



SOFT CLIL PROGRAMME

BARBARA MUSZYŃSKA

Program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej dla I etapu edukacyjnego

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
Katarzyna Szczepkowska-Szczeńiak

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 I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej dla poziomu A1.

Program może zostać wykorzystany przez szkołę niezależnie lub w połączeniu z programem nauczania języka angielskiego dla II.1 etapu edukacyjnego, który został stworzony na bazie tego samego nurtu teoretyczno-metodologicznego.

Adresaci programu

Odbiorcami programu są uczniowie klas I–III rozpoczynający obowiązkową edukację szkolną oraz naukę języka angielskiego w klasie I. Jest to dla uczniów wyjątkowo ważny czas. Szczególnie w pierwszym roku nauki należy zadbać o to, aby stworzyć dzieciom swoisty pomost pomiędzy przedszkolem a szkołą oraz zapewnić im poczucie bezpieczeństwa. Głównym celem nauczyciela powinno być więc wspieranie rozwoju swoich uczniów, zachęcanie ich do działania i poznawania nowych rzeczy. Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Na tym etapie edukacji dzieci poszerzają swoją wiedzę i rozumienie otaczającego ich świata poprzez zabawę.

Uczniowie w wieku 6/7–9/10 lat tworzą bardziej zróżnicowaną pod względem rozwojowym grupę niż dzieci z klas starszych. U najmłodszych kształtują się zdolności zapamiętywania oraz rozwija się analiza i synteza wzrokowa, słuchowa oraz kinestetyczno-ruchowa, u starszych wydłuża się czas koncentracji na zadaniu, myślenie nabiera charakteru logicznego, dzieci stają się coraz bardziej samodzielne i niezależne. Pojawiają się różnice w rozwoju fizycznym oraz emocjonalnym jak i również specyficzne potrzeby edukacyjne, które powinny zostać uwzględnione w programie nauczania. Priorytetowo należy potraktować również umiejętności, jakie uczniowie nabywają na tym etapie edukacji, a które będą im niezbędne w kolejnym etapie edukacji, takie jak czytanie, pisanie czy liczenie. Istotnym elementem jest rozwijanie u dzieci zamykania do czytelnictwa, dlatego należy uwzględnić różne gatunki literatury w kształceniu. Ważny jest również rozwój kompetencji językowych, a w tym coraz dłuższych i spójnych wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Wiek 6/7–9/10 lat to etap pracy na konkretach (stadium „operacji konkretnych”) kiedy dzieci odnoszą się do konkretnych danych i nie tworzą systemów ogólniejszych. U dzieci w wieku młodszym dominuje pamięć mechaniczna (mimowolna), która objawia się mimowolnym zapamiętywaniem (bez zaangażowania, motywacji czy większego wysiłku) w sposób mimowolny, nieuświadomiony. Informacje mogą być zapamiętywane równie szybko jak zapominane. Pamięć logiczna rozwija się dopiero

w wieku dorastania. Dzieci przechodzą od pamięci mechanicznej do logicznej. Przejście to związane jest bezpośrednio z poziomem rozwoju myślenia. Elementy jakie warunkują rozwój myślenia w tym wieku to (Bar, 2018):

- warunki, w jakich odbywa się rozwój umysłowy dzieci w tym okresie,
- nowe osiągnięcia rozwojowe,
- specyficzne dla tego okresu trudności i ograniczenia funkcji intelektualnych.

Biorąc powyższe czynniki pod uwagę, istotna jest rola nauczyciela oraz programu nauczania, który powinien zachęcać dzieci w tym wieku do obserwacji przedmiotów i zjawisk, wyodrębniania szczegółów oraz wykrywania związków między nimi, tak aby rozwijać myślenie (analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie) i przechodzić od pojęć „potocznych” do „naukowych” (Bar, 2018). Myślenie narracyjne opanowywane jest wcześniej niż naukowe, stanowi więc doskonałe rozwiązanie dla programu nauczania dla tego etapu edukacji.

Ważne jest, aby poznać swoich uczniów oraz umożliwić im interakcje ze sobą i z nauczycielem w atmosferze wzajemnego uczenia się od siebie. W związku z powyższym, w procesie kształcenia należy uwzględnić zindywidualizowane i spersonalizowane podejście do każdego ucznia, mając na uwadze jego (specyficzne) potrzeby, umiejętności oraz kompetencje społeczne.

Nauczyciel powinien traktować uczniów podmiotowo, co sprzyjać będzie ich aktywności własnej w procesie uczenia się języka obcego i nabywania wiedzy oraz kompetencji potrzebnych w przechodzeniu z wieku dziecięcego do okresu dorastania. Uzyskując takie wsparcie, dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym.

Kształcenie i wychowanie ma rzeczywiście służyć kształconym i kształcącym się – ma pomagać im w wielostronnym rozwoju, dawać intelektualne, społeczne i wolicjonalne przygotowanie do podejmowania decyzji o drogach życiowych, o celach jednostkowych i grupowych. Edukacja ma zatem pomagać w kształtowaniu przede wszystkim społeczeństwa celów, ale zarazem społeczeństwa dysponującego wiedzą i środkami. To wielkie i trudne zadanie edukacji. To wielkie i trudne zadanie współczesnych społeczeństw. Ale zadanie piękne i godne człowieka. (T. Lewowicki, 1975)

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 nauczania. W związku z tym założenia programowe w koncepcji programu dla I etapu edukacyjnego są opracowane tak, aby również stanowiły podstawę dla programu nauczania na II.1 etapie edukacyjnym z nauczania języka

angielskiego, który w sposób naturalny będzie z nimi spójny i będzie ich kontynuacją. Obydwa programy są spiralne, oparte na treściach międzyprzedmiotowych w języku obcym, bazując na wykorzystaniu fikcji literackiej, oraz narracji i nauczania projektowego na I etapie edukacyjnym oraz na tworzeniu i czytaniu narracji, a także 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.

Myślenie narracyjne służy uzyskaniu kontekstu osobistego oraz wspomaga rozumienie i zapamiętywanie treści wymaganych w programie nauczania. Wykorzystując myślenie narracyjne, łączymy więc treści nauczania 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 oraz otaczającą ich rzeczywistością, dzięki czemu uczniowie będą żywo zaangażowani w proces dyskusji, będą dążyć do wzajemnego rozumienia, szacunku dla odmienności poglądów oraz przekraczania samych siebie w relacjach z innymi (Nowak, 2013). W przypadku edukacji zintegrowanej 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 zajęć pozwala 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).

Podejście 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 ujął tę prawidłowość 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 oraz czytaniem narracji innych, z naciskiem na **fikcję literacką**, wzbogaconą o treści z nauczania zintegrowanego, odpowiednią dla dzieci w tym wieku oraz potraktujemy ją jako rodzaj komunikacji między ludźmi oraz formę poznawczego reprezentowania rzeczywistości. Potraktujemy ją jako **dialog edukacyjny** polegający na usprawnianiu uczniowskiego poznania i rozumienia (Szpiter, 2004). Wykorzystując **nauczanie projektowe – project based learning**) w atmosferze wzajemnego zaufania, zaskoczeni będziemy wielością rozwiązań zaproponowanych przez uczniów oraz ciekawymi pytaniami, jakie będą zadawać (Shaffer, 2006). Uczniowie będą nabywać kompetencje językowe (w języku obcym), zajmując się treściami nauczania zintegrowanego, włączonymi 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 oraz myślenie (Barnes, 2008). Myślenie o treściach w języku obcym wpływa na usprawnienie procesów poznawczych uczniów, koncentrację uwagi, wrażliwość komunikacyjną oraz myślenie dywergencyjne (twórcze) i jest wskazane od najmłodszych lat nauki języka obcego. Uczniowie powinni być zachęceni do wykorzystywania Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów w wieku 6–10 lat w celu rozwijania autonomii uczenia się języków obcych oraz dokonywania samooceny.

Mowa tutaj o takim myśleniu narracyjnym (fikcji literackiej), które sprzyja takiemu użyciu języka obcego oraz wykorzystaniu podejścia dialogowego, jak i metod aktywizujących (m.in. nauczania projektowego) w odniesieniu do naszego życia oraz doświadczeń na miarę potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów, które umożliwi rozwijanie ich kompetencji, a do którego podstawę stanowiły będą treści zaczerpnięte z nauczania zintegrowanego (wiedza).

Nauczyciel korzystający z niniejszego programu nauczania powinien więc zrezygnować z nauczania frontalnego, na rzecz otwierania przed uczniami różnych rodzajów aktywności sprzyjających swobodnej wymianie myśli i wspólnemu

poszukiwaniu znaczeń w obszarze edukacji zintegrowanej poprzez język obcy, 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. Mowa tutaj o zadaniach na indywidualizację oraz personalizację procesu kształcenia, które mają przyczyniać się do zdobywania nowych kompetencji 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).

„Dzieci uczą się tego do czego dojrzały i czym zainspirowało je ich otoczenie”. (Maria Montessori)

Konieczna jest 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, rozpraszające uwagę uczniów materiały ze ścian. Sala lekcyjna stworzona dla dzieci w klasach I–III powinna składać się z dwóch części, edukacyjnej oraz rekreacyjnej. Utworzenie przestrzeni do swobodnego, samodzielnego eksplorowania i zdobywania doświadczeń pobudzi dziecięcą aktywność, ciekawość poznawczą i chęć uczenia się. Rezygnacja z nauczania frontального na rzecz podejścia dialogowego daje uczniom szansę na budowanie własnej podmiotowości i nabywania poczucia wartości w relacji ze światem (Nowak, 2013). Uczniowie powinni większość czasu spędzać na angażujących ich i interesujących z ich punktów widzenia zadaniach (Grzegorzewska, 2009). Ważne jest wspólne budowanie przestrzeni do nauki, tak aby uczniowie dzielący taką przestrzeń byli za nią odpowiedzialni, żeby 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 realizacji lekcji, odpowiednie jest nawiązanie współpracy z innymi nauczycielami i klasami w celu wspólnej realizacji zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących. W nauczaniu zintegrowanym nie musimy trzymać się 45-minutowej lekcji, można po umówieniu się z nauczycielem nauczania zintegrowanego pewne rzeczy zamienić tak, żeby dzieci miały więcej czasu na pracę nad projektem w grupach. W scenariuszach zajęć w tym programie nauczania zostało to

zapisane jako „45 min + 45 min”, ze wskazaniem na dłuższą realizację zajęć. Wskazane jest również wykorzystanie eTwinningu jako narzędzia do realizacji zbliżonych treści przedmiotowych spójnych z podstawą programową z inną klasą, czyli współpracy międzynarodowej w rozwijaniu kompetencji językowych oraz wielokulturowych uczniów. Nawet jeśli dzieci nie znają jeszcze dobrze języka obcego, należy realizować projekty międzynarodowe, dzieci mogą przysyłać wypracowane przez siebie materiały, przedstawić się, zadać proste pytanie (w przypadku eTwinningu wykorzystujemy TwinSpace, gdzie mamy do dyspozycji strony, na które możemy dodawać materiały oraz chat/forum, na którym możemy zadawać pytania). W niniejszym programie nauczania zawsze ostatnia lekcja jest lekcją eTwinning. Nauczyciel może na początku pomagać w pisaniu, jeśli taka umiejętność jest potrzebna do wykonania zadania. Dzięki takim działaniom uczniowie nabierają wiary we własne siły i umiejętności, przełamują lęk przed porozumiewaniem się w języku obcym.

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 czytelniczych (w tym m.in. rozwojowi zasobu słownictwa oraz wyobraźni), które to z kolei wpływają na sukcesy uczniów w szkole. Czytanie jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów to jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w procesie kształcenia. Dzieci, które dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne spojrzenie na zachowania własne i innych. W konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, a także funkcjonowaniem w społeczności szkolnej, co wydaje się być szczególnie istotne na I etapie edukacyjnym. Podejście dialogowe sprzyja uważności i autentyczności co z kolei przyczynia się do rozwoju komunikacji niewerbalnej (odczytywaniu mimiki, gestów, tonu głosu). Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe typu CLIL przyczynia

się natomiast do wykształcenia czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego, myślenia naukowego oraz pracy zespołowej.

Wszystkie metody/podejścia czy techniki pracy z uczniami na lekcji opisane poniżej, przyczyniają się do kształtowania i rozwijania wielu kompetencji kluczowych uczniów. Sprzyjają one bowiem współpracy, twórczemu myśleniu, komunikacji (również w języku obcym), praktycznemu wykorzystaniu wiedzy oraz indywidualizacji i personalizacji pracy z uczniami, co z kolei sprzyja takiej organizacji procesu kształcenia, która zawiera propozycje rozwiązań dydaktycznych pozwalających dostosować zajęcia do potrzeb uczniów z różnymi możliwościami rozwojowymi (specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). W niniejszym programie nauczania w szczególności bierze się pod uwagę umiejętności, jakie uczniowie powinni posiadać, a które są niezbędne do osiągnięcia wysokiego poziomu wszystkich ośmiu kompetencji kluczowych, takich jak: myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, rozumienie i kierowanie własnymi emocjami, kreatywność i podejmowanie inicjatyw, decydowanie, ocena ryzyka, czytanie, pisanie i liczenie.

METODY I PODEJŚCIA

- podejście dialogowe w edukacji,
- zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL),
- metody aktywizujące wspierające efektywne uczenie się języka obcego dzieci (podejście naturalne, metoda audiolingualna, metoda reagowania całym ciałem TPR),
- metody aktywizujące wspierające efektywne uczenie się (np. projekt edukacyjny, portfolio tematyczne),
- nauczanie zróżnicowane (indywidualizacja i personalizacja),
- rozwijanie kompetencji kluczowych.

Podejście dialogowe w edukacji

Uczniowie potrzebują okazji do takiego użycia języka, które umożliwiłoby im poszerzanie 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 działa 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 zintegrowane 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 więc 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 z uprzednią wiedzą uczniów, co prowadzi do lepszego ich rozumienia i zapamiętywania, jak i umiejętności ich wykorzystania w przyszłości podczas

analizowania podobnych pojęć w nowych, nieznanym kontekstach. Co jest niezwykle ważne, 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 – pojęcie podstawowych umiejętności komunikacji interpersonalnej (tzw. język dnia codziennego) z ang. BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills* oraz pojęcie akademickich umiejętności językowych (język naukowy, specjalistyczny, związany z danym przedmiotem) z ang. CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins, 2001). Podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (BICS) odnoszą się do umiejętności 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 BISC powinien być 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, wspierające efektywne uczenie się języka obcego dzieci

Podejście naturalne

Metoda naturalna opiera się na założeniach, iż podobnie jak w języku pierwszym, języka drugiego można uczyć się, słuchając i próbując zrozumieć go na podstawie kontekstu sytuacyjnego, a w szkole na przykład na podstawie gestów lub mimiki nauczyciela. Nauczyciel powinien mówić prostym językiem, takim jak rodzic mówi do małego dziecka. Istotne jest, aby dziecko, w naszym przypadku uczeń, miało wiele okazji do osłuchania się z językiem oraz różne możliwości pokazania, że rozumie o czym jest mowa w klasie. W tym podejściu nie wymagamy natychmiastowego mówienia w języku obcym od uczniów. Uczniowie zaczynają mówić, gdy są na to gotowi.

Metoda audiolingualna

Metoda audiolingualna sprzyja wykształcaniu dobrych nawyków w mówieniu w języku obcym poprzez wielokrotne i mechaniczne powtarzanie (dryl językowy). Metoda służy do przećwiczenia i utrwalenia materiału z lekcji. Nie można jednak bazować na niej

przez całą lekcję. Można tutaj wykorzystywać piosenki, chanty, rymowanki, dryle cicho-głośno itp. Można powtarzać słowa lub całe dialogi, odgrywać scenki sytuacyjne.

Metoda reagowania całym ciałem (TPR – *Total Physical Response*)

Metoda reagowania całym ciałem polega na wysłuchiwanie komunikatów w języku obcym oraz reagowania na nie ruchem, czy to w piosenkach, zabawach, np. *Simon Says*, czy na polecenia nauczyciela. Metoda ta sprzyja uważności uczniów i generuje okazje do osłuchiwania się w języku obcym. Metoda ta bazuje na potrzebie ruchu u dzieci oraz na pamięci mechanicznej pomagającej uczniom zapamiętać znaczenie słów i zdań. W tej metodzie nie wymagamy od uczniów mówienia w języku obcym.

Metody aktywizujące, wspierające efektywne uczenie się

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

Projekt edukacyjny

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

Jednym z wyznaczników pracy projektowej jest odejście od tradycyjnego oceniania. Ocenianie dotyczy pracy nad projektem, jak i efektów pracy 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.

Portfolio tematyczne

Portfolio tematyczne to nic innego jak teczka na dany temat. Ważne jest, aby dziecko samodzielnie założyło taką teczkę i uzupełniało ją swoimi pracami oraz interesującymi materiałami na dany temat.

Na początku należy zapoznać dzieci z zasadami tworzenia portfolio tematycznego, określić czas pracy, porozmawiać o materiałach, które będą odpowiednie do teczki. Następnie uczniowie tworzą swoją tematyczną teczkę i rozpoczynają poszukiwanie oraz gromadzenie materiałów (również kart pracy z lekcji). Każdy uczeń może tworzyć swoje własne Portfolio tematyczne i pracować indywidualnie lub stworzyć jedno Portfolio na grupę. Na koniec uczniowie prezentują efekty swojej pracy.

Stacje zadaniowe

Podczas przygotowania stacji zadaniowych, 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, interpretować terminy i symbole (Polak, 2013).

Wchodzenie w rolę

Dzięki różnym ćwiczeniom pozwalającym uczniom na wchodzenie w rolę, uczniowie uczą się empatii oraz udoskonalają umiejętności prezentowania swojego stanowiska, a także lepiej rozumieją motywy różnych zachowań.

Do typowych technik należą: odgrywanie scenek, techniki dramy, przeprowadzanie wywiadów i ankiet, symulacja.

Analizowanie i rozwiązywanie problemów

Analizowanie i rozwiązywanie problemów pomagają wykształcić się takim umiejętnościom u uczniów jak: analiza sytuacji problemowej, ustalanie priorytetów na drodze poszukiwania rozwiązań oraz formułowanie argumentów i uzasadnianie.

Do typowych technik należą: burza mózgów, burza pytań, drzewo decyzyjne, zalety, wady i to co interesujące.

Nauczanie zróżnicowane (indywidualizacja i personalizacja)

Nauczanie zróżnicowane wpisuje się w powinność współczesnej szkoły, gdyż wspiera ono postulat autonomii i podmiotowości ucznia. Nie jest ono 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. Nauczyciel 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 co 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 uczniów. Aby uczniowie mogli być samodzielni, muszą być w stanie podejmować własne decyzje, a cele zewnętrzne muszą stać się celami własnymi (Hunziker, 2018). Żeby 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 uczniów 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, metoda symulacyjna, metoda laboratoryjna, metoda kuli śniegowej, gry dydaktyczne,

- metody graficznego zapisu (zachęcają do samodzielnego podejmowania decyzji): plakat, drzewko decyzyjne, mapa mentalna, linia czasu, rybi szkielet, 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, które mają jedną prawidłową odpowiedź, a które każdy może rozwiązać w inny sposób i na innym poziomie oraz takie, które umożliwia 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) umiejętność 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 się z innymi osobami we właściwy i kreatywny sposób oraz rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia informacji. 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

umiejętność właściwego wykorzystywania narzędzi oraz 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 rozumienia 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 zdolność do wykorzystywania 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 umiejętność 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 zrównowżenia 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 w celu uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one zdolność do 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. Istotne jest także rozumienie 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.

Konieczna 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 niezbędne 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 oraz pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w niej, 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 do działania jako odpowiedzialni obywatele oraz do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju.

Kompetencje te obejmują również znajomość spraw współczesnych, 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. Obejmuje 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 na 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), na krytycznej i konstruktywnej refleksji w ramach ewoluujących procesów twórczych oraz na innowacji. Obejmują one zdolność 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 dotyczą rozumienia sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów oraz znaczeń w różnych kulturach, za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz poszanowanie dla tego procesu. Obejmują 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 składają się ze zdolności empatycznego wyrażania i interpretowania figuratywnych i abstrakcyjnych idei, doświadczeń i emocji, a także zdolności czynienia tego w ramach różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych. Obejmują również umiejętność 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 pracy z uczniami sprzyjają zasadom pracy pedagogicznej z **uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**, zgodnie z którymi nauczyciel powinien mieć na uwadze możliwości i potrzeby ucznia. 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,
- uczenie się odpowiednich zachowań dzieci od siebie nawzajem,
- podążanie za rozumowaniem dziecka,
- zindywidualizowanie pracy z uczniem.

W toku kształcenia istotne jest stworzenie odpowiednich warunków do nauki 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 uprzednim 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 zainteresowanie, mocne strony ucznia, czym przyczynia się do podniesienia poczucia 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.

Poniżej zostaną wymienione ważne z perspektywy tego programu nauczania zadania szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej:

- wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
- wspieranie aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku,
- wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się;
- planowa realizacja programu nauczania szanująca godność uczniów, ich naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność, wzmacniająca poczucie wartości, zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;
- zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii;
- współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości.

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.

Cele kształcenia językowego dla I etapu edukacyjnego:

Edukacja językowa. Język obcy nowożytny.

1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
 - 1) ja i moi bliscy (rodzina, przyjaciele);
 - 2) moje miejsce zamieszkania (mój dom, moja miejscowość);
 - 3) moja szkoła;
 - 4) popularne zawody;
 - 5) mój dzień, moje zabawy;
 - 6) jedzenie;
 - 7) sklep;
 - 8) mój czas wolny i wakacje;
 - 9) święta i tradycje, mój kraj;
 - 10) sport;
 - 11) moje samopoczucie;
 - 12) przyroda wokół mnie;
 - 13) świat baśni i wyobraźni.
2. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie i powoli, w standardowej odmianie języka:
 - 1) reaguje na polecenia;
 - 2) rozumie sens krótkich wypowiedzi, opowiadań, bajek i historyjek oraz prostych piosenek i wierszyków, szczególnie gdy są wspierane, np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami, dodatkowymi dźwiękami;
 - 3) znajduje w wypowiedzi określone informacje.
3. Uczeń rozumie wyrazy oraz jedno- lub kilkuzdaniowe, bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. historyjki obrazkowe z tekstem, opowiadania):
 - 1) rozumie ogólny sens tekstu, szczególnie gdy jest wspierany obrazem lub dźwiękiem;
 - 2) znajduje w wypowiedzi określone informacje.
4. W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń:
 - 1) powtarza wyrazy i proste zdania;
 - 2) tworzy bardzo proste i krótkie wypowiedzi według wzoru, np. nazywa obiekty z otoczenia i opisuje je, nazywa czynności;
 - 3) recytuje wiersze, rymowanki, odgrywa dialogi, śpiewa piosenki – samodzielnie lub w grupie, np. w realizacji małych form teatralnych;
 - 4) używa poznanych wyrazów i zwrotów podczas zabawy.
5. W zakresie wypowiedzi pisemnych uczeń:
 - 1) przepisuje wyrazy i proste zdania;
 - 2) pisze pojedyncze wyrazy i zwroty;

- 3) pisze bardzo proste i krótkie zdania według wzoru i samodzielnie.
6. W zakresie reagowania uczeń:
 - 1) reaguje werbalnie i niewerbalnie na polecenia;
 - 2) przedstawia siebie i inne osoby – mówi np. jak się nazywa, ile ma lat, skąd pochodzi, co potrafi robić;
 - 3) zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów;
 - 4) stosuje podstawowe zwroty grzecznościowe (np. wita się i żegna, dziękuje, prosi, przeprasza);
 - 5) wyraża swoje upodobania.
7. W zakresie przetwarzania tekstu uczeń nazywa w języku obcym nowożytnym, np. osoby, zwierzęta, przedmioty, czynności – z najbliższego otoczenia oraz przedstawione w materiałach wizualnych i audiowizualnych.
8. Uczeń:
 - 1) wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, warto nauczyć się ich języka;
 - 2) posiada podstawowe informacje o krajach, w których ludzie posługują się danym językiem obcym;
 - 3) potrafi określić, czego się nauczył i wie, w jaki sposób może samodzielnie pracować nad językiem (np. przez oglądanie bajek w języku obcym nowożytnym, korzystanie ze słowników obrazkowych i gier edukacyjnych);
 - 4) współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki;
 - 5) korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. ze słowników obrazkowych, książeczek), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Wybrane cele kształcenia edukacji wczesnoszkolnej uwzględnione w tym programie nauczania:

Edukacja matematyczna

W zakresie rozumienia liczb i ich własności:

- liczenie, porównywanie liczb, wskazywanie kolejności liczb, porządkowanie od najmniejszej do największej.

W zakresie czytania tekstów matematycznych:

- analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe,
- układa zadania i łamigłówki, wykorzystując w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną czy konstrukcyjną.

W zakresie stosowania matematyki w sytuacjach życiowych oraz w innych obszarach edukacji:

- klasyfikuje obiekty i różne elementy środowiska społeczno-przyrodniczego z uwagi na wyodrębnione cechy,
- wykonuje obliczenia pieniężne,
- odczytuje godziny na zegarze ze wskazówkami oraz elektronicznym,
- mierzy temperaturę za pomocą termometru oraz odczytuje ją,
- dokonuje obliczeń szacunkowych w różnych sytuacjach życiowych,
- wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.;
- przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne.

Edukacja przyrodnicza

W zakresie rozumienia środowiska przyrodniczego:

- rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt,
- odszukuje w różnych dostępnych zasobach, w tym internetowych, informacje dotyczące środowiska przyrodniczego,
- planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych, tworzy notatki z obserwacji.

W zakresie funkcji życiowych człowieka:

- wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia.

W zakresie rozumienia przestrzeni geograficznej:

- określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody, charakterystyczne miejsca.

Edukacja informatyczna

W zakresie rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów:

- układa w logicznym porządku: obrazki, teksty, polecenia,
- tworzy polecenie lub sekwencje poleceń dla określonego planu działania, prowadzące do osiągnięcia celu.

W zakresie programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych:

- tworzy proste rysunki, dokumenty tekstowe, łącząc tekst z grafiką – doskonali przy tym umiejętności pisanie, czytania, rachowania i prezentowania swoich pomysłów.

Cele kształcenia ogólnego

- 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;
- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- praca w zespole i społeczna aktywność.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych, sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego; poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł.

Realizacja wymagań programowych przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W obszarze edukacji społecznej, zadaniem nauczyciela jest ukierunkowanie i rozwijanie umiejętności nawiązywania interakcji i relacji z zastosowaniem społecznych oraz sytuacyjnych reguł komunikowania się.

Nauka nowych treści programowych wymaga wykorzystania specjalnie opracowanych słowniczków językowych, ćwiczeń w rozumieniu nowych pojęć, słownictwa czy zwrotów językowych. Wszystkie pomoce dydaktyczne muszą być dostosowane do możliwości manualnych i wzrokowych uczniów.

Jeśli uczeń przejawia trudności w pisaniu, należy udostępnić mu komputer lub inne urządzenie jako narzędzie do pisania. Uczniowie mający problem z orientacją w przestrzeni mogą mieć trudność ze zorientowaniem na kartce papieru oraz wykorzystaniem pomocy wizualnych na lekcji.

Jeśli uczeń ma wadę słuchu, rolę nauczyciela jest praca z uczniem ukierunkowana na doskonalenie systemu językowego w zakresie kompetencji komunikacyjnej i językowej, a także społecznej, włączając w to wykorzystywanie odpowiednich środków językowych i gestów mimicznych potrzebnych do nawiązania i podtrzymania konwersacji. Istotne jest również stwarzanie sytuacji wielokrotnego powtarzania i utrwalania materiału językowego przez uczniów z uszkodzonym słuchem.

Kształcenie językowe w zakresie języka obcego nowożytnego powinno być ukierunkowane na praktyczne wykorzystywanie języka. Nauka języka powinna mieć charakter polisensoryczny. Szczególne trudności mogą mieć uczniowie z wadami słuchu.

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

Procedury osiągnięcia celów

Rozwiązania metodyczne i merytoryczne zaproponowane w niniejszym programie nauczania mają przyczyniać się do realizacji celów ów 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, wykorzystując język angielski,
- zadań odpowiadających zainteresowaniom uczniów (personalizacja i indywidualizacja kształcenia),
- przestrzeni uczniom 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),
- 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).

OCENIANIE

System oceniania w niniejszym programie języka angielskiego w dużej mierze zaczerpnięty został ze zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), jako że planowane jest zintegrowane 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 oraz motywującą, jak i 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, oduczyć i nauczyć ponownie. (Alvin Toffler). W duchu tej myśli, współczesnych czasów i potrzeb rynkowych, zaprezentowane zostanie również ocenianie kompetencji kluczowych oraz ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*, Senge 2012, s. 224).

Ocenianie w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL)

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, czy sprawdzamy tylko czy uczeń pamięta daną informację, główną ideę, bądź też czy potrafi wykorzystać treści w określonym celu, np. do stworzenia nowego pojęcia, przeanalizować je, czy potrafi zastosować je w praktyce.

Możemy zastosować metodę oceniania, w której uczniowie zademonstrują rozumienie treści, lecz nie będą musieli używać dużo języka obcego, poprzez:

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

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,
- wytwory uczniów mogą być oceniane pod różnymi względami, np. użycia multimedialnych, wkładu pracy członków grupy, efektywnego przedstawienia treści itp.

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

- umiejętność użycia języka obcego w danej sytuacji (np. wypowiedzenie prostego zdania, lub zadanie pytania),
- odtworzenie słownictwa,
- umiejętność wyszukiwania informacji w tekście (słuchanym lub pisanym).

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

Ocenianie kompetencji kluczowych

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

nauczania zaprezentowane zostaną narzędzia, tabele kompetencyjne, służące do samooceny, możliwe do wykorzystania w procesie realizacji tegoż programu zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów. Tabele nie mogą być przekładane na stopnie. Mają służyć wspólnej rozmowie 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) w swojej książce „Kompetencje bez tajemnic”.

	1	2	3	4
Jakość rezultatu zadania	Zadanie nie zostało wykonane prawidłowo ani starannie.	Wykonanie zadania jest zgodne z instrukcją, ale jest wykonane niedokładnie i niestarannie.	Zadanie zostało wykonane poprawnie i zgodnie z instrukcją.	Zadanie zostało wykonane poprawnie, zgodnie z instrukcją i ze wszystkimi szczegółami.
Zaangażowanie i motywacja	Zaangażowanie i motywacja do pracy obu osób w parze była niewystarczająca, 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 niebywale 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 instruktażową 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 z wypracowanymi 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.

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

W programie nauczania zostaną również zaprezentowane sposoby oceniania dzieci z grupy ryzyka dysleksji (wg Bogdanowicz) oraz tych z dysleksją rozwojową, gdyż nauczyciel zobowiązany jest do podjęcia pewnych działań oraz dlatego, iż dzieci z tej grupy mają trudności w czytaniu i pisaniu, a program ten oparty jest na tych umiejętnościach, a chcemy, aby dzieci osiągały sukcesy. Należy więc umiejętnie włączyć te dzieci do procesu kształcenia się poprzez wykorzystanie metod aktywizujących, indywidualizacji pracy oraz poprzez wykorzystanie odpowiedniego systemu oceniania.

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 to 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 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),
- 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. Dotyczy to zarówno dzieci w wieku młodszym, jak i dorosłych. Szkoły powinny wykorzystać tę prawidłowość. W szkołach, które to rozumieją i wykorzystują, efektywność uczenia się oraz motywacja i zadowolenie wzrasta, a oceny uczniów poprawiają się.

Wskazówki do realizacji programu nauczania

Niniejszy program nauczania został stworzony w taki sposób, aby umożliwiał uczniom osłuchanie się z językiem obcym oraz stopniowo budując na nabytej już wiedzy uczniów, pozwalał im zacząć używać języka obcego na zajęciach z języka angielskiego.

Ze względów formalnych w scenariuszach nie ma miejsca na dopisanie typowego języka instrukcji, jakim powinien posługiwać się nauczyciel, nie ma również informacji o tzw. *functional language* wykorzystywanym przez uczniów w różnych sytuacjach na lekcji, np. *Can I have some paper?* itp. W związku z tym, poniżej przedstawione zostają przykłady języka, jakim może posługiwać się nauczyciel podczas lekcji oraz wyrażen, jakie mogą być używane przez uczniów:

Language of instruction:

Are you ready?

Listen.

Look, please.

Repeat...

Stand up, everyone.

Sit down everyone.

Colour the...

Write...

Draw the...

Come here and sit in a circle.

Be quiet, please.

What's this?

Any more ideas?

Work in groups.

Work in pairs.

Thank you. Well done.

Functional language:

I have a question.

I don't understand.

I don't know.

Me and you.

Let's work together.

May I go to the toilet, please?

Can I have...?

Do you have...?

Repeat, please.

How do you say... in (Polish/English)?

Zarówno język instrukcji nauczyciela, jak i repertuar wyrażen uczniów powinny stopniowo się poszerzać wraz z interakcją na lekcji.

Przestrzeń w klasie

Reorganizacja przestrzeni w klasie w przyjazne stacje zadaniowe lub danie wyboru uczniom, jak i gdzie chcą pracować, daje szanse uczniom ze specjalnymi potrzebami oraz tym, którzy przyszli do szkoły już ze znajomością języka obcego, gdyż np. mieszkali w kraju anglojęzycznym i chodzili tam do przedszkola lub szkoły. Gdy przeorganizujemy klasę, okaże się, iż każdy uczeń może pracować w swoim tempie i na miarę swoich możliwości. Gry, zabawy i opowiadania są przeprowadzane wraz ze wszystkimi uczniami, lecz praca w grupach, parach lub indywidualna powinna być dopasowana do potrzeb i umiejętności językowych i poznawczych uczniów. Zadania przewidziane w programie nauczania są ułożone od prostszych do trudniejszych, od zamkniętych do otwartych. Zadania otwarte dają wiele możliwości uczniom, gdyż nie mają jednej prawidłowej odpowiedzi. Pozwólmy również uczniom uczyć się, korzystając ze słowników papierowych polsko-angielskich lub online. Słówka, które z tej nauki wypływają dodawajcie do *A Class Dictionary*, który jest z Wami zawsze na zajęciach i stanowi klasową rutynę na początku lekcji (opisane w scenariuszach lekcji). Samodzielna nauka języka i umiejętność sprawdzania znaczenia słów w języku obcym stanowią cenne kompetencje uczniów.

Specjalne potrzeby edukacyjne

Zaproponowany układ lekcji idący od zadań łatwiejszych do trudniejszych, zamkniętych do otwartych, pracy metodą projektu w grupach oraz reorganizacji przestrzeni (brak wielu dekoracji na ścianach, ustawienie ławek), pozwala na indywidualizację i personalizację kształcenia oraz zatroszczenie się o specjalne potrzeby uczniów, od uczniów zdolnych po uczniów z zaburzeniami. Program daje możliwości pracy w grupach/stacjach zadaniowych na różnym materiale językowym, dzięki czemu uczniowie nie dokonują porównań tego kto jest lepszy, a kto gorszy. Uczeń ze specjalnymi potrzebami może wykonać zadanie, w którym na przykład odpowie ustnie, a nie pisemnie, a jeśli pisemnie to np. kolega z grupy zapisze odpowiedź. Każdy jest w czymś dobry, praca w grupie umożliwia podział zadań odpowiednio do ich możliwości. Niemniej jednak w scenariuszach zajęć pojawiają się również zadania, nad którymi uczniowie pracują indywidualnie. Ma to sprzyjać koncentracji uwagi oraz niewyręczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami. Umożliwia to też nauczycielowi, np. przygotowanie jednego tekstu z powiększonymi literami lub stanowiska pracy z tabletem albo komputerem ze słuchawkami, gdzie uczeń może usłyszeć dany materiał językowy. 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. Można przydzielić uczniów z wyższymi kompetencjami językowymi i społecznymi ucznia słabszego lub z zaburzeniami, w celu udzielenia mu pomocy językowej. Ma to na celu pomoc temu uczniowi, jak i wykształcenie lepszego zrozumienia drugiej osoby oraz empatii i tolerancji. Jednak

nie robimy tego na każdej lekcji, gdyż mamy na uwadze również potrzeby ucznia zdolnego. Wprowadzone zostały rutynowe działania na początku i końcu lekcji, które mają sprawić, aby uczniowie czuli się na lekcji bezpiecznie. Dzięki takim rozwiązaniom wszyscy uczniowie mogą czuć się „zaopiekowani” i zmotywowani do wykonywania określonych działań na zajęciach na swoim poziomie. Pamiętajmy, iż uczenie się języka to proces, który liczy się bardziej niż sam efekt, tak więc to przygotowanie ucznia do samodzielnej nauki, do wyszukiwania potrzebnych mu słów, do samookreślenia czego jeszcze nie wiem i co jest mi potrzebne, to umiejętności, które będą mu potrzebne w nauce języka przez cały proces edukacji. Zasada ta dotyczy zarówno uczniów zdolnych, jak i ze specyficznymi trudnościami w nauce.

Scenariusze zajęć uwzględniają ćwiczenia, które obejmują wiele powtórzeń materiału językowego oraz dużo ruchu, angażując zarówno pamięć kinestetyczną dzieci, jak i wszystkie zmysły, co sprzyja lepszemu zapamiętywaniu.

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, np. jeśli uczeń nie może pisać długopisem, powinien otrzymać literki, które może ułożyć w słowa. Należy upewnić się, że ma on szansę na pisanie podobnie jak inni uczniowie, ale z wykorzystaniem innych materiałów.

W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotna jest ewaluacja realizacji zarówno 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 pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Szkolny pedagog może pomóc w zdiagnozowaniu 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.

Dodatkowe informacje:

Zaleca się, aby nauczyciel korzystał dodatkowo ze stron umożliwiających uczniom dodatkowe ćwiczenia językowe i przygotowywał je na przykład z wykorzystaniem *learningapps.org*, a następnie przysyłał uczniom i rodzicom link do ćwiczenia jako pracę domową. Ćwiczenia przygotowane w postaci linków są wartościowe dlatego, iż uczniowie mogą je wykonać we własnym czasie oraz wykorzystać je 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
- <http://www.edukacjadwujezyczna.edu.pl>
- Wow English TV
<https://www.youtube.com/channel/UCx1xhxQyzR4TT6PmXO0kxbQ/videos>
- Kids poems and stories with Michael Rosen
<https://www.youtube.com/channel/UC7D-mXO4kk-XWvH6lBXdrPw>
- English SingSing
<https://www.youtube.com/channel/UCGwA4GjY4nGMIYvaJiAOEGA>

Kilka dodatkowych pomysłów:

Pluszak do domu

Znakomitym pomysłem jest zorganizowanie jednej zabawki pluszowej wraz z małym plecaczkiem oraz zeszytem i pisakami w środku i wysyłanie jej na weekend z dziećmi do domu. W zeszycie uczniowie zapisują datę oraz rysują i podpisują weekendowe przygody maskotki (w zależności od umiejętności uczniów). Na pierwszej lekcji po weekendzie, siadamy w kole i osoba, u której była maskotka opowiada wszystkim o przygodach, jakie miała i pokazuje uzupełniony zeszyt.

Polish hand

Jeśli w pierwszym okresie nauki uczniów wyczuwasz, że stresuje ich sytuacja, w której ktoś mówi do nich jedynie w języku obcym, narysuj na tablicy *Polish hand*. Jest to odrysowana ręka, za każdym razem może być to ręka innego dziecka. Wyjaśnij uczniom, że mogą ją wykorzystać, podbiec i dotknąć, gdy potrzebują, żeby nauczyciel wyjaśnił coś w języku polskim. Można się spodziewać, że początki będą takie, że wszystkie dzieci będą do ręki podbiegać. Nie rezygnujemy jednak z rozwiązania, po kilku lekcjach emocje opadną, a uczniowie będą się czuli bezpiecznie, ale stopniowo będą także rozumieli więcej w języku obcym i nie będą już musieli korzystać z tej metody.

Wyliczanka

Wyliczanki mogą być przydatne na przykład przy podziale uczniów na grupy. Przedstawiam taką, która się świetnie do tego celu nadaje. Uczniowie wyciągają jedną pięść przed siebie. Osoba przeprowadzająca wyliczankę uderza swoją pięścią w pięść innej osoby jeden raz, jedna osoba, jedno słowo:

One potato, two potatoes, three potatoes four.

Five potatoes, six potatoes, seven potatoes more.

Na słowo „more” uczeń chowa rękę i może to oznaczać, że jest w innej grupie. Policz, ile osób potrzebujesz w każdej z grup.

Ocenianie

Ze względu na dopuszczalną ilość znaków, w scenariuszach zajęć nie znalazły się informacje o ocenianiu. Warto jeszcze raz podkreślić, iż zaproponowany system oceniania nie jest typowym systemem oceniania, gdyż oprócz oceniania sumującego i kształtującego został dodany system oceniania kompetencji oraz ocenianie jako uczenie się. Cały system oceniania pełni funkcję informacyjną o postępach ucznia oraz motywującą i wspierającą ucznia.

Najważniejszą funkcję dla uczniów na I etapie edukacyjnym pełnić będzie ocenianie jako uczenie się, gdzie 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 osiągnięcia. Małymi krokami, od klasy I można już wprowadzać ten rodzaj oceniania. W scenariuszach zawarte zostały przykłady wykorzystania Europejskiego Portfolio do samooceny języka obcego uczniów. Uczniowie mogą pracować z wypracowanymi wcześniej przez 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. Jakikolwiek wyśmiewanie się z innych powinno być surowo wyeliminowane. Ocenianie jako uczenie się daje możliwość przeprowadzenia rzetelnej samooceny przez wszystkich uczniów, a zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ten system oceniania różni się od oceniania sumującego oraz formatywnego, które wspiera ocenianie sumujące tym, iż pozwala oceniać wiedzę, kompetencje i umiejętności na miarę możliwości uczniów, a kryteria oceny powinny być wypracowywane wspólnie z uczniami, którzy myśląc o swoich potrzebach, z czasem rozumiejąc lepiej, czym jest to, czego chcą się nauczyć lub nad czym muszą popracować i do czego jest to im potrzebne, będą w stanie lepiej wypracować kryteria oceny jako uczenia się. Dzięki temu systemowi oceniania, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie są oceniani według tych samych kryteriów co pozostali uczniowie. Tak wypracowana kultura uczenia się sprzyja nawiązywaniu przyjaźni, otwartości, pozytywnym emocjom, braku lęków oraz autentycznemu dialogowi. Nauczyciel może dopisać jedno kryterium

dla siebie i pokazać, iż też się czegoś uczy wspólnie z uczniami. To z kolei sprzyja autentyczności, zaufaniu i budowaniu relacji w grupie.

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 składanie i wykorzystanie informacji potrzebnych do uczenia się i rozumienia języka) są potrzebne zarówno w nauce języka ojczystego, jak i obcego, a tym samym są odpowiedzialne za umiejętność uczenia się języków obcych. Więcej na ten temat można przeczytać w dokumencie Agnieszki Sozańskiej przygotowanym przez ORE pt. „Rady nie od parady, czyli jak uczyć języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. (2018): <https://www.ore.edu.pl/2018/11/nauka-jezyka-obcego-dzieci-ze-specjalnymi-potrebami-edukacyjnymi/>

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).

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 złożoności problemu. Zamiast poprosić dzieci o znalezienie rozwiązania, zadaje się im pytanie i podaje rozwiązanie, uznając być może, że są za małe na poważne myślenie. Rezultatem takich działań jest utrata przez uczniów uważności na dwuznaczność/problem/konflikt, a ich myślenie (umiejętności poznawcze – *critical thinking*) przestają się rozwijać. Tracą zainteresowanie otaczającym ich światem, karzącym ich za roztargnienie i brak umiejętności skupienia się (Robinson, EduNews, 2011). To ostatnie w szczególności dotyczy dzieci w klasach I–III. Wielokrotnie to niewłaściwie zaprojektowane działania edukacyjne oraz brak refleksyjności u nauczycieli sprzyjają pewnym zachowaniom dzieci, które są niestety zbyt często określane jako niegrzeczne, nadpobudliwe, czy niepotrafiące się skupić na zadaniu.

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 („Nie dla życia, a dla szkoły się uczymy”). Tradycyjna szkoła skupia się 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, iż 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, tj. 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. Rozwijanie kompetencji jest więc niezbędne w odnalezieniu swojego miejsca w dzisiejszym świecie.

Uczenie się w niniejszym programie jest wzbogacone dzięki ujęciu międzydyscyplinarnemu. Umożliwia ono wzmocnienie powiązań pomiędzy poszczególnymi treściami w programie nauczania.

Metodyki i techniki pracy na zajęciach oparte są na samodzielnych poszukiwaniach i projektach, sprzyjają zdobywaniu pozytywnych doświadczeń u dzieci, pozwalają wzmocnić motywację i zaangażowanie w uczenie się oraz wspierać rozwój wielu kompetencji u uczniów. Uczniowie mogą 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, dzięki czemu rozbudzamy w dzieciach pozytywne nastawienie do nauki języka obcego.

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

BIBLIOGRAFIA

- Barnes D., *Exploratory talk for learning*, [w:] eds. N. Mercer i S. Hodgkinson, *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, s. 1–16, Londyn: Sage 2008.
- Bar W., *Młodszy wiek szkolny*, 2018, <http://www.profesor.pl/publikacja,12447,Artykuly,Mlodszy-wiek-szkolny>.
- Bentley K., *The TKT Course. CLIL Module*, University of Cambridge, Cambridge 2010.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo UNIVERSITAS, s. 86, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, 2006.
- Cummins J., *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children at Crossfire. Multilingual Matters*, 2000.
- García O., *Bilingual Education in the 21st Century. A Global perspective*. Wiley-Blackwell, s. 314, 316, 2009.
- Giżyńska D., Martynów R., *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Grzegorzewska S., *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, 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” nr 6, 1975.
- Łucków E., *Ranga metod problemowych we współczesnej szkole*, 2010, <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, s. 329–338, ISBN 978–83–88335–59–4, Kalisz-Konin 2010.
- Nowak J., *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, red. Krauze-Sikorska H., Klichowski M., Kuszak K., Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–96, Poznań 2013.
- Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Education*, OECD, 2015, <http://www.oecd.org/edu/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, 1975.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, ISBN 978–83–61082–81–1, Szczecin 2013.
- Rada Unii Europejskiej, maj 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*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Senge P., *That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Crown Business, New York 2012.
- Shaffer R. H., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 138–139, Warszawa 2006.
- Sousa D., Tomlinson C. A., *Differentiation and the Brain*, Solution Tree Press, Bloomington 2011.
- Szpiter M., *Nauczyciel wobec wychowania do prawdy*, „Edukacja” nr 1, 2004.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 19, Kraków 2008.
- Trzebiński, *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.edukacjadowujezyczna.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.