

1. Stopniowanie regularne i nieregularne używane do porównań w stopniu równym, wyższym i najwyższym, np. *big – bigger – the biggest, expensive – more expensive – most expensive, good – better – the best; She is as tall as her father.*
2. Użycie *so, such, how, what* z przymiotnikami, np. *She is such a nice girl. How nice!*
3. Przymiotniki dzierżawcze, np. *my, his, our*

PRZYSŁÓWEK

1. Stopniowanie regularne i nieregularne, np. *elegantly – more elegantly – the most elegantly*
2. Przysłówki *too* i *enough*, np. *(not) sweet enough, too large.*
3. Miejsce przysłówka w zdaniu, np. *She often goes to the cinema. They are always late. Do it quickly!*

ZAIMEK

1. Zaimki osobowe w formie podmiotu, np. *I, we* i w formie dopełnienia, np. *me, them*
2. Zaimki dzierżawcze, np. *mine, your, ours*
3. Zaimki zwrotne, np. *myself, yourself, ourselves*
4. Zaimki wskazujące, np. *this, those*
5. Zaimki pytające, np. *who, what, which*
6. Zaimki względne, np. *who, which, that*
7. Zaimki wzajemne, np. *each other*
8. Zaimki nieokreślone, np. *some, any, much, many, no, (a) few, (a) little, other, another, somebody, anything*
9. Zaimek bezosobowy *you*
10. Zaimki *one/ones* w zdaniach typu *I will take the green one/ones.*

LICZEBNIK

1. Liczebniki główne, np. *one, a thousand*

2. Liczebniki porządkowe, np. *the first, the twenty-fourth*

PRZYIMEK

1. Przyimki określające miejsce, kierunek, odległość, np. *in London, to school*

2. Przyimki określające czas, np. *on Monday, in July, at night*

3. Przyimki sposobu, np. *by bus, with a pen*

4. Przyimki po niektórych czasownikach i przymiotnikach, np. *think of, interested in*

SPÓJNIK

Spójniki, np. *and, or, because, if, unless, while, before, so*

SKŁADNIA

1. Zdania twierdzące, przeczące i pytające w czasach: *Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Future Simple*

2. Zdania z podmiotem *it*, np. *It rained heavily last night.*

3. Zdania z podmiotem *there*, np. *There is a new restaurant in King Street. There will be twenty people at the party.*

4. Zdania z dwoma dopełnieniami, np. *Yesterday I bought my grandma a nice present.*

5. Zdania w stronie biernej w czasach: *Present Simple, Present Perfect, Past Simple, Future Simple*, np. *My car was stolen last night.*

6. Pytania pośrednie, np. *He wants to know if I like him. Can you tell me where he is staying?*

7. Zdania w mowie zależnej z czasownikami *say, tell, ask*, np. *He told me (that) he was very unhappy.*

8. Zdania współrzędnie złożone, np. *My brother was playing football and I was watching cartoons.*

9. Zdania podrzędnie złożone:

■ przydawkowe, np. *The man who lives next door is a famous actor.*

■ okolicznikowe:

• celu, np. *I came here to give you this letter.*

• czasu, np. *The phone rang when we were leaving the flat.*

• miejsca, np. *He was sitting where I had left him.*

• przyczyny, np. *She is happy because she won the lottery.*

• skutku, np. *I was tired so I went straight to bed.*

• warunku (typu *O, I, II*), np. *When it is hot, we drink more. If we win the match, we will have a party. If I had a lot of money, I would buy a big house.*

10. Konstrukcje bezokolicznikowe i gerundialne, np. *I'm very happy to see you. I enjoy walking but my friends prefer cycling. I'm good at swimming.*

11. Zdania wykrzyknikowe, np. *What a beautiful room!*

(źródło https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informatory_P1_angielski.pdf)

Uczeń kończący klasę VIII:

- rozumie proste wypowiedzi pisemne oraz ze słuchu,
- posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych i ortograficznych),
- uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach; reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej (np. pyta o pozwolenie/udziela pozwolenia, przekazuje i wyjaśnia informacje, składa życzenia, pyta o opinie, proponuje),
- rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu,
- określa kontekst wypowiedzi,
- określa główną myśl wypowiedzi,
- określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi,
- znajduje w wypowiedzi określone informacje,
- zmienia formę przekazu pisemnego/wizualnego,
- samodzielnie formułuje krótkie, spójne i logiczne wypowiedzi,
- przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych,
- przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w tym języku obcym,
- przekazuje w języku polskim informacje sformułowane w języku obcym nowożytnym.

Dodatkowo, niniejszy program nauczania włącza wybrane cele kształcenia dla innych przedmiotów szkolnych, które to wydają się być spójne z zakresem tematycznym kształcenia językowego oraz założeniami niniejszego programu nauczania dotyczącymi międzyprzedmiotowości, rozwijania kompetencji kluczowych przypisywanych innym przedmiotom, zainteresowań uczniów, i który jest adekwatny do potrzeb uczniów, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz który sprzyja wykształceniu czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego, myślenia naukowego oraz pracy zespołowej.

Wybrane cele kształcenia z innych przedmiotów:

1) muzyka

- rozwijanie wrażliwości, wyobraźni i kreatywności u uczniów,
- uwrażliwianie uczniów na piękno muzyki w życiu człowieka, kultury, czasu historycznego.

2) plastyka

- rozbudzanie wrażliwości na piękno przyrody,
- rozwijanie wyobraźni twórczej i kreatywnego myślenia abstrakcyjnego.

3) historia

- kształtowanie wartości: ojczyzna, naród, państwo, pamięć historyczna, sprawiedliwość, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, tolerancja,
- umiejętność samodzielnego poszukiwania wiedzy i korzystania z różnych źródeł informacji.

4) przyroda

- przybliżenie uczniowi najbliższego otoczenia,
- obserwacja, działanie, doświadczanie.

5) geografia

- integracja wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną,
- umożliwienie rozumienia współczesnego świata; rozumienie przyczyn i skutków,
- zdobywanie i pogłębianie wiedzy użytecznej w połączeniu z kształtowaniem umiejętności przydatnych w życiu codziennym.

6) biologia

- rozwijanie chęci poznawania świata; kształtowanie właściwej postawy wobec przyrody i środowiska,
- kształtowanie świadomości poznawczej poprzez stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi (analizowanie różnych źródeł informacji; planowanie i przeprowadzanie prostych doświadczeń; obserwacja w szkole i w terenie),
- kształtowanie myślenia naukowego i krytycznego podejścia do informacji,
- umożliwienie nabycia wiedzy i umiejętności niezbędnej w każdej dziedzinie życia.

7) matematyka

- doskonalenie myślenia abstrakcyjnego,
- przeprowadzanie rozumowań i poprawne wnioskowanie w sytuacjach nowych,
- rozumowanie i argumentacja; precyzja wypowiedzi.

8) informatyka

- integracja z niemal wszystkimi dziedzinami, wspieranie ich, bycie ich nieodłącznym elementem,
- alfabetyzacja w zakresie czytania, pisania i rachowania, poszerzona o alfabetyzację w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi IT.

W realizacji wszystkich z powyższych celów kształcenia przedmiotowego istotne jest, zgodnie z rozporządzeniem MEN, odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego, wykorzystując aktywizujące metody nauczania, co z kolei zgodne jest z założeniami teoretycznymi niniejszego programu nauczania.

Procedury osiągnięcia celów

Rozwiązania metodyczne i merytoryczne zaproponowane w niniejszym programie nauczania mają przyczyniać się do realizacji celów tegoż programu poprzez zapewnienie:

- sprzyjających warunków do uczenia się (samodzielnie lub od kogoś) oraz osiągnięcia wymagań przedstawionych w podstawie programowej,
- typów zadań sprzyjających rozwijaniu umiejętności międzyprzedmiotowych oraz językowych,

- typów zadań prowokujących do stawiania pytań, uzasadniania czy argumentowania,
- aktywności sprzyjających rozwojowi kompetencji kluczowych oraz wykorzystaniu wiedzy w sytuacjach codziennych, stosując język angielski,
- zadań odpowiadających zainteresowaniom uczniów (personalizacja i indywidualizacja kształcenia),
- przestrzeni do samodzielnego poszukiwania i dochodzenia do wniosków (umiejętność korzystania z odpowiednich źródeł, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych),
- okazji do samodzielnego organizowania procesu uczenia się,
- sposobów monitorujących poziom opanowania założonych osiągnięć (w tym przez samych uczniów),
- wykorzystania różnych form ewaluacji efektów realizacji zajęć:
 - pośrednich: wypracowania, notatki, projekty, plakaty,
 - bezpośrednich: obserwacja (jak uczeń wykonuje zadanie/jak radzi sobie z wyszukiwaniem informacji, w bibliotece, w pracy w grupie projektowej).
- uwzględnienia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez organizację procesu kształcenia w sposób uwzględniający:
 - zdiagnozowanie trudności ucznia,
 - ewaluację rzeczywistego poziomu czytania ze zrozumieniem,
 - rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, językowej i kulturowej pozwalającej na swobodne komunikowanie się, w tym na argumentowanie, porównywanie, ocenianie czy wartościowanie,
 - skoncentrowanie się na rozumieniu sensu przekazów ustnych i pisemnych oraz na rozpoznawaniu i samodzielnym wyszukiwaniu w słownikach potrzebnych słów i pojęć,
 - skoncentrowanie na stworzeniu odpowiedniego kulturowego kontekstu pomocnego w rozumieniu rzeczywistości kulturowej oraz interpretacji tekstu,
 - stwarzanie sytuacji, w których uczniowie będą nabywać umiejętności dyskusowania, argumentowania, oceniania i wartościowania dotyczącego np. sytuacji historycznych, gdyż powinni nauczyć się dostrzegać i rozumieć przyczynę i skutek zdarzeń, a mogą mieć trudności w formułowaniu i uzasadnieniu swoich opinii dotyczących np. właśnie wydarzeń historycznych,
 - rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy matematycznej w praktyce, co może stanowić problem dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż mają zbyt mało własnych doświadczeń,
 - dostosowanie wykorzystywanego na lekcjach materiału graficznego (matematyka – grafy, tabele, geografia – mapy),
 - przygotowanie samodzielnego stanowiska komputerowego dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wyposażonego w program powiększający znaki, syntezytor mowy czy też monitor brajlowski,

- umożliwienie korzystania z komputera na każdych zajęciach edukacyjnych,
- angażowanie uczniów do udziału w jak największej liczbie sytuacji komunikacyjnych w języku obcym,
- dostosowanie tempa pracy uczniów do ich możliwości percepcyjnych.

(źródło: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf>)

OCENIANIE

Ocenianie to proces złożony i zróżnicowany, w którym powinno się określić przedmiot oceniania (końcowy produkt czy też proces), kryteria oceny, rolę nauczyciela oraz ucznia. Ocenianie można podzielić na sumatywne (*summative assessment*) oraz kształtujące (*formative assessment*). Pierwszy typ oceniania jest bardziej formalny i koncentruje się na efekcie końcowym, sprawdza wiedzę ucznia lub umiejętności zdobyte w toku nauki w danym momencie w czasie, na przykład po zakończeniu modułu kształcenia lub semestru nauki. Informacja zwrotna, jaką otrzymuje uczeń przekazywana jest w formie wystawionej oceny. Drugi rodzaj oceniania – ocenianie kształtujące, jest bardziej wielowymiarowy, a informacja zwrotna przekazywana jest uczniowi w formie punktowej, a nie oceny (Senge, 2012). W tej formie oceniania informację zwrotną dotyczącą procesu uczenia się przekazuje się uczniowi, jak i rodzicowi, a uwagi w niej zawarte dają szansę uczniom na sprawniejsze uczenie się, rozwój oraz lepsze przygotowanie do oceny sumatywnej. Ocenianie to musi więc zachodzić w trakcie procesu uczenia się, a nie po nim, gdyż może go zmieniać w trakcie jego trwania. Wynik oceniania kształtującego może wpływać na planowanie modułu kształcenia, samą lekcję oraz zmieniać je (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 112). Ocenianie kształtujące ma kluczowe zadanie wspierania samodzielnego uczenia się ucznia i prowadzenia do refleksji nad sobą. Pożądanym efektem powinno być zwiększenie motywacji wewnętrznej ucznia do podejmowania samodzielnej aktywności poznawczej.

System oceniania w niniejszym programie języka angielskiego w dużej mierze zaczerpnięty zostanie ze zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), jako że planowane jest międzyprzedmiotowe łączenie treści wraz z językiem obcym oraz kształtowanie kompetencji kluczowych. Wprowadzone ocenianie będzie zarówno sumatywne (*summative assessment = assessment of learning*), jak i kształtujące (*formative assessment = assessment for learning*) i będzie miało funkcję informacyjną, motywującą oraz wspierającą uczniów (pozwalającą dostosować zajęcia do potrzeb uczniów z różnymi możliwościami rozwojowymi).

Analfabetami XXI wieku nie będą ci, którzy nie potrafią czytać czy pisać, a ci, którzy nie potrafią się uczyć, odczytać i nauczyć ponownie (Alvin Toffler). W duchu tej myśli i współczesnych czasów i potrzeb rynkowych, zaprezentowane zostanie również

ocenie kompetencji kluczowych oraz ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*, Senge, 2012, s. 224).

Ocenianie w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL)

Główne kwestie oceniania w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) dotyczą tego, co powinniśmy oceniać, treści czy język? Jakiego języka używać przy dokonywaniu oceny? Jak oceniać umiejętności? Jak oceniać wcześniejszą wiedzę i postępy? Jak oceniać pracę w grupie bądź indywidualną?

W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) przyjmuje się, iż treści są zawsze traktowane priorytetowo, a język nauczany wokół pojęć oraz umiejętności (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 115). Oceniając treści w języku drugim, nauczyciel powinien pamiętać, iż sytuacja, w której uczeń rozumie treści, lecz nie potrafi wyrazić ich w języku obcym jest bardzo realna. W związku z tym zawsze istotne jest ustalenie, który aspekt treści chcemy ocenić, sprawdzamy tylko, czy uczeń pamięta daną informację, czy też główną ideę, czy potrafi wykorzystać treści w określonym celu, np. do stworzenia nowego pojęcia, przeanalizować je, czy potrafi zastosować je w praktyce.

Z całą pewnością powinniśmy zdecydować, jak oceniamy pracę ucznia: indywidualnie czy w grupie. Możemy zastosować metodę oceniania, w której uczniowie zademonstrują rozumienie treści, lecz nie będą musieli używać dużo języka obcego, poprzez:

- uzupełnienie grafu/*mind map*,
- narysowanie grafu/obrazka,
- zdecydowanie, czy dane stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe,
- stworzenie prostych prezentacji,
- odpowiadanie na pytania, udzielając krótkich odpowiedzi.

Zazwyczaj zadania, które uczniowie wykonują na lekcji są przez nauczyciela monitorowane i dostarczają natychmiastowej informacji zwrotnej zarówno o pracy danego ucznia, jak i o pracy całej grupy. W tym wypadku forma oceniania kształtującego powinna być przez nas zawsze stosowana.

W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) ocenianie nie jest rolą, która zawsze jest przypisana nauczycielowi. Oto kilka przykładów:

- uczniowie mogą oceniać pracę własną lub swoich kolegów,
- wszyscy uczniowie mogą współpracować nad wystawieniem konstruktywnej oceny czyjeś pracy (wybranej i zaprezentowanej anonimowo pracy osoby z tej samej klasy),
- wytwory uczniów mogą być oceniane pod różnymi względami, np. użycia multimediiów, wkładu pracy członków grupy, efektywnego przedstawienia treści itp.

Pomimo że treści odgrywają główną rolę w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL), nie oznacza to, **iż nie możemy oceniać języka drugiego uczniów. Możemy oceniać:**

- umiejętność użycia języka obcego w danej sytuacji (wyrażanie opinii, zadawanie pytań, dyskusja itp.),
- odtworzenie słownictwa specjalistycznego,

- umiejętność wyszukiwania informacji w tekście (słuchanym lub pisanym),
- efektywne zaprezentowanie treści,
- argumentowanie i myślenie w języku drugim (*cognitive skills*),
- zademonstrowanie świadomości gramatycznej w języku drugim.

Jednocześnie musimy pamiętać o tym, że ocenianie języka drugiego powinno zawsze mieć na celu usprawnienie poprawnego komunikowania treści (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 119). Innymi słowy, wszelkie zmiany w użyciu języka powinny mieć na celu usprawnienie komunikowanych treści pozostałym uczestnikom procesu edukacyjnego. Dobrym pomysłem jest zanotowanie typowych błędów językowych, które uczniowie popełniają podczas zajęć, stosowanie podczas lekcji raz na jakiś czas tzw. *language clinic*, podczas którego zostaną omówione błędy językowe oraz sposoby usprawnienia komunikacji.

Samoocena umiejętności językowych

Istotne jest, aby uczeń dokonywał samooceny swoich umiejętności językowych. Szczegółowe osiągnięcia uczniów względem języka obcego, zgodne z ESOKJ (Poziomy biegłości językowej: samoocena ESOKJ, 2003: 34–35) pomocne w dokonaniu samooceny przez uczniów zostaną zaprezentowane poniżej.

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

Do samooceny umiejętności językowych powinniśmy wykorzystać dokument o nazwie *Europejskie Portfolio Językowe* oraz *Paszport Językowy – dla uczniów od 10 do 15 lat*, który jest jego uzupełnieniem. Na początku roku szkolnego można go zastosować do wstępnej diagnozy umiejętności językowych uczniów. Może być on znaleziony na stronie internetowej ORE pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/2015/07/europejskie-portfolio-jezykowe-dla-dzieci-w-wieku-10-15-lat/>. Znajduje się w nim również tabela podobna do powyższej. Paszport językowy pozwala uczniom na dokonanie samooceny więcej niż jednego języka obcego lub drugiego, co wpływa pozytywnie na to, jak siebie widzimy w procesie nauki języków oraz motywuje do nauki innych. Pozwala również zaprezentować języki, których nie poznaliśmy w szkole, a na przykład podczas podróży lub w domu. Dokument ten pozytywnie wpływa na rozwijanie doświadczeń interkulturowych wśród uczniów oraz rozwój kompetencji wielojęzyczności.

Ocena umiejętności komunikacyjnych i procesów poznawczych

Umiejętności jakie uczniowie powinni posiadać w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL) w kontekście języka i procesów poznawczych, można zapisać oraz sprawdzić według poniższej tabeli (Bentley, 2010, s. 86).

Umiejętności komunikacyjne			
<i>Imię</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>
<i>Potrafi ...</i>			
odpowiadać na pytania związane z treściami przedmiotowymi – otwarte – zamknięte			
zadawać pytania związane z treściami przedmiotowymi – otwarte – zamknięte			
wychodzić z nowymi pomysłami dotyczącymi treści			
zapytać o wyjaśnienia dotyczące treści			
wyjaśnić własne pomysły/idee			
budować swoje idee na bazie innych			
zareagować na pytania ze strony innych			
przeciwstawić się twierdzeniom innych			
wykorzystać dane, aby wspierać swoje pomysły			
identyfikować podobieństwa i różnice			
relacjonować główne punkty dyskusji			
personalizować treści, wykorzystując zdobyte informacje			
zaprezentować treści			
Umiejętności poznawcze			
<i>Imię</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>	<i>Data</i>
<i>Potrafi ...</i>			
dopasować słowa do obrazków			
porównać dwa przedmioty, dwie osoby, miejsca itp.			
porównać trzy lub więcej przedmiotów, osób, miejsc itp.			

klasyfikować przedmioty, ludzi, miejsca itp.			
podejmować decyzje			
wyjaśniać			
myśleć twórczo w obszarze przedmiotu			
wyciągać wnioski			
definiować problemy			
oceniać pracę rówieśników wg ustalonych kryteriów			
oceniać pracę własną wg ustalonych kryteriów			

Skoro w niniejszym programie nauczania zakładamy realizację zadań na indywidualizację oraz personalizację procesu kształcenia, co ma przyczyniać się do zdobywania nowych kompetencji przez uczniów oraz nauczyć ich kompetentnego działania zarówno w sferze intelektualnej, jak i społecznej, musimy być w stanie przeprowadzić ich ocenę.

Ocenianie kompetencji kluczowych

Opisy kompetencji kluczowych można przełożyć na ramy efektów uczenia się, które mogą być uzupełnione odpowiednimi narzędziami pozwalającymi przeprowadzić diagnostyczną, formatywną i ogólną ocenę na odpowiednich poziomach. W programie nauczania zaprezentowane zostaną narzędzia służące do samooceny, które będzie można wykorzystać w procesie realizacji tegoż programu zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów. Tabele nie mogą być przekładane na stopnie. Mają służyć do wspólnej rozmowy nauczyciela i uczniów jako materiał do refleksji po wykonaniu zadania lub narzędzie pomagające uczniom wykonać zadanie. W tym celu posłużymy się tabelami kompetencji wzorowanymi na tych, które opisuje Hunziker (2018, s. 89):

	1	2	3	4
Jakość rezultatu zadania	Model nie został wykonany poprawnie. Wymiary się nie zgadzają albo praca jest niestaranna.	Model odpowiada szkieletowi wyjściowemu. Wymiary nie zostały jednak dokładnie przeliczone i/ albo model został wykonany niestarannie.	Model został zbudowany zgodnie z podanymi wymiarami.	Model został zbudowany zgodnie z podanymi wymiarami, precyzyjnie i ze szczegółami.
Zaangażowanie i motywacja	Zaangażowanie i motywacja do pracy obu osób w parze były niewystarczające, więc ich para albo nie doprowadziła do zbudowania modelu w ogóle, albo został on źle wykonany.	Osoby współpracujące były umiarkowanie zmotywowane do pracy. Nie udało im się samodzielnie zwiększyć motywacji. Mimo to osiągnęły rezultat wystarczającej jakości.	Osoby współpracujące były zmotywowane do pracy. Ich zaangażowanie w budowanie modelu doprowadziło do dobrej jakości rezultatu.	Osoby współpracujące były bardzo zmotywowane do pracy. Ich zaangażowanie w budowanie modelu ujawniło pasję. Pracowały dobrowolnie, często w swoim czasie wolnym.

Współpraca/ kompetencje społeczne	Osoby współpracujące często się kłóciły albo „schodziły sobie z drogi”. Nieproduktywna współpraca w dużym stopniu negatywnie wpłynęła na jakość modelu.	Osoby współpracujące współdziałały źle lub za mało, ale każda z nich miała własny wkład w to, by model się udał.	Osoby współpracujące potrafiły się produktywnie porozumiewać i wzajemnie wspierać.	Osoby współpracujące potrafiły się niebawem produktywnie porozumiewać i także w trudnych sytuacjach wspierały się wzajemnie i/lub motywowały do jak najlepszych rezultatów.
Twórcze i skuteczne przełożenie zadania na działanie.	Czas planowania i/lub pracy był za długi lub nieefektywny; model albo nie został stworzony, albo jego jakość była niewystarczająca.	Na planowanie i/lub realizację poświęcono stosunkowo zbyt wiele czasu, przez co model nie został przygotowany na czas albo został ledwo ukończony.	Model został zbudowany przez osoby współpracujące przy właściwym nakładzie wysiłku do rezultatu.	Osoby współpracujące zbudowały wspaniały model w krótkim czasie.

Jak widać powyżej, jakość rezultatu zadania (elementy obiektywne) oraz zaangażowanie i motywacja (elementy subiektywne) stanowią mierzalne kryteria oceny kompetencji.

Ocenianie jako uczenie się

Ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*) pełni funkcję instruktazową i wyjaśniającą (Senge, 2012). W tym programie nawiązuje do metod aktywizujących, wspierających efektywne uczenie się. Podczas gdy ocenianie kształtujące (*formative assessment = assessment for learning*) jest regularne i uczniowie są świadomi postępów, jakie robią (czy to przy ocenie samodzielnej, czy dokonanej przez nauczyciela), sprzyja ono ukierunkowaniu nauki na ocenę sumatywną. Ocenianie jako uczenie się natomiast ma na celu stworzenie takiej sytuacji edukacyjnej, w której uczniowie nie tylko mają dostęp do wyników swoich postępów w nauce, lecz także sami zachęceni są do samodzielnego ocenienia wiedzy, umiejętności lub kompetencji, których im jeszcze brakuje do osiągnięcia określonego celu oraz samodzielnego wyznaczenia kroków i monitorowania ich osiągania. Uczniowie pracują ze stworzonymi wcześniej przez siebie lub nauczyciela kryteriami oceny. Przykładem dobrej praktyki jest sytuacja, w której nauczyciel siada z uczniami i omawia ich prace, prezentując/porównując je do przyjętych kryteriów oceniania, a uczniowie na tej podstawie sami wyciągają wnioski i są zachęceni do poprawienia pracy, biorąc pod uwagę to, czego się nauczyli/dowiedzieli, słuchając, co nauczyciel i inni mają do powiedzenia.

W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotna jest ewaluacja realizacji celów edukacyjnych, jak i terapeutycznych. Nauczyciel powinien oceniać przede wszystkim wkład ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a nie efekt. Ważne jest, aby uczeń był współautorem oceny swoich możliwości, kompetencji

i wiedzy, aby potrafił samodzielnie ocenić, co zrobił dobrze, a nad czym jeszcze musi popracować. Wybór dalszych działań edukacyjnych powinien być zawsze podyktowany sprzyjaniu wszechstronnemu rozwojowi dziecka.

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

Zaproponowany system oceniania nie jest typowym systemem, gdyż oprócz oceniania sumującego i kształtującego został dodany system oceniania kompetencji oraz ocenianie jako uczenie się. Cały system zaprezentowany powyżej stanowi integralną część niniejszego programu nauczania. Pełni funkcję informacyjną o postępach oraz motywującą i wspierającą ucznia.

EWALUACJA PROGRAMU NAUCZANIA

Biorąc pod uwagę założenia teoretyczne programu nauczania oraz system oceniania, ewaluacja programu nauczania musi być również zaprojektowana w duchu kultury uczenia się oraz dialogowego porozumienia. W związku z tym nie może być nakierowana na same osiągnięcia uczniów, a raczej poprzez wykorzystanie wielu różnych narzędzi ewaluacji, na program nauczania całościowo, zarówno na proces uczenia się treści, języka, nabywania kompetencji, jak i ocenę środowiska i organizacji przestrzeni do nauki oraz samego zarządzania programem.

Uznaje się, iż program nauczania jest wartościowy wtedy, gdy stanowi dobry fundament do dalszej nauki oraz z perspektywy ucznia jest przydatny w praktyce, jest atrakcyjny, jeśli chodzi o treści i formy pracy, umożliwia jasne określenie umiejętności i kompetencji, jakie nabywa się w toku nauki oraz umożliwia pracę własną w razie choroby lub nieobecności.

Poniżej przedstawione zostaną narzędzia/sposoby ewaluacji, które mogą być wykorzystane do ewaluacji tego programu nauczania:

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

Dla ludzi ważne jest to, co mogą szczerze ocenić, na co mają realny wpływ i co mogą współtworzyć. Szkoły powinny wykorzystać tę prawidłowość. W szkołach, które to rozumieją i wykorzystują, efektywność uczenia się oraz motywacja wzrasta, zmieniają się postawy uczniów, a ich oceny poprawiają się.

Wskazówki do realizacji programu nauczania

Podobnie jak w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL), tak i również w tym programie zachęca się uczniów do używania języka w kontekście dla nich atrakcyjnym, a potem wyjaśnia się zasady jego użycia uczniom, gdy tego potrzebują. W tradycyjnym nauczaniu języka obcego jest zgoła odwrotnie, najpierw omawia się zasady rządzące językiem, a potem się go używa.

Do programu zostały włączone treści pozajęzykowe oraz międzyprzedmiotowe należące do przedmiotów realizowanych w danym roku nauki uczniów. Może okazać się, że w jednej klasie mamy uczniów, którzy sobie świetnie poradzą z treściami w języku obcym, w innej będą potrzebowali więcej wsparcia od nauczyciela. W tym celu możemy zastosować dodatkowe ćwiczenia językowe. Scenariusze zajęć mogą być modyfikowane zgodnie z potrzebami (w tym specjalnymi) uczniów i realizowane na jednej lub dwóch jednostkach lekcyjnych. Niektóre ze scenariuszy zajęć zostały już w ten sposób podzielone. Metody i techniki pracy, takie jak na przykład stacje zadaniowe, odwrócona klasa, studium przypadku, nauczanie problemowe, odpowiadają indywidualnemu tempu pracy uczniów oraz dają możliwość, aby nauczyciel pracował z uczniami potrzebującymi wsparcia (zarówno tymi na niższym poziomie umiejętności językowych, jak i tych na wyższym poziomie znajomości języka).

Każdy scenariusz nauczania posiada tabelę (metryczkę), w której można znaleźć dane dotyczące każdej lekcji, w tym między innymi odniesienia do konkretnych punktów podstawy programowej, które realizuje dana lekcja. W przypadku tego programu nauczania jest to podstawa programowa z języka obcego nowożytnego oraz z innego przedmiotu szkolnego, do którego nawiązuje dana lekcja. W tabeli znajduje się również krótki opis zawartości zasobu (lekcji) wraz ze wskazówkami do oceniania oraz ewaluacji efektów realizacji zajęć.

Zaleca się, aby nauczyciel korzystał dodatkowo ze stron umożliwiających uczniom dodatkowe ćwiczenia językowe i przygotowywał je na przykład z wykorzystaniem learningapps.org, a następnie przesyłał uczniom link do ćwiczenia jako pracę domową. Można to zrobić przed przepracowaniem danych treści w języku obcym lub po lekcji jako powtórzenie i utrwalenie. Ćwiczenia, które są przygotowane w postaci linków są wartościowe dlatego, że uczniowie mogą je wykonać we własnym czasie oraz wykorzystać później jako powtórkę. W celu zebrania banku takich ćwiczeń, nauczyciel może zdecydować się i założyć na przykład Padlet.com, tablicę online, na którą będzie dodawał ćwiczenia dla uczniów lub linki do stron, na których można poćwiczyć słownictwo i gramatykę z języka angielskiego. Padlet powinien być chroniony hasłem, tak aby treści na nim się znajdujące były bezpieczne oraz dostępne tylko dla klasy, która z niego korzysta.

Przydatne strony językowe:

- www.etwinning.net,
- www.kahoot.com oraz www.kahoot.it
- www.learningapps.org,
- www.padlet.com
- www.storybird.com,
- <https://www.natgeokids.com>,
- <http://www.edukacjadwujezyczna.edu.pl>,
- <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/resources/>

Materiały z projektu edukacyjnego *Cztery strony bajek* prezentują krótkie animowane bajki sześciu mniejszości (senegalskiej, gruzińskiej, romskiej, ukraińskiej, wietnamskiej i żydowskiej). Pomagają w przybliżaniu różnorodności etnicznej. Każda z bajek jest nagrana w kilku wersjach językowych. Anglojęzyczne wersje są odpowiednie dla starszych uczniów w klasach IV–VIII. Mogą być wykorzystane na lekcjach języka angielskiego, a obejrzenie tej samej bajki w dwóch językach, po polsku i po angielsku mogłoby być wprowadzeniem do lekcji porównawczej tych dwóch języków. Egzamin ósmoklasisty przewiduje tłumaczenia między językami, można więc również dodać odpowiednie ćwiczenia przygotowujące naszych uczniów do tego egzaminu. Bajki znajdziemy pod linkiem:

<https://www.youtube.com/user/4stronybajek/videos>.

Do samooceny umiejętności językowych powinniśmy wykorzystać dokument o nazwie *Europejskie Portfolio Językowe* oraz *Paszport Językowy – dla uczniów od 10 do 15 lat*, który jest jego uzupełnieniem. Na początku roku szkolnego można go wykorzystać do wstępnej diagnozy umiejętności językowych uczniów. Może być on znaleziony na stronie internetowej ORE pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/2015/07/europejskie-portfolio-jezykowe-dla-dzieci-w-wieku-10-15-lat/>.

Istotną funkcję dla uczniów na II etapie edukacyjnym pełnić będzie ocenianie jako uczenie się, w którym zadaniem nauczyciela jest stworzenie takiej sytuacji edukacyjnej, w której uczniowie nie tylko mają dostęp do wyników swoich postępów w nauce, co sami zachęceni są do samodzielnego oceniania wiedzy, umiejętności lub kompetencji, których im jeszcze brakuje do osiągnięcia określonego celu oraz samodzielnego wyznaczenia kroków i monitorowania ich osiągania. Uczniowie mogą pracować z wypracowanymi wcześniej przez siebie lub nauczyciela kryteriami oceny również w kontekście swoich kompetencji. Przykładem dobrej praktyki jest sytuacja, w której nauczyciel siada z uczniami i omawia ich prace, prezentując/porównując je do przyjętych kryteriów oceniania, a uczniowie na tej podstawie sami wyciągają wnioski i są zachęceni do poprawienia pracy, biorąc pod uwagę to, czego się nauczyli/dowiedzieli, słuchając, co nauczyciel i inni uczniowie mają do powiedzenia. Istotne jest, aby uczniowie zdawali sobie sprawę, że każdy jest inny, ma inne kompetencje i nad czym innym musi popracować w danym momencie. Nauka języka angielskiego wymaga dobrej percepcji słuchowo-wzrokowej i świadomości fonologicznej. W sytuacji trudności pojawiających się na tym tle, uczeń może mylić litery, nie potrafić różnicować wyrazów podobnie brzmiących, szyku zdania, może też nie potrafić pisać ze słuchu. Jakiegokolwiek wyśmiewanie się z innych powinno być surowo wyeliminowane. Ocenianie jako uczenie się daje możliwość przeprowadzenia rzetelnej samooceny przez wszystkich uczniów, a zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ten system oceniania różni się od oceny sumującej oraz formatywnej, która wspiera ocenianie sumujące tym, iż pozwala oceniać wiedzę, kompetencje i umiejętności na miarę możliwości uczniów, a kryteria oceny powinny być stworzone wspólnie z uczniami. Tak wypracowana kultura uczenia się sprzyja nawiązywaniu przyjaźni, otwartości, pozytywnym emocjom, braku lęków oraz autentycznemu dialogowi i budowaniu relacji w grupie.

Nie istnieje jeden sposób na poradzenie sobie w każdej klasie z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Gdy w klasie pojawiają się uczniowie z makrozaburzeniami, powinni oni mieć zapewnioną indywidualną pomoc asystenta w klasie oraz dodatkowe materiały do nauki zgodnie z ich potrzebami edukacyjnymi.

W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebne jest przeprowadzenie specjalistycznych testów badających predyspozycje językowe, gdyż zdolności komunikacyjne oraz dobra pamięć operacyjna (odpowiedzialna za tymczasowe składowanie i wykorzystanie informacji potrzebnych do uczenia się i rozumienia języka) potrzebne są w nauce zarówno języka ojczystego, jak i obcego, a tym samym odpowiedzialne za umiejętność uczenia się języków obcych.

Krótkie uzasadnienie tak skonstruowanej koncepcji kształcenia

Nauczyciele w tradycyjnym systemie edukacji uczą tak, jakby komunikowali uczniom prawdę. Dzieci uczą się tego, co wydarzyło się w historii, zamiast ogólnie akceptowanej wersji wydarzeń. Dzieci uczą się prawd naukowych, zamiast różnych modeli rzeczywistości, które są użyteczne. Dzieci uczą się jednego sposobu rozwiązywania problemu, zamiast różnych perspektyw jego złożoności. Rezultatem tego jest utrata uważności na dwuznaczność/problem/konflikt, w efekcie czego myślenie uczniów (umiejętności poznawcze – *critical thinking*) przestaje się rozwijać. Prowadzi to do sytuacji, w której stają się sfrustrowanymi i zdezorientowanymi złożonością świata obywatelami (Senge, 2000, s. 52). Tracą zainteresowanie otaczającym ich światem, karzą za roztargnienie i brak umiejętności skupienia się (Robinson, EduNews, 2011).

W realizacji celów kształcenia istotne jest, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (2017), odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego, wykorzystując aktywizujące metody nauczania. Niniejszy program nauczania jest stworzony tak, aby to zadanie realizować poprzez przejście ze statycznej koncepcji przekazywania wiedzy do dynamicznej definicji wiedzy, umiejętności i postaw, które uczący się musi opanować w procesie uczenia się, wymaga zmiany paradygmatu kształcenia z paradygmatu technicznego (instrumentalnego), w którym program kształcenia bazuje na wywodzących się z XVIII i XIX wieku zasadach moralnych masowego kształcenia i w którym to wyraźna jest zasada „Nie dla życia, a dla szkoły się uczymy”. Tradycyjna szkoła skupia się więc na autorytarnym uczeniu treści. W polskim systemie edukacji nadal dominuje paradygmat techniczny. Należy zdać sobie sprawę, iż zmiany w edukacji, choć konieczne, nie są proste. Zmiana paradygmatu ma zawsze wpływ na sposób organizacji procesu kształcenia i system oceniania, a więc tym samym rolę nauczyciela oraz uczniów w procesie kształcenia. Uważam, że przejście od paradygmatu technicznego do paradygmatu krytycznego mogłoby okazać się zbyt dużym wyzwaniem. Proponuję więc paradygmat praktyczny (transakcyjny), jako główny, na którym oparta jest idea niniejszego programu nauczania, natomiast paradygmat krytyczny (emancypacyjny) jako dopełnienie w określonych obszarach działań edukacyjnych, które wymienione są poniżej (wg Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165–167).

	sposób organizacji procesu kształcenia	system oceniania
Paradygmat praktyczny (wywodzący się z koncepcji Deweya)	Nauczyciele wraz z uczniami podejmują decyzje i rozwiązują problemy, jakie pojawiają się w procesach i sytuacjach edukacyjnych, lecz treści kształcenia nie są tak jak w paradygmacie krytycznym wynikiem wynegocjowanych wyborów.	Ewaluacja i ocena wyników kształcenia i wychowania (realizacji treści) polega na zbieraniu opinii uczestników. Wynikiem ewaluacji jest odkrywanie nieoczekiwanych i rozwijających się w czasie trwania procesu zjawisk, które uznawane są za specyficzne, niepowtarzalne. Raporty oceny realizacji treści kształcenia i wychowania zawierają opisy, objaśnienia i wskazania celowości. Autorami tych raportów są uczestnicy. Decyzje dotyczące dalszych treści są podejmowane na podstawie sporządzonych ewaluacji.
Paradygmat krytyczny	Proces edukacyjny jako szczególny rodzaj działania komunikacyjnego. W dialogu edukacyjnym opinia ucznia jest tak samo ważna jak opinia nauczyciela. Dialog uznawany jest jako coś więcej niż sama wymiana informacji. Komunikacja, która jest źródłem doświadczeń w zakresie konstruowania własnych sądów, opinii i systemu wiedzy w porozumieniu z innymi, w procesie wymiany. Metoda stawiania problemów (skoncentrowana na uczniu) przenosząca codzienne doświadczenie w krąg refleksji poznawczej.	

Niniejszy program jest również ukierunkowany na rozwijanie kompetencji kluczowych. W przeszłości mogliśmy mieć pewność, że dobrze się ucząc, dostając dobre stopnie, znajdziemy dobrą pracę. Niestety ten system już tak nie funkcjonuje. Rozwijanie kompetencji jest więc kluczowe w odnalezieniu swojego miejsca na rynku pracy.

Uczenie się w niniejszym programie jest wzbogacone dzięki ujęciu międzydyscyplinarnemu. Umożliwia ono wzmocnienie powiązań pomiędzy poszczególnymi przedmiotami w programie nauczania, a także ustanowienie silnego związku między tym, nad czym się pracuje, a tym jakie zmiany zachodzą w społeczeństwie i co jest dla społeczeństwa ważne.

Metodyki i techniki pracy na zajęciach oparte są na samodzielnych poszukiwaniach lub projektach, pozwalają wzmocnić motywację do uczenia się i zaangażowanie w uczenie się. Podobnie, eksperymentalne uczenie się oparte na pracy i metodach naukowych w naukach przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyce może

wspierać rozwój wielu kompetencji u uczniów. Mogą oni pracować na swoim poziomie kompetencji i umiejętności, dzięki zadaniom otwartym, niewymagającym jednej prawidłowej odpowiedzi, co szczególnie ważne jest dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które często potrzebują innych zadań, tempa pracy lub wsparcia ze strony rówieśników (uczenie się od siebie nawzajem) lub nauczyciela. Dzięki takim działaniom budujemy u uczniów pozytywne doświadczenia sprzyjające nabywaniu cech koniecznych do uczenia się przez całe życie, takich jak: dokonywanie przez ucznia samooceny, współdziałanie w grupie, korzystanie z różnych źródeł informacji, stosowanie strategii komunikacyjnych czy budowanie świadomości językowej. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności można rozwijać dzięki współpracy z zagranicznymi placówkami kształcenia oraz wykorzystywaniu portalu eTwinning.

W powyższym programie nauczania język obcy nie jest celem sam w sobie, ma on przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju uczniów.

Wzmacnianie od najmłodszych lat kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się może zapewnić podstawę dla rozwoju umiejętności podstawowych.

BIBLIOGRAFIA

- Barnes D., (2008). *Exploratory talk for learning*, [w:] N. Mercer i S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Londyn: Sage, 2008.
- Bentley K., *The TKT Course. CLIL Module*, University of Cambridge: Cambridge, 2010.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków, 2006.
- Cummins J., *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children at Crossfire*, Multilingual Matters, 2000.
- Fiszbak J., *Metoda analizy heurystycznej a "metody aktywizujące": (głos w obronie tradycji)*, [w:] *Dydaktyka literatury*, „Akta Universitatis Lodziensis”, *Folia Litteraria Polonica*, zesz. 8, 2006.
- García O., *Bilingual Education in the 21st Century. A Global perspective*, 2009.
- Giżyńska, D., Martynów, R., *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Grzegorzewska S., *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Hunziker D., *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Nowe Ścieżki Edukacji, Dobra Literatura, 2018.
- Jasper J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* MiND Dariusz Syska, 2011.
- Komisja Europejska, *Biała księga w sprawie przyszłości Europy*, 2017, https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_en.
- Krawczyk S., *Dlaczego literatura ma sens? Myślenie narracyjne w naszym życiu*, Prezentacja przygotowana z ramienia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2010, <http://warsztatywww.wikidot.com/www6:myslenie-narracyjne>.
- Lewowicki T., *Modele kształcenia a kształtowanie samodzielności uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] „*Życie Szkoły*” 1975, nr 6.
- Łucków E., *Ranga metod problemowych we współczesnej szkole*, <http://www.profesor.pl/publikacja,1442,Artykuly,Ranga-metod-problemowych-we-wspolczesnej-szkole>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, 2010, <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf>.
- Nowak J., *Między modalnościami, czyli sposób myślenia nauczyciela o edukacji małego dziecka*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji, Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010, s. 329-338, ISBN 978-83-88335-59-4.

- Nowak J., (2013). *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- OECD *Skills for Social Progress, The Power of Social and Emotional Education*, 2015, <http://www.oecd.org/edu/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, PWN, Warszawa 1975.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013, ISBN 978-83-61082-81-1.
- Program KREATOR, <http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref62.htm>.
- Rada Unii Europejskiej, 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en).
- Rafał-Łuniewska J., *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, ORE.
- Senge P., *Schools That Learn, A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Crown Business, New York 2012.
- Shaffer R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Sousa D., Tomlinson C.A., *Differentiation and the Brain*, Solution Tree Press, Bloomington 2011.
- Szpiter M., *Nauczyciel wobec wychowania do prawdy*, [w:] „Edukacja” 2004, nr 1.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu, Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002.

Barbara Muszyńska – doktor nauk humanistycznych w dziedzinie edukacji dwujęzycznej (Universidad de Córdoba). Prowadzi działalność badawczo-dydaktyczną mającą na celu połączenie różnych dydaktyk przedmiotowych wraz z dydaktykami języków obcych w kontekście edukacji dwu- i wielojęzycznej w celu opracowywania nowych form kształcenia oraz programów nauczania. Prowadzi swoją stronę internetową skierowaną do nauczycieli oraz osób zainteresowanych edukacją dwujęzyczną w Polsce, na której dzieli się swoją wiedzą oraz rozwiązaniami dydaktycznymi (www.edukacjadwujezyczna.edu.pl). Obecnie zatrudniona jest w Dolnośląskiej Szkole Wyższej jako adiunkt (prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka angielskiego oraz praktyczną naukę języka angielskiego) oraz jako kierownik Pracowni Kształcenia Językowego (www.dsw.edu.pl). Główne obszary jej zainteresowań to kształcenie językowe, CLIL (Content and Language Integrated Learning), edukacja dwujęzyczna w Europie oraz tworzenie, implementacja i ewaluacja programów nauczania. Autorka licznych publikacji.