



Renata Majewska • Cecylia Tatoj

Program nauczania języka hiszpańskiego
w klasie wstępnej dwujęzycznej
liceum ogólnokształcącego



Renata Majewska • Cecylia Tatoj

Program nauczania języka hiszpańskiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020

Konsultacja merytoryczna
Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych
Anna Susek

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Fotografie: Elżbieta Gorazińska, © javarman/Bank zdjęć Photogenica,
© nikitabuida/Bank zdjęć Photogenica, © masterlu/Bank zdjęć Photogenica

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

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020
Wydanie I

ISBN 978-83-66047-84-6

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

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

Spis treści

Wstęp.....	5
1. Ogólna charakterystyka programu.....	7
1.1. Założenia teoretyczno-naukowe, kompetencje kluczowe, umiejętności uniwersalne ucznia	7
1.2. Interdyscyplinarność, międzyprzedmiotowość	10
1.3. Zalecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie edukacji włączającej.....	11
2. Cele ogólne i szczegółowe	13
2.1. Cele ogólne.....	14
2.2. Cele szczegółowe	17
3. Treści nauczania – wymagania szczegółowe.....	19
3.1. Treści nauczania według podstawy programowej.....	19
3.1.1. Dodatkowe uwagi i wskazania	24
3.2. Zakres tematyczny	24
3.3. Zakres materiału gramatycznego.....	28
3.3.1. Rzeczowniki	29
3.3.2. Przymiotniki.....	30
3.3.3. Rodzajniki	31
3.3.4. Zaimki	31
3.3.5. Przysłówki.....	33
3.3.6. Czasowniki	33
3.3.7. Składnia.....	36
3.4. Zakres materiału fonetycznego	37
3.4.1. Samogłoski, dwugłoski i trójgłoski.....	38
3.4.2. Spółgłoski	38
3.4.3. Połączenia międzywyrazowe	39
3.4.4. Akcent wyrazowy.....	39
3.4.5. Intonacja	39
4. Warunki i sposób realizacji kształcenia	40
5. Procedury osiągania celów wychowania i kształcenia.....	42
5.1. Metody, techniki i formy pracy	43
5.2. Materiały i środki dydaktyczne	47
6. Ocenianie osiągnięć uczniów.....	50
7. Ewaluacja programu.....	52
Załącznik: Ankieta ewaluacyjna przydatności programu nauczania języka hiszpańskiego w klasie wstępnej oddziału dwujęzycznego.....	53
Bibliografia.....	58

Wstęp

Niniejszy program jest przeznaczony do nauczania języka hiszpańskiego na trzecim etapie edukacyjnym w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego. Czas realizacji programu określono na 630 godzin lekcyjnych, tj. 18 godzin tygodniowo w ciągu 35 tygodni. Program zakłada, że uczeń rozpoczynający naukę w klasie wstępnej znajduje się na zerowym poziomie języka hiszpańskiego, a realizacja programu pozwoli mu na osiągnięcie pełnego poziomu B1 biegłości językowej według skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)¹ z 2003 roku i poziomu powyżej B1 w wybranych, sugerowanych zakresach.

Program jest zgodny z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. 2018, poz. 467), wytycznymi zawartymi w ESOKJ (2003) oraz *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* (Dz.U. 2007, Nr 157, poz. 1102). W jego realizacji uwzględniono także wytyczne *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (Planu nauczania języka hiszpańskiego)*, przygotowanego przez Instytut Cervantesa (1997–2016), ukonkretniające i dostosowujące założenia ESOKJ (2003) do języka hiszpańskiego.

Pierwsza w Polsce sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim powstała w XXXIV Liceum Ogólnokształcącym im. Miguela de Cervantesa w Warszawie na mocy *Porozumienia w sprawie tworzenia i funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim z dnia 6 maja 1997 roku* (z późniejszymi aneksami)², zawartego między Ministrem Edukacji Narodowej Polski a Ministerstwem Edukacji i Kształcenia Zawodowego Hiszpanii. W ówczesnym modelu systemu oświaty, do którego powrócono obecnie, liceum było 4-letnie, a nauka w ww. oddziale obejmowała dodatkowy rok nauczania języka hiszpańskiego od podstaw – klasę wstępną, tzw. zerówkę.

W sieci szkół dwujęzycznych z językiem hiszpańskim, działających na mocy ww. *Porozumienia*, która z czasem objęła teren całego kraju, przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie, począwszy od pierwszej klasy, są: geografia Hiszpanii, historia Hiszpanii oraz literatura hiszpańska. Przedmiotów tych uczą hiszpańscy nauczyciele, a każdy z oddziałów dysponuje specjalną biblioteką z pomocami dydaktycznymi w języku hiszpańskim. Nauczyciele uczący w tych oddziałach stworzyli ponadto szeroką bazę materiałów

¹ Tekst dostępny na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [dostęp 20.12.2019].

² Tekst dostępny na stronie internetowej hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji i Kształcenia Zawodowego, <https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:873014ee-c997-45cd-a2d9-911111e8a347/convenio--pol-esp-11oct2011-esp-polaco.pdf> [dostęp 20.12.2019].

do nauczania geografii i historii Hiszpanii oraz literatury hiszpańskiej, dostępną na stronach Biura Radcy ds. Edukacji przy Ambasadzie Hiszpanii w Warszawie.

Niniejszy program jest przeznaczony do realizacji zarówno w oddziałach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim, prowadzonych na mocy *Porozumienia*, jak i we wszystkich pozostałych oddziałach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim, istniejących i przyszłych, funkcjonujących na zasadach ogólnych. W tym sensie program ma charakter demokratyczny i nie jest warunkowany istniejącymi rozwiązaniami organizacyjnymi, a jego realizacja pozbawiona jest barier finansowych.

Adresatami programu są nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie, rodzice, osoby odpowiedzialne za nadzór pedagogiczny, przedstawiciele organów prowadzących szkoły, pracownicy Biura Radcy ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii wspomagający kształcenie w części oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim oraz inne osoby zaangażowane bezpośrednio lub pośrednio w proces edukacyjny oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w Polsce.

Program został przygotowany na podstawie przepisów prawa krajowego, niezbędnych przy opracowywaniu tego typu dokumentów. Są to w szczególności:

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017, poz. 356);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. 2017, poz. 1575);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* (Dz.U. 2019, poz. 639);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017, poz. 1591; Dz.U. 2019, poz. 323);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2018, poz. 996);
- *Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C189 z dnia 4 czerwca 2018 roku, wyd. polskie).

Proponowany program ma na celu nakreślenie szerokich ram nauczania języka hiszpańskiego w klasie wstępnej. Jest on z jednej strony dość szczegółowy, gdyż zawiera informacje o zakresie materiału oraz działaniach, które trzeba podjąć, żeby zrealizować stawiane uczniowi cele, z drugiej – ma charakter otwarty i pozostawia nauczycielom swobodę działania oraz wybór kolejności omawiania treści, a także materiałów, z których należy korzystać.

1. Ogólna charakterystyka programu

Poniżej zostały przedstawione założenia teoretyczno-naukowe, na których bazuje niniejszy program nauczania. Omówiono również walor interdyscyplinarności programu oraz zalecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące edukacji włączającej.

1.1. Założenia teoretyczno-naukowe, kompetencje kluczowe, umiejętności uniwersalne ucznia

Założenia programu mają charakter zarówno **ogólnopedagogiczny** – stosują się bowiem do ogólnych zaleceń zawartych w najważniejszych dokumentach Unii Europejskiej, jak i **teoretyczny** – ponieważ czerpią z **dydaktyki nauczania języków obcych**, a szczególnie ze **zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego** (ang. CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, hiszp. AICLE – *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*).

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (AICLE) zostało zdefiniowane jako: „(...) nauczanie różnych przedmiotów objętych programem nauczania za pomocą co najmniej dwóch języków, z których jeden jest językiem używanym w głównym nurcie edukacji (na ogół urzędowym językiem kraju), a drugi językiem docelowym (którym może być język obcy, język regionalny lub język mniejszości bądź inny urzędowy język kraju), poza samymi lekcjami języka (których celem nie jest zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe)”, (ESOKJ – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego 2007: 61).

AICLE charakteryzuje się przede wszystkim dwutorowością nauczania, tzn. że uczniowie uczą się języka zarówno na lekcjach języka obcego nowożytnego, jak i w ramach przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. A ponieważ głównym celem omawianego programu jest przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia w systemie dwujęzycznym, na podstawy teoretyczne programu składają się **zasady dydaktyki zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego** (Majewska 2013, 2016; Mehisto i inni 2008; Coyle i inni 2010), dostosowane do poziomu językowego uczniów.

Warto przy tym podkreślić, że istnieje wiele definicji dwujęzyczności i termin ten jest wysoce niejednoznaczny, ponieważ obejmuje zarówno osoby wykazujące kompetencję zbliżoną do rodzimych użytkowników języka, jak i te, których kompetencja w jednym

z opanowanych języków jest minimalna³. Dodatkowo należy zaznaczyć, że stopień dwujęzyczności zmienia się w zależności od rodzaju umiejętności językowych, a nawet w ramach danej umiejętności (Titone 2006: 12). Diebold (za: García 2009: 44) posługuje się pojęciem powstającej dwujęzyczności, rezerwując je dla osób, które znajdują się na początkowym etapie nabywania kompetencji w drugim języku, a taka jest właśnie sytuacja uczniów, o których mowa w omówieniu koncepcji niniejszego programu.

Proponowany program wykorzystuje **założenia konstruktywizmu społecznego** (Klus-Stańska 2002; Gutierrez Martínez 2005), według którego to uczeń buduje swoją wiedzę, a rolą nauczyciela jest wspomaganie go w tym procesie. Jak pisze Wygotski (1989), nauczanie odbywa się w tzw. strefie najbliższego rozwoju, w której dzięki pomocy osoby bardziej kompetentnej (nauczyciel, inny uczeń, eksperci zewnętrzni) uczeń jest w stanie nauczyć się więcej, niż zrobiłby to sam.

Z punktu widzenia celów programu rekomendowane jest również **podejście oparte na kompetencjach**, które zgodnie z ESOKJ (2003: 20) rozumiane jest jako: „(...) całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania”. Pierwszą grupę kompetencji rozwijanych w ramach programu stanowią więc wszystkie **kompetencje kluczowe**, z których bardzo istotne dla jego pełnej realizacji są: komunikacja w języku ojczystym i w językach obcych, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, kompetencje informatyczne i świadomość, ekspresja kulturalna oraz inicjatywność i przedsiębiorczość.

Szczególne miejsce w programie zajmuje rozwijanie **kompetencji interkulturowej**. Jej zakres został znacznie poszerzony ze względu na zestaw przedmiotów nauczanych dwujęzycznie, na który składają się geografia, historia i literatura hiszpańska, wybierane przez znakomitą większość szkół.

Skoro kształcenie dwujęzyczne przewiduje uwrażliwianie ucznia na różnice kulturowe, program zakłada dążenie do kontaktów z rówieśnikami z krajów danego obszaru językowego – zarówno osobistych (wymiana uczniów, projekty europejskie), jak i za pomocą rozmaitych narzędzi internetowych. Działanie takie nie tylko motywuje ucznia do zgłębiania kultury krajów hiszpańskojęzycznych, lecz także do zdobywania kompetencji niezbędnych do poznania osób odwiedzających nasz kraj czy interesujących się nim. W realizacji programu powinno się zatem kłaść nacisk na **integrację europejską** i europejski charakter szkół z oddziałami dwujęzycznymi.

Ponieważ założeniem konstruktywizmu jest również **łączenie nowej wiedzy z uprzednią**, zasada ta ma szczególne znaczenie w proponowanym kursie, przygotowującym do nauki w oddziałach dwujęzycznych. Uczeń powinien zatem na tym etapie nauki

³ Więcej na temat dwujęzyczności i jej rodzajów można przeczytać w: Baker, Prys Jones (1998); Ng, Wigglesworth (2007), Baetens Beardsmore (2009), García (2009), Majewska (2013).

łączyć w spójny system i w jak najszerszym zakresie wiedzę zdobywaną w różnych dziedzinach, z różnych źródeł i języków, nabywając w ten sposób **osobistą kompetencję komunikacyjną** (por. Wilczyńska 2002), obejmującą zarówno językowe kompetencje komunikacyjne, jak i szeroko pojęte kompetencje ogólne.

Kolejną teoretyczną podstawą programu, mającą charakter dydaktyczny, jest jak najszersze stosowanie w nauczaniu **podejścia zadaniowego** (*enfoque por tareas, enfoque orientado a la acción*), w którym główny nacisk kładzie się na treść i komunikację. Zgodnie z wytycznymi ESOKJ (2003: 25) podejście to jest wyraźnie ukierunkowuje ucznia na działanie. Należy go zatem stale zachęcać do praktycznego wykorzystywania swojej wiedzy i umiejętności, a język hiszpański powinien stać się dla niego narzędziem zdobywania informacji oraz wykonywania konkretnych zadań. Niezależnie od tego nauczyciel powinien dążyć do zachowania równowagi pomiędzy zwracaniem uwagi na treść, tj. przekaz komunikacyjny, a zainteresowaniem formą. Wszystko to w celu uzyskania efektu pracy polegającego nie tylko na szerokim rozumieniu przez ucznia dyskursu pisanego i ustnego, ale również wysokiej kompetencji widocznej w jego wypowiedziach pisemnych i ustnych w zakresie treści/komunikacji, poprawności, naturalności oraz w aspekcie zachowania reguł danego gatunku dyskursywnego.

Nauczyciel realizujący program powinien w jak największym stopniu **promować autonomię ucznia** poprzez pracę w warunkach półautonomii (wspierając ucznia, rozwijać jego autonomię) oraz wdrażać go do samodzielnej i zespołowej pracy, szeroko wykorzystując technologie informacyjno-komunikacyjne. Takie podejście wymaga, by sam nauczyciel był osobą autonomiczną, stale rozwijającą swoje kompetencje językowe i zawodowe, natomiast pomoc i wsparcie udzielane uczniowi winny mieć na celu zwiększenie jego wiary we własne umiejętności. Promowanie samodzielności ucznia oraz umiejętności strategicznego uczenia się jest też ważnym elementem przygotowania go do funkcjonowania na stale zmieniającym się rynku pracy oraz do uczenia się przez całe życie.

W ślad za Cumminsem (2001a, 2001b) warto podkreślić, że w kształceniu dwujęzycznym jedną z ważniejszych idei jest **rozwijanie tzw. podstawowych interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych**⁴ oraz **akademickiej biegłości językowej**⁵. Zgodnie z tym poglądem należy wyjść od umiejętności komunikacyjnych, a następnie rozwijać umiejętności definiowania, wyjaśniania, porównywania, klasyfikowania, analizowania oraz wysnuwania wniosków (Mehisto i inni 2008).

Trzeba także dodać, że: „Ideałem uczenia się jest stała i ciągła aktywność poznawcza osoby uczącej się” (Ledzińska, Czerniawska 2011: 77), przy czym ogromną rolę odgrywa tu nauczyciel. Jego rolą jest rozpoznanie i wykorzystanie potencjału ucznia poprzez zachęcanie go do różnych form aktywności.

⁴ BICS (ang. *Basic Interpersonal Communicative Skills*).

⁵ CALP (ang. *Cognitive Academic Language Proficiency*).

Bardzo pomocne w tych działaniach okazuje się **podejście humanistyczne**, które w centrum uwagi stawia osobę uczącą się i jej samopoznanie. Zgodnie z tym kierunkiem osoba ta jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się. Należy zatem starać się poznać ucznia, dać mu taką swobodę wyboru, aby rozwinąć w nim pragnienie uczenia się, obudzić potrzeby twórcze oraz dążenie do uzyskania wiedzy i sprawności językowej.

W niniejszym programie samo uczenie się jest traktowane jako proces: „(...) który wymaga, byśmy powracali do materiału, który już opanowaliśmy i nieustannie aktualizowali swoją wiedzę, a także łączyli ją z wiedzą nową” (Brown i inni 2016: 37). Szczególnie skuteczne okazuje się tzw. opracowanie, czyli taka praca z nowym materiałem, która ułatwi uczniowi wyrażenie materiału własnymi słowami oraz powiązanie go z tym, co wiedział dotychczas. Dodatkowo: „(...) ćwiczenia w przywoływaniu – czyli przypominanie sobie faktów bądź pojęć czy też zdarzeń – stanowią dużo bardziej skuteczną strategię uczenia się niż powtarzanie materiału przez jego wielokrotną lekturę”. (...) „Próba uporania się z problemem, zanim zostaniemy nauczeni jego rozwiązania, prowadzi z kolei do lepszego wyuczenia, jeśli nawet łączy się ona z popełnianiem błędów” (Brown i inni 2016: 14).

Należy podkreślić, że w procesie tym młody człowiek uczy się w sposób głębszy i z trwałszym skutkiem, ponieważ nauka wymaga wysiłku. Warto przekazywać tę informację uczniom, równocześnie zwracając uwagę, że popełnianie błędów jest naturalną częścią procesu uczenia się. W ten sposób zostanie znacznie zniwelowany poziom niepokoju ucznia, związany z brakiem kompetencji, który może zakłócić zdobywanie wiedzy. Nauczyciel powinien też zwracać uwagę na przyswajanie przez uczniów reguł, a nie samych przykładów lub odwrotnie.

Ostatnim założeniem, na którym bazuje proponowany program, jest szeroko pojęta **współpraca nauczycieli** pracujących w oddziałach dwujęzycznych oraz koordynacja działań całej kadry zaangażowanej w proces dydaktyczno-wychowawczy.

1.2. Interdyscyplinarność, międzyprzedmiotowość

Dwujęzyczne kształcenie językowe z definicji jest kształceniem interdyscyplinarnym i międzyprzedmiotowym, ponieważ odbywa się nie tylko na zajęciach z języka obcego, ale również na lekcjach przedmiotów prowadzonych dwujęzycznie, począwszy od klasy pierwszej. Dlatego też już od klasy wstępnej w zajęcia językowe powinny być wplatanie treści z różnych dyscyplin naukowych w takim zakresie, na jaki pozwala poziom językowy ucznia i jego dotychczasowa wiedza z tych przedmiotów. Wiedza może być poszerzana, jednak zabieg ten nie stanowi sedna kształcenia na tym etapie nauczania. Szczególna uwaga powinna być zwrócona na treści dotyczące przedmiotów, które mają być nauczane dwujęzycznie. Z tego względu w dalszej części opracowania zamieszczono przykładowe treści z przedmiotów najczęściej wybieranych w sekcjach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim (geografia, historia z elementami historii sztuki).

Ważnym elementem omawianego programu jest wdrażanie ucznia do kształcenia literackiego, właściwego dla oddziałów dwujęzycznych – stąd zaleca się włączanie w naukę krótkich tekstów literackich, takich jak niedługie dzieła poetyckie, mikroopowiadania (*microcuentos*) czy lektury dostosowane do danego poziomu językowego (*lecturas graduadas*). Tego typu materiały stanowią całość, co – jak wynika z doświadczenia – sprzyja większej motywacji ucznia niż czytanie fragmentów dzieł. Jednak to nauczyciel w oparciu o możliwości i preferencje uczniów ostatecznie zdecyduje, jakie gatunki literackie i w jakiej formie można stopniowo wprowadzać już w klasie wstępnej.

Umiejętnościami uniwersalnymi, szczególnie promowanymi w programie, są umiejętność pracy zespołowej, w miarę możliwości również w środowisku międzynarodowym, oraz umiejętność pokojowego, kreatywnego rozwiązywania konfliktów, w tym przewidywania nieporozumień na tle kulturowym.

1.3. Zalecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie edukacji włączającej

Szkoły, realizując niniejszy program, powinny stosować się do zaleceń Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczących edukacji włączającej, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2017, poz. 1578) oraz *Rozporządzeniem Ministra Edukacji narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej* (Dz.U 2017, poz. 1591).

Jak wynika z pierwszego aktu prawnego, uczniom wymagającym stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, czyli niepełnosprawnym⁶, niedostosowanym społecznie oraz zagrożonym niedostosowaniem społecznym, szkoły powinny zapewnić:

- 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
- 3) zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*;
- 4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne;
- 5) integrację uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
- 6) przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

⁶ Tj. niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

W ramach działań wspierających:

- a) **u ucznia z autyzmem**, w tym z zespołem Aspergera, należy przede wszystkim rozwijać umiejętności komunikacyjne, ze szczególnym naciskiem na umiejętności społeczne, wspomagać jego funkcjonowanie społeczne poprzez wydawanie krótkich i jasnych poleceń, wyznaczanie limitu czasowego wykonywanych zadań, kierowanie pytań bezpośrednio do ucznia, informowanie na bieżąco o wszelkich zmianach. Należy zwrócić dużą uwagę na mocne strony ucznia, szczególnie inteligencję, stosować metody wielozmysłowe, jak najczęściej angażować ucznia w zadania komunikacyjne ukierunkowane na pragmatyczny aspekt posługiwania się językiem obcym;
- b) **uczniowi niedosłyszającemu** należy zapewnić sprzęt do słuchania nagrań, wraz ze słuchawkami, obniżyć wymagania w zakresie rozumienia ze słuchu, adaptując zadania do jego zdolności percepcyjnych, wspomagać wszelkie wyjaśnienia ustne ich pisemną wersją oraz wprowadzić nauczanie wielozmysłowe. Nauczyciel powinien zawsze zwracać się w jego kierunku, by uczeń mógł czytać z ruchu warg. Dodatkowo nauczyciel powinien zwracać uwagę, by pozostali uczniowie też tak postępowali oraz pozwalać uczniowi zmieniać pozycję w ławce, by mógł czytać z ruchu warg kolegów;
- c) **w przypadku ucznia niedowidzącego** w tekstach należy stosować większą czcionkę, większe odstępy między wyrazami oraz między liniami, proponować pracę z materiałami multimedialnymi, aby uczeń zawsze mógł posłuchać słów lub tekstów, a nie tylko je czytać, trzeba też wykorzystywać audiobooki, tam gdzie jest to możliwe itd.

Każdy uczeń z ww. niepełnosprawnością powinien siedzieć w pierwszej ławce.

Dla pozostałych dysfunkcji należy analogicznie opracować odpowiednie metody pracy, kierując się wskazaniem poradni specjalistycznej, pod której opieką znajduje się uczeń.

W drugim rozporządzeniu jest mowa o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, stosowaną w konsekwencji:

- 1) niepełnosprawności;
- 2) niedostosowania społecznego;
- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) zaburzeń zachowania lub emocji;
- 5) ze szczególnych uzdolnień;
- 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 7) deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- 8) choroby przewlekłej;
- 9) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 10) niepowodzeń edukacyjnych;
- 11) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 12) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Proponowany program zakłada **wszechstronny rozwój uczniów**, w tym zarówno uczniów zdolnych, którzy stanowią większość w sekcjach dwujęzycznych, jak i uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ponieważ obowiązujące przepisy zakładają przeprowadzenie dla uczniów specjalnego testu predyspozycji językowych w celu zakwalifikowania do klasy dwujęzycznej, można przyjąć, że w klasach tych znajdą się uczniowie bardzo zdolni, którzy powinni być traktowani jak **uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**.

Jak wiadomo, już samo kształcenie w oddziale dwujęzycznym jest dla uczniów propozycją edukacyjną. Ponieważ jednak żaden system sam w sobie nie gwarantuje pełnej satysfakcji ucznia z procesu kształcenia, będą oni wymagali indywidualnego podejścia i opieki oraz propozycji działań rozwijających ich talenty.

Z drugiej strony doświadczenie wskazuje, że przy tak dużej ekspozycji języka, jaką oferują sekcje dwujęzyczne, również uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, o których mowa powyżej, wykazują się ostatecznie poziomem znajomości języka trudnym dla nich do osiągnięcia poza oddziałami dwujęzycznymi. Jednak dzieje się tak tylko pod warunkiem poświęcenia im szczególnej uwagi i wsparcia. Szczególnej pomocy wymagają osoby często opuszczające naukę w szkole, np. z powodu dłuższej choroby. Zazwyczaj mają one duże zaległości w nauce, w związku z czym zaleca się, aby zespół nauczycieli uczących języka hiszpańskiego opracował własny system wsparcia osób z trudnościami wynikającymi z nieobecności.

Bardzo często się zdarza, że do klasy dwujęzycznej uczęszczają osoby, które spędziły dłuższy okres w kraju hiszpańskojęzycznym. Jest to jeden z przypadków zazwyczaj wymagających zorganizowania pomocy psychologicznej oraz indywidualizacji nauczania. Nauczycielska praktyka podpowiada, że z jednej strony należy docenić umiejętności i wiedzę językową ucznia (wzbogacając zajęcia o dany wariant hiszpańskiego), z drugiej uzupełniać pewne braki, z którymi uczeń często rozpoczyna naukę w polskiej szkole. Dzieci imigrantów mogą jak najbardziej być częścią społeczności sekcji dwujęzycznych, niemniej jednak wymagają **edukacji włączającej**.

2. Cele ogólne i szczegółowe

W kolejnych punktach pracy zostały omówione cele ogólne i szczegółowe proponowanego programu nauczania. Dla określenia celów ogólnych przyjęto wymagania podstawy programowej dotyczące kształcenia w zakresie wszystkich przedmiotów. Cele szczegółowe opracowano na podstawie założeń kształcenia językowego, opierających się na wytycznych ESOKJ (2003) oraz podstawie programowej języków obcych w wariantcie przeznaczonym dla oddziałów dwujęzycznych w szkole średniej.

2.1. Cele ogólne

Cele ogólne programu zostały przyjęte w nawiązaniu do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. 2018, poz. 467). Według tego aktu: „(...) kształcenie ogólne w szkole ponadpodstawowej tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces uczenia się przez całe życie”.

Nauczanie języka hiszpańskiego należy zatem traktować jako integralny komponent kształcenia ogólnego oraz tak przygotowywać i realizować proces nauczania, aby zmierzał on do zdobycia przez ucznia odpowiednich kwalifikacji, które będą mogły być rozwijane przez całe życie. Warto przy tym zwrócić uwagę na przedstawione w podstawie programowej cele kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum, którym są:

- 1) traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- 2) doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- 3) rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- 4) zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- 5) łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi;
- 6) rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- 7) rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie;
- 8) rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

W ślad za podstawą programową należy podkreślić, że: do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

- 1) myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia:

analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe; synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia;

- 2) czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psychologiczna prowadząca do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami;
- 3) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to zasadnicza umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podwalin porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowania;
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- 6) umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- 7) nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- 8) umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Szczególnie interesujący z punktu widzenia proponowanego programu jest fragment rozporządzenia, w którym podkreślono, że: „Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Bogacenie słownictwa, w tym poznanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, służy rozwojowi intelektualnemu ucznia, a wspomaganie i dbałość o ten rozwój należy do obowiązków każdego nauczyciela”.

Równocześnie bardzo ważne jest kształtowanie postaw wymienionych w ESOKJ (2003: 97):

- 1) otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami;
- 2) skłonności do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości;
- 3) skłonności i umiejętności dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych,

a także postawy otwartej na rozwój, jest to bowiem – jak pisze Brown (2016: 268): „ścieżka prowadząca do opanowania złożonej wiedzy czy też kompetencji eksperta, nie musi zaczynać się od posiadania wyjątkowych genów, ale niewątpliwie zakłada samodyscyplinę, wytrwałość i uporczywość”.

Zgodnie z podstawą programową: „Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych”.

Należy także położyć nacisk na **edukację medialną**, czyli wychowanie uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów oraz na **edukację zdrowotną**, której celem jest rozwijanie postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi.

Nie mniej istotne jest **kształtowanie postawy obywatelskiej**. Na lekcji języka hiszpańskiego, omawiając tematykę innych kultur i tradycji, ucząc poszanowania dla odmienności, równocześnie należy zwracać uwagę na własny kraj – uczyć patriotyzmu, wzmacniać poczucie tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych. Trzeba zachęcać uczniów do przyjmowania postawy „ambasadorów Polski”, czyli osób, które dobrze mówią o swoim kraju, umieją opowiadać o jego historii, tradycjach i zachęcać innych do odwiedzenia go.

Równocześnie nie można zaniedbywać kształtowania u uczniów **kompetencji społecznych**, które mają duże znaczenie w osiąganiu sukcesów życiowych. Do umiejętności tych należą, wynikające z podstawy programowej umiejętności: „(...) komunikacji, współpracy w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami”.

Nie należy zapominać także o innym celu, który Rogers (za: Ledzińska, Czerniawska 2011: 36), jeden z najwybitniejszych przedstawicieli nurtu humanistycznego w pedagogice, sformułował następująco: „Najbardziej użyteczne społecznie jest uczenie się uczenia się”. Trzeba zatem koncentrować edukację na uczniach, uczyć ich efektywnego myślenia, autoewaluacji oraz pomagać im w przekształcaniu zewnętrznej wiedzy w osobiste doświadczenie. Głównym zadaniem nauczyciela ma być nie tyle samo przekazywanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności, co tworzenie warunków ułatwiających uczenie się, a także: „(...) korzystanie w kształceniu językowym z analizy potrzeb, motywacji, uwarunkowań osobowościowych i umiejętności uczących się” (ESOKJ 2003: 15). Nauczyciel powinien skupiać uwagę na stałym podnoszeniu motywacji uczniów, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej, przypominając młodzieży, że osoby, które umieją dobrze wykorzystać nawet skąpy zasób słów w komunikacji w języku obcym, szybko osiągają tak zwany sukces komunikacyjny.

Dalekosiężnym celem, istotnym z punktu widzenia naszego państwa oraz całej wspólnoty europejskiej, jest **ułatwienie komunikacji i kontaktów między ludźmi mówiącymi różnymi językami**, co: „pozwole zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przezwyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji” (ESOKJ 2003: 14).

Wszystkie wyżej wymienione cele ogólne jasno pokazują, że nauczyciel języka hiszpańskiego nie może ograniczać się tylko do przekazywania wiedzy językowej. Jego rola jest dużo ważniejsza: winien być pedagogiem i wychowawcą, mając na względzie nie tylko rozwój kompetencji językowych, ale szeroko rozumiany rozwój osobisty ucznia. Nauczyciel powinien nieustannie nakłaniać ucznia do refleksji nad własnym procesem uczenia się, szukania najskuteczniejszych metod zdobywania wiedzy, poznawania swoich mocnych i słabych stron oraz pracy nad sobą.

2.2. Cele szczegółowe

Głównym celem nauczania w klasie wstępnej dwujęzycznej jest przygotowanie językowe uczniów, które umożliwi im w kolejnych latach rozpoczęcie nauki innych przedmiotów w całości w języku hiszpańskim.

Aby osiągnąć poziom językowy niezbędny do zrozumienia i uczenia się treści nauczania w języku hiszpańskim, uczeń powinien dysponować odpowiednią biegłością językową, która w oparciu o wytyczne przedstawione w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003) została określona jako poziom B1. Znaczy to, że w klasie wstępnej uczeń powinien przejść poziomy A1, A2 i B1, a w rozumieniu – osiągnąć nawet poziom B2. W klasie wstępnej istotniejsze jest pełne opanowanie poziomu B1, niż „przerobienie” wielu treści z poziomu B2. Zaleca się kierowanie się złotą zasadą: „lepiej mniej, a dobrze”. Poziom B1 wystarcza do rozpoczęcia nauki przedmiotów w języku hiszpańskim, kolejne 4 lata to dość długi czas, by uczeń mógł w pełni opanować podstawę programową dla klas dwujęzycznych i osiągnąć zakładany docelowy poziom C1 (w rozumieniu C2).

W ślad za ESOKJ (2003: 33) można stwierdzić, że uczeń po ukończeniu poziomów:

A1

- rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego;
- potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania;
- potrafi przedstawić siebie i innych;
- potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

A2

- rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (np. podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy);

- potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe;
- potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

B1

- rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych mu spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd.;
- potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą zdarzyć się w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem;
- potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są mu znane bądź go interesują;
- potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

Warto równocześnie podkreślić, że: „(...) kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczanie w szkole, czy też poznawanie w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają, [bowiem] w różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą” (ESOKJ 2003: 16).

Uczniów klasy wstępnej obowiązuje podstawa programowa kształcenia ogólnego w wariantcie III.DJ – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy albo drugi (od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym liceum ogólnokształcącego lub technikum). Jest to podstawa programowa zawierająca wszystkie cele i treści 5-letniego cyklu nauczania, rozpoczynającego się klasą wstępną. Dlatego też nie powinno się oczekiwać pełnej jej realizacji w pierwszym roku nauki.

Aby ułatwić adresatom programu podjęcie decyzji w sprawie treści, które należy wybrać do realizacji już w klasie wstępnej, poniżej zostały zacytowane fragmenty podstawy programowej, ze skreśleniem tych treści, które sugeruje się zostawić do realizacji w kolejnych latach, tj. począwszy od klasy pierwszej, oraz zaznaczeniem tłustym drukiem i podkreśleniem proponowanych zmian.

- I. *Znajomość środków językowych. Uczeń posługuje się ~~bardzo bogatym~~ **bogatym w zakresie poziomu B1** zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych),*

wykazując się **stosunkowo** wysokim poziomem ich poprawności, co umożliwia w dalszym toku nauki pomoże w realizacji realizację pozostałych wymagań ogólnych w szerokim zakresie tematów, w tym z dziedziny nauk społecznych, ekonomii, polityki, oraz – w przypadku przedmiotów nauczanych dwujęzycznie – również w zakresie tych przedmiotów.

- II. Rozumienie wypowiedzi. Uczeń rozumie różnorodne wypowiedzi ustne o **wysokim umiarkowanym** stopniu złożoności, wypowiedziane również w **dość** szybkim tempie, oraz różnorodne wypowiedzi pisemne o **wysokim umiarkowanym** stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie.
- III. Tworzenie wypowiedzi. Uczeń samodzielnie tworzy ~~złożone, wieloaspektowe~~ **proste**, spójne i logiczne, **nie zawsze** płynne, wypowiedzi ustne oraz ~~złożone, wieloaspektowe~~ spójne i logiczne wypowiedzi pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, **w tym w ograniczonym stopniu** w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie.
- IV. Reagowanie na wypowiedzi. Uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje ustnie w różnorodnych również złożonych i nietypowych **prostych i typowych** sytuacjach oraz reaguje w formie ~~złożonego~~ **prostego** tekstu pisanego w różnorodnych sytuacjach w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
- V. Przetwarzanie wypowiedzi. Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego tekstów z różnych dziedzin życia i nauki, o różnym **niewielkim** stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

3. Treści nauczania - wymagania szczegółowe

Treści nauczania zostały przedstawione w następującym porządku: treści nauczania według podstawy programowej dla oddziałów dwujęzycznych z wyłączeniem tematyki, tematyka w zakresie wskazanym w podstawie programowej wraz z proponowanym rozszerzeniem, zakres materiału gramatycznego oraz zakres materiału fonetycznego.

3.1. Treści nauczania według podstawy programowej

Podobnie jak w przypadku celów, aby ułatwić adresatom programu podjęcie decyzji dotyczącej wyboru treści nauczania do realizacji już w klasie wstępnej, poniżej została zacytowana podstawa programowa, z podaniem jako skreślone tych treści, które sugerowane są do realizacji w późniejszych latach, tj. począwszy od klasy pierwszej, oraz zaznaczeniem tłustym drukiem i podkreśleniem proponowanych zmian.

- I. Uczeń posługuje się **bardzo stosunkowo** bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) **z poziomu B1, a w rozumieniu – B2**, wykazując się **dość** wysokim poziomem ich poprawności, co umożliwia realizację pozostałych wymagań ogólnych w szerokim zakresie tematów, w tym w **ograniczonym zakresie** z dziedziny nauk społecznych, ekonomii, polityki oraz – w przypadku przedmiotów nauczanych dwujęzycznie – również w **ograniczonym zakresie** tych przedmiotów.
- II. Uczeń rozumie różnorodne wypowiedzi ustne o **wysokim stosunkowo niewielkim** stopniu złożoności, wypowiadane również w **dość** szybkim tempie, w tym w **niewielkim** zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie:
 - 1) reaguje na polecenia;
 - 2) określa główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi;
 - 3) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora wypowiedzi;
 - 4) określa kontekst wypowiedzi (np. formę, czas, miejsce, sytuację, uczestników);
 - 5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
 - 6) układa informacje w określonym porządku;
 - 7) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi;
 - 8) odróżnia informacje o faktach od opinii;
 - 9) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz znaczenia przenośne;
 - 10) rozpoznaje odniesienia do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego i znaczenie symboli kulturowych;
 - 11) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi;
 - 12) **sporządza prostą notatkę (w postaci np. schematu, zestawienia lub krótkiego tekstu) na podstawie usłyszanego tekstu;**
 - 13) **interpretuje język niewerbalny w nagraniach audiowizualnych (wybrane gesty, mimikę, ton głosu, odległość między rozmówcami itd.) w zakresie odpowiadającym jego poziomowi językowemu i doświadczeniu.**
- III. Uczeń rozumie różnorodne wypowiedzi pisemne o **wysokim niewielkim** stopniu złożoności, w tym w zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczanymi dwujęzycznie:
 - 1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
 - 2) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora tekstu;
 - 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);
 - 4) znajduje w tekście określone informacje;
 - 5) rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;
 - 6) układa informacje w określonym porządku;
 - 7) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w tekście;
 - 8) odróżnia informacje o faktach od opinii;
 - 9) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz znaczenia przenośne;
 - 10) rozpoznaje odniesienia do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego i znaczenie symboli kulturowych;

- 11) *interpretuje teksty kultury;*
 - 12) *rozdziela formalny i nieformalny styl tekstu.*
- IV. *Uczeń tworzy złożone, wieloaspektowe spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne, w tym w **ograniczonym** zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczonymi dwujęzycznie:*
- 1) *opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;*
 - 2) *opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;*
 - 3) *przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;*
 - 4) *przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;*
 - 5) *opisuje upodobania;*
 - 6) *wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;*
 - 7) *wyraża i opisuje uczucia i emocje;*
 - 8) *stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;*
 - 9) *wyraża pewność przypuszczenie, wątpliwości dotyczącą zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości **oraz przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości;***
 - 10) *rozważa sytuacje hipotetyczne;*
 - 11) *przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);*
 - 12) *stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.*
- V. *Uczeń tworzy złożone, wieloaspektowe spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. email, list prywatny, list formalny – w tym list motywacyjny, życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzję, artykuł, **prostą** rozprawkę), również w **niewielkim** zakresie tematycznym związanym z przedmiotami nauczonymi dwujęzycznie:*
- 1) *opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;*
 - 2) *opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;*
 - 3) *przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;*
 - 4) *przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;*
 - 5) *opisuje upodobania;*
 - 6) *wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;*
 - 7) *wyraża i opisuje uczucia i emocje;*
 - 8) *stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;*
 - 9) *wyraża pewność przypuszczenie, wątpliwości dotyczącą zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości **oraz przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości;***
 - 10) *rozważa sytuacje hipotetyczne;*

- 11) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
 - 12) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze;
 - 13) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
- VI. Uczeń reaguje ustnie w różnorodnych również złożonych i nietypowych sytuacjach:
- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
 - 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
 - 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
 - 4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwość;
 - 5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
 - 6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
 - 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
 - 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;
 - 9) prosi o radę i udziela rady;
 - 10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
 - 11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
 - 12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
 - 13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
 - 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
 - 15) dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji.
- VII. Uczeń reaguje w formie ~~złożonego~~ **prostego** tekstu, pisanego w różnorodnych sytuacjach:
- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
 - 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
 - 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
 - 4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji (np. na forum internetowym), wyraża wątpliwość;
 - 5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
 - 6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
 - 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
 - 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;
 - 9) prosi o radę i udziela rady;

- 10) *pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;*
 - 11) *ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;*
 - 12) *wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;*
 - 13) *wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);*
 - 14) *stosuje zwroty i formy grzecznościowe;*
 - 15) *dostosowuje styl i formę wypowiedzi do odbiorcy.*
- VIII. *Uczeń przetwarza ustnie lub pisemnie teksty z różnych dziedzin życia i nauki o różnym **niewielkim** stopniu złożoności:*
- 1) *przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);*
 - 2) *przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym, w tym sporządza notatki np. z wykładu z **krótkich nagrań czy filmików**;*
 - 3) *przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim;*
 - 4) *przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację; film;*
 - 5) *streszcza w języku obcym usłyszany lub przeczytany tekst;*
 - 6) *stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.*
- IX. *Uczeń posiada:*
- 1) *pogłębioną wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, w tym **w ograniczonym zakresie** wiedzę z literatury, historii, geografii, historii sztuki, socjologii, ekonomii, polityki, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;*
 - 2) *świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.*
- X. *Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).*
- XI. *Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).*
- XII. *Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.*
- XIII. *Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).*
- XIV. *Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).*

3.1.1. Dodatkowe uwagi i wskazania

1. W celu osiągnięcia **spójności redagowanych tekstów** nauczyciel powinien już od poziomu A1 poświęcić szczególną uwagę analizie wybranych dla danego poziomu gatunków dyskursywnych oraz środków językowych, nadających spójność tekstom takim jak konektory dyskursywne, wszelkiego rodzaju zaimki osobowe, względne, dzierżawcze, wskazujące, rodzajniki, wyrażenia synonimiczne lub bliskoznaczne itd. Niezwykle istotne jest, by uczeń pisał na podstawie wzorców dyskursywnych w postaci tekstów, a nie wyłącznie wzorców językowych. Szczególnie zalecane jest pisanie prostych porównań interkulturowych oraz tekstów na temat polskiej kultury lub realiów na podstawie analogicznych tekstów dotyczących kultury lub realiów krajów hiszpańskojęzycznych (np. opis klimatu Polski na podstawie tekstu o klimatach w Hiszpanii, krótki opis komunikacji miejskiej w Polsce na podstawie tekstu o komunikacji miejskiej w Hiszpanii itd.). W ten sposób ćwiczona jest też mediacja między źródłem informacji w języku polskim a prostym tekstem w języku hiszpańskim.
2. W zakresie **rozumienia tekstów pisanych** warto poświęcić uwagę odróżnianiu myśli głównych od wątków pobocznych, w tym wymuszającemu takie rozróżnienia streszczaniu tekstów.
3. W zakresie kluczowej, podstawowej **terminologii**, niezbędnej w pierwszym miesiącu nauki przedmiotów dwujęzycznych w klasie pierwszej, nauczyciel realizujący niniejszy program powinien zwrócić się do nauczycieli tych przedmiotów i uzgodnić z nimi zakres materiału, który warto realizować z uczniami już w klasie wstępnej. Jeśli nie jest to niemożliwe (np. z powodu zmiany nauczycieli przedmiotów nauczanych dwujęzycznie), nauczyciel powinien skonsultować z kolegami program nauczania tych przedmiotów. Istotne jest przy tym, aby terminologia była zawsze wprowadzana i ćwiczona w kontekście, a nauczyciel upewnił się, że uczniowie w pełni pojmują dany zakres znaczeniowy nie tylko potoczny, ale również specyficzny dla danej dziedziny wiedzy.

3.2. Zakres tematyczny

Podstawa programowa kształcenia ogólnego tematykę określa w sposób dość ogólny. W punkcie poświęconym znajomości środków językowych wspomina o szerokim zakresie tematów, w tym z dziedziny nauk społecznych, ekonomii, polityki. W odniesieniu do przedmiotów nauczanych dwujęzycznie również mówi o szerokim spektrum tematycznym.

Uzasadnienie proponowanego poszerzenia tematyki o przygotowanie do kształcenia dwujęzycznego

Jak już wspomniano, w większości oddziałów dwujęzycznych z językiem hiszpańskim przedmiotami nauczany dwujęzycznie są geografia (z wyłączeniem geografii Polski) oraz historia (z wyłączeniem historii Polski). Dlatego też w niniejszym programie sugerowana tematyka została poszerzona o treści dotyczące tych właśnie dziedzin wiedzy.

Geografia jest uznawana przez wielu specjalistów za przedmiot idealny do kształcenia dwujęzycznego. Integruje bowiem wiedzę z wielu dziedzin: nauk ścisłych (fizyka, matematyka), przyrodniczych (biologia, chemia) czy społecznych i humanistycznych (historia, WOS), a nawet przewiduje elementy literackie, np. w relacjach z podróży. Geografia pozwala na szerokie wsparcie prezentacji treści przedmiotowych poglądowymi środkami dydaktycznymi o charakterze niewerbalnym (obraz, mapa), schematami czy wszelkiego typu symbolami. Umożliwia uczniowi opracowanie notatek, lub też wykazanie się zrozumieniem usłyszanych bądź przeczytanych tekstów za pomocą map myśli, symboli, grafik, wykresów itd. Dlatego zalecane jest stopniowe wprowadzanie treści tego przedmiotu w stosunkowo szerokim zakresie już na poziomie A1–B1.

W trakcie nauki języka obcego część treści jest wprowadzana w takim stopniu, jaki przewidują pozostałe warianty podstawy programowej jako treści związane z kulturą. Jednak przygotowanie do kształcenia dwujęzycznego w obrębie geografii musi zakładać szersze wprowadzenie terminologii, wraz z jej dokładnym zakresem znaczeniowym, właściwym dla tej dziedziny. Treści jedynie wspomniane w podręcznikach powinny być poszerzane, w tym proponowane uczniom zwłaszcza jako tematy zespołowych i indywidualnych prac projektowych czy pracy własnej w ramach rozwijania autonomii ucznia.

Warto zachęcać ucznia do pogłębiania wiedzy z geografii w języku ojczystym, w ujęciu szerszym niż pozwala mu na to poziom językowy z języka hiszpańskiego, oraz do dzielenia się w języku hiszpańskim uzyskaną wiedzą w takim zakresie, jaki jest możliwy, z opcją wskazywania innym uczniom źródeł poszerzania tej wiedzy w języku ojczystym. Szczególną uwagę należy zwrócić na krytyczną ocenę źródeł w obu językach. Zalecane jest też jak najszersze przedstawianie treści geograficznych na przykładach dotyczących nie tylko Hiszpanii, ale również hiszpańskojęzycznych krajów Ameryki Północnej i Południowej.

Historia jest przedmiotem nauczany głównie poprzez dyskurs (ustny i pisemny), w związku z czym sposobność poglądowego przedstawienia treści historycznych jest dużo mniejsza niż w przypadku wielu innych przedmiotów. Znacznie bardziej ograniczone są też możliwości wprowadzania treści związanych z historią na niższych poziomach opanowania językowego. Z drugiej strony to właśnie przyswojenie treści z poziomu A2–B1, takich jak opowiadanie o wydarzeniach z przeszłości czy rozumienie tekstów o tych wydarzeniach, znajomość morfologii i użycia czasów przeszłych w języku hiszpańskim, jest wymaganiem progowym, niezbędnym do aktywnego uczestnictwa ucznia w lekcjach historii już od klasy pierwszej. Z tego powodu należy przeznaczyć dużo czasu na nauczanie tych zagadnień, wybierając jako przykładowe biografie postaci historycznych krajów hiszpańskojęzycznych, a przy omawianiu tematu dotyczącego podróży – poświęcić więcej uwagi historii danego miejsca, zwyczajom ludów, które tam mieszały, oraz charakterystycznym stylom architektonicznym danych zabytków lub danego obszaru.

Elementy literatury są kolejnym sposobem poszerzenia treści, przygotowującym do kształcenia dwujęzycznego. Proponowane tematy dotyczą najważniejszych mitycznych postaci literatury hiszpańskiej (np. Cyd, El Quijote, Don Juan), lektury mikroopowiadań i prostych wierszy z akcentami wprowadzającymi w epokę, wymagają także zwracania uwagi na występujące w nich środki stylistyczne.

Warto rozbudowywać nauczane treści poprzez stopniowe wprowadzanie wyrażen idiomatycznych czy porównań charakterystycznych dla danego języka, i to już od poziomu A1, np. pol. *czerwony jak burak* – hiszp. *rojo como un tomate*, wyrażen idiomatycznych związanych z kolorami, zwierzętami itd. Pomoże to uczniom stopniowo przygotować się do lektury tekstów literackich oraz rozumienia znaczeń przenośnych w komunikacji w języku hiszpańskim.

Poniżej przedstawiono tabelę zawierającą tematykę z zakresu geografii i historii, przeznaczoną do realizowania zgodnie z wymaganiami podstawy programowej, oraz przygotowujące do kształcenia dwujęzycznego propozycje poszerzenia tej tematyki. Jeśli w szkole obowiązuje inny zestaw przedmiotów, nauczyciel powinien sam opracować tematykę poszerzającą zakres nauczania. Każdy z wymienionych w tabeli tematów jest wyłącznie przykładem i może być zamieniony na inny o podobnym charakterze.

Nauczyciel powinien dostosować liczbę tematów poszerzających nauczanie do warunków i form pracy. W przypadku dużych prac projektowych nie powinny one być proponowane uczniom zbyt często. Warto, by rozszerzona tematyka została skonsultowana z nauczycielami przedmiotów nauczanych w języku hiszpańskim w klasie pierwszej. Powinny być uwzględnione również preferencje uczniów dotyczące wyboru tematów.

Tabela 1. Zestawienie tematyki podstawowej z tematyką poszerzoną

Tematyka podstawowa zgodna z podstawą programową	Tematyka poszerzona o zagadnienia przygotowujące do kształcenia dwujęzycznego – przykłady
1. Człowiek, np. dane osobowe, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania, system wartości, poczucie tożsamości.	Procesy migracyjne w Hiszpanii i hiszpańskojęzycznej Ameryce, życie imigrantów i emigrantów, struktura rasowa i społeczna w Ameryce Łacińskiej
2. Miejsce zamieszkania, np. dom, pomieszczenia, wyposażenie domu, przeprowadzki, remonty, prace domowe, wynajmowanie mieszkań.	Style architektoniczne typowe dla Hiszpanii, np. plateresco, chiriguieresco, mozárabe, mudéjar, pozostałości architektury i budowli użyteczności publicznej w Hiszpanii z czasów rzymskich i Al-Andalus wraz z tłem historycznym.

Tematyka podstawowa zgodna z podstawą programową	Tematyka poszerzona o zagadnienia przygotowujące do kształcenia dwujęzycznego – przykłady
3. Edukacja, np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne, system oświaty.	Porównanie systemu oświaty w Polsce i Hiszpanii (i/lub innych krajach hiszpańskojęzycznych), projekty Erasmus+, wymiany uczniów.
4. Praca, np. zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, cechy charakteru niezbędne w danej pracy, praca dorywcza.	Europass, w tym CV europejskie, problem bezrobocia.
5. Życie prywatne, np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności dnia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy.	Święta upamiętniające wydarzenia historyczne, np. Fiesta de Moros y Cristianos, święta tradycyjne i ich pochodzenie, zwyczaje weselne w Hiszpanii i w wybranych krajach Ameryki hiszpańskojęzycznej, porównania wybranych świąt i tradycji w Polsce i krajach hiszpańskiego obszaru kulturowego.
6. Żywność, np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, nawyki żywieniowe, w tym diety, lokale gastronomiczne.	Produkty żywnościowe, które Europa zawdzięcza wyprawom hiszpańskim, tradycyjne uprawy hiszpańskie (np. drzewa oliwne), pochodzenie <i>tapas</i> , ruch <i>slow food</i> w Hiszpanii.
7. Zakupy i usługi, np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, finanse, promocja i reklama.	Promowanie hiszpańskiej turystyki w Polsce i polskiej turystyki w Hiszpanii.
8. Podróżowanie i turystyka, np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, awarie i wypadki w podróży, ruch uliczny, bezpieczeństwo w podróży.	Dziedzictwo kulturowe Hiszpanii i wybranych krajów Ameryki Łacińskiej, pielgrzymowanie do Santiago de Compostela i historia pielgrzymek do miejsca kultu; drogi, zabytki i tradycje.
9. Kultura, np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, ochrona praw autorskich, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media.	Najsłynniejsi malarze hiszpańscy i ich najważniejsze dzieła oraz tło historyczne ich powstania, cechy charakterystyczne stylu artystów: Velázquez, El Greco, Goya, Picasso, Dalí. Architektura Gaudiego i cechy modernizmu.
10. Sport, np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu, pozytywne i negatywne skutki uprawiania sportu.	Typowe sporty regionalne, np. z Kraju Basków, i ich pochodzenie.
11. Zdrowie, np. tryb życia, samopoczucie, choroby, w tym choroby cywilizacyjne, ich objawy i leczenie, niepełnosprawność.	

Tematyka podstawowa zgodna z podstawą programową	Tematyka poszerzona o zagadnienia przygotowujące do kształcenia dwujęzycznego – przykłady
12. Nauka i technika, np. ludzie nauki, odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz szanse i zagrożenia z tym związane.	
13. Świat przyrody, np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, katastrofy ekologiczne, klęski żywiołowe.	Klimat w Hiszpanii i/lub w wybranych krajach Ameryki Łacińskiej, fauna i flora Hiszpanii i wybranych krajów Ameryki hiszpańskojęzycznej, gatunki zagrożone wyginięciem, parki narodowe.
14. Państwo i społeczeństwo, np. wydarzenia i zjawiska społeczne, organizacje społeczne i międzynarodowe, problemy współczesnego świata, religie, ideologie, prawa człowieka, urzędy.	Różnorodność kulturowa Hiszpanii. Wydarzenia bieżące, którymi żyje Hiszpania. Wolontariat.
	Najważniejsze wydarzenia z historii Hiszpanii.
	Podstawy geografii Hiszpanii, np. wspólnoty autonomiczne, podstawowe wiadomości dotyczące ukształtowania powierzchni.

3.3. Zakres materiału gramatycznego

Jak wspomniano wcześniej, niniejszy program nie zakłada wprowadzania restrykcyjnego podziału na różne kompetencje językowe i dzielenia zajęć zgodnie ze zwyczajowymi propozycjami polskich uniwersytetów, tj. na rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu, konwersacje, język pisany oraz gramatykę. Program przewiduje raczej podzielenie się przez nauczycieli uczących w klasie wstępnej, mających do dyspozycji tak dużą liczbę godzin, tematami, które opracowują z młodzieżą. Jedynym elementem, który może zostać wydzielony i omawiany w pewnym zakresie osobno, jest gramatyka. Korzystnie jest też, aby w warunkach wydzielenia komponentu gramatycznego był on prowadzony przez osobę biegle władającą językiem polskim, po to by wyjaśnienia mogły być przekazane uczniom również w języku ojczystym.

Poniżej przedstawiono zakres materiału gramatycznego, który powinien być zrealizowany. Został on opracowany na podstawie dokumentu *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*⁷ (1997–2016), opublikowanego na stronie Instytutu Cervantesa. Należy jednak zaznaczyć, że w programie niektóre zagadnienia doprecyzowano lub przedstawiono bardziej ogólnie.

⁷ Dokument jest dostępny w języku hiszpańskim. Wszystkie jego tłumaczenia występujące w niniejszym tekście zostały przygotowane przez autorki.

Podany zakres materiału zawiera problematykę z poziomu podstawowego A1 i A2 oraz poziomu samodzielności B1. Nauczyciel może realizować przedstawione w programie treści zgodnie z własnym porządkiem, niemniej niektóre tematy powinien omówić i przećwiczyć w kontekstach komunikacyjnych – najpierw na poziomie podstawowym, tj. A1–A2, a po jakimś czasie wrócić do nich, stosując rozszerzenie z poziomu B1. Taki sposób daje możliwość uczenia się przez akomodację, czyli wg Piageta (1981) – włączenia nowych danych do posiadanych wcześniej struktur. Uczeń powtarza i ugruntowuje dany materiał i na tej podstawie rozszerza swoją wiedzę. Jest to spiralne podejście do nauczania, charakteryzujące się kilkukrotnym powrotem do już raz opracowanego materiału.

Uczeń przechodzi przez trzy etapy nabywania umiejętności, które Fitts (1964) i Anderson (1998) nazywają: etapem poznawczym, etapem asocjacyjnym i etapem autonomicznym.

Warto dodać, że nazewnictwo związane z klasyfikacją części mowy różni się w poszczególnych krajach. W niniejszym programie wykorzystano przede wszystkim nazewnictwo i klasyfikację stosowane przez językoznawców hiszpańskich.

Mimo iż w programie wiodącą rolę odgrywa język hiszpański w odmianie używanej na Półwyspie Iberyjskim, a szczególnie w jego środkowej części, program nie narzuca tej perspektywy. Z tego powodu uwzględniono w nim także wybrane, najbardziej charakterystyczne zagadnienia związane z językiem hiszpańskim używanym w Ameryce Łacińskiej. To nauczyciel ma zdecydować, czy i ewentualnie w jakim stopniu będzie je omawiał na swoich lekcjach. Decyzja ta powinna być jednak uzależniona od indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Jeżeli zatem do klasy uczęszcza uczeń lub uczniowie, którzy przyjechali z Ameryki Południowej, warto wprowadzić niektóre elementy gramatyki typowe dla ich kraju, realizując tym samym element edukacji włączającej.

3.3.1. Rzeczowniki

Rzeczowniki pospolite

Rodzaj męski i żeński rzeczowników (naturalny: *el hijo / la hija*; gramatyczny: *la mesa, el escritorio*).

Rzeczowniki rodzaju żeńskiego rozpoczynające się na *a* akcentowane, używane z rodzajnikiem męskim: *el aula, el ala*.

Rzeczowniki odnoszące się do osób lub zwierząt, które mają tylko jedną formę dla rodzaju męskiego i żeńskiego: *la persona, la víctima, el delfín macho / hembra*.

Rzeczowniki, w których zmiana rodzaju powoduje zmianę znaczenia: *el manzano / la manzana, el naranjo / la naranja*.

Rzeczowniki odnoszące się do osób, które mają tę samą formę w rodzaju męskim i żeńskim, a rozróżniane są na podstawie rodzajnika: *el / la guía, el / la colega, el / la testigo*.

Rzeczowniki występujące jedynie w liczbie pojedynczej – Singularia tantum: *Norte, Sur, hambre, salud*.

Rzeczowniki niepoliczalne: *leche, agua, azúcar*.

Skrócone formy rzeczowników: *profe, boli*.

Zdrobnienia z sufiksem: *-ito / -ita, -illo / -illa, gatito, panecillo*.

Liczba mnoga rzeczowników zakończonych: na samogłoskę nieakcentowaną, na samogłoskę akcentowaną *-í* oraz na spółgłoskę.

Liczba mnoga rzeczowników zakończonych na spółgłoskę *-s*.

Liczba mnoga rzeczowników zakończonych na: *ay, -ey, -oy, -uey, rey / reyes, ley / leyes, buey / bueyes*.

Liczba mnoga rzeczowników złożonych: *coche cama / coches cama, palabra clave / palabras clave*.

Rzeczowniki, w których zmiana rodzaju powoduje zmianę znaczenia: *la esposa / las esposas*.

Rzeczowniki występujące jedynie w liczbie mnogiej – Pluralia tantum: *ganas, tijeras*.

Nazwy własne

Hiszpańskie imiona, nazwiska, skrócone formy imion.

Użycie nazwisk z rodzajnikiem określonym: *los Fernández, los García*.

Formy grzecznościowe

Señor / a, Don / Doña.

Używanie form grzecznościowych z rodzajnikiem określonym.

Toponimy

Nazwy państw i miast występujące bez rodzajnika: *Madrid, España*.

Nazwy państw i miast występujące z rodzajnikiem, pisane dużą i małą literą: *el Ebro, el Teide, los Pirineos, El Cairo, La Haya, La Habana*.

Toponimy, w których użycie rodzajnika jest opcjonalne:

la China / China, el Japón / Japón, las Canarias / Canarias.

Nazwy instytucji: *Instituto Cervantes, Universidad Complutense*.

Nazwy stanowisk: *Director, Jefe*.

Nazwy przedmiotów: *Matemáticas, Música, Educación Física*.

Nazwy najważniejszych świąt: *Navidad, Pascua, Nochevieja*.

Tytuły książek, nazwy dzieł sztuki: *Don Quijote de la Mancha, Las Meninas*.

Skróty literowe: *UE, EE.UU., OVNI*.

3.3.2. Przymiotniki

Rodzaj męski i żeński przymiotnika.

Przymiotniki posiadające tę samą formę dla rodzaju męskiego i żeńskiego: *marrón, verde, joven, elegante*.

Zgodność przymiotnika z liczbą i rodzajem określanego rzeczownika.

Miejsce przymiotnika w zdaniu.

Skrócone formy przymiotników i ich miejsce w zdaniu: *buen, mal, gran, san*.

Przymiotniki z przedrostkami zmieniającymi ich znaczenie: *agradable / desagradable, útil / inútil*.

Liczba mnoga przymiotników.

Stopniowanie przymiotników.

Stopień najwyższy przymiotników z sufiksem *-ísimo* (*superlativo absoluto*).

Porównywanie przymiotników: *igual de... (que...), tan... como...*

Zdrobnienia przymiotników: *jovencito, pequeñito*.

3.3.3. Rodzajniki

Użycie rodzajnika określonego i nieokreślonego w liczbie pojedynczej i mnogiej.

Brak rodzajnika (rodzajnik zerowy).

Połączenie rodzajnika z przyimkiem (formy ściągnięte): *al, del*.

Porównywanie użycia rodzajnika określonego i nieokreślonego.

Użycie rodzajnika nijakiego *lo* w wyrażeniach typu: *lo que más me gusta*

Użycie rodzajnika z różnymi częściami mowy: *el beber, lo grande, el rojo, el mal, las tres*.

3.3.4. Zaimki

Zaimki osobowe

Formy zaimków osobowych i ich użycie oraz pomijanie.

Skróty *Vd., Vds., Ud., Uds.*

Zaimki występujące z przyimkami.

Zaimki osobowe dopełnienia dalszego, forma akcentowana i nieakcentowana.

Zaimki osobowe dopełnienia bliższego, forma akcentowana i nieakcentowana.

Zaimki osobowe dopełnienia dalszego i bliższego występujące razem.

Miejsce w zdaniu zaimków występujących z imiesłowem, bezokolicznikiem lub w trybie rozkazującym.

Powtórzenie dopełnienia: *A ti te quiero. Se lo digo a ella*.

Zaimek *lo* w funkcji dopełnienia: *No lo sé*.

Zaimek zwrotny: odmiana oraz użycie z bezokolicznikiem, *gerundio* i trybem rozkazującym.

Forma bezosobowa: *se hace..., se dice...*

Znaczenie czasowników występujących z formą zwrotną: *quedar / quedarse, cambiar / cambiarse*.

Opcjonalnie formy preferowane w Ameryce Łacińskiej

Forma *vos* zamiast *tú*.

Forma *ustedes* zamiast *vosotros / as*.

Zaimki wskazujące

Forma męska i żeńska zaimków wskazujących.

Liczba mnoga zaimków wskazujących.

Użycie zaimków wskazujących przydawkowo i rzeczownikowo: *Esta chica es alta, pero aquella es bajita.*

Forma nijaka zaimka wskazującego: *esto, eso, aquello.*

Zaimki dzierżawcze

Formy nieakcentowane zaimków dzierżawczych: *mi, mis, tu, tus* itd.

Formy akcentowane zaimków dzierżawczych: *mío, míos, tuyo, tuyos* itd.

Rodzaj męski i żeński zaimków dzierżawczych w liczbie pojedynczej i mnogiej.

Miejsce w zdaniu zaimków dzierżawczych akcentowanych i nieakcentowanych: *mi libro, un libro mío.*

Akcentowana forma zaimków dzierżawczych z rodzajnikiem określonym w użyciu rzeczownikowym: *el mío, la tuya.*

Połączenie zaimków z innymi częściami mowy: *una amiga tuya muy amable, tres libros míos, algunos libros míos, esos libros míos.*

Użycie zaimków dzierżawczych akcentowanych z wyrażeniami z czasownikiem *hay*: *Hay una cosa tuya.*

Zaimki pytajne i wykrzyknikowe

Zaimki pytajne nieodmienne: *dónde, cuándo, por qué, cómo, qué.*

Zaimki pytajne odmienne: *cuánto / a / os / as, cuál / cuáles, quién / quiénes.*

Zaimki względne.

Zaimki *qué, quién / quiénes* z przyimkami:

¿Con qué escribes?, ¿A qué juegas? ¿Con quién trabajas?

Zaimki pytajne o dopełnienie dalsze i bliższe poprzedzone przyimkiem *a*:

¿A quién le gusta bailar?, ¿A quién miras?

Różnica pomiędzy zaimkami *qué* i *cuál / cuáles*.

Zaimki w wykrzyknieniach typu *¡Qué bueno!*

Wykrzyknienia z zaimkiem *qué*, przysłówkiem i czasownikiem:

¡Qué bien habla español!

Wykrzyknienia z zaimkiem *qué*, rzeczownikiem i przymiotnikiem:

¡Qué amigo más/ tan simpático tienes!

Zaimki liczebne

Liczebniki główne.

Liczebniki zmieniające rodzaj i liczbę.

Liczebniki porządkowe w formie pełnej i skróconej z rzeczownikiem: *primero / primer curso, tercero / tercer chico.*

Zaimki liczebne nieokreślone: *mucho, poco, bastante, demasiado.*

Zaimki liczebne wskazujące: *todo, cada.*

Zaimki liczebne nieokreślone: *nadie, nada, alguien, algo.*

Formy skrócone zaimków: *algún, ningún, cualquier.*

Użycie zaimków *nada, nadie* i ich miejsce w zdaniu.

3.3.5. Przysłówki

Przysłówki zakończone na *-mente*.

Przysłówki miejsca: *aquí, ahí, allí*.

Przysłówki miejsca występujące z przyimkiem *de*: *dentro, fuera, abajo, arriba, delante, detrás, lejos, cerca*.

Przysłówki czasu: *ahora, hoy, mañana, la semana pasada, ayer*.

Przysłówki czasu występujące z przyimkiem *de*: *antes, después*.

Przysłówek *nunca*.

Podwójne przeczenie w zdaniach rozpoczynających się od partykuły *no*.

Przysłówki miary: *muy, mucho, tanto, casi* i ich pozycja w zdaniu.

Przyimki sposobu: *bien, mal* i ich pozycja w zdaniu.

Przysłówki twierdzące: *sí, también* oraz przysłówki przeczące: *no, tampoco, ni...ni...*

Przysłówki *entonces, porque, encima de*.

Użycie *como* w wyrażeniach typu: *Lo hemos hecho como dijiste*.

Użycie *cuando* z trybem oznajmującym *indicativo* i trybem łącznym *subjuntivo*.

Nos fuimos cuando entraron.

Nos iremos cuando entren.

Opcjonalnie formy preferowane w Ameryce Łacińskiej

Forma *acá* i *allá*.

Użycie *arriba de* zamiast *encima de*: *Bailó arriba de una mesa*.

Użycie *también no* zamiast *tampoco*.

3.3.6. Czasowniki

Czas teraźniejszy *Presente*

Odmiana czasowników regularnych i nieregularnych w czasie *Presente*.

Odmiana czasowników zwrotnych w czasie *Presente*.

Użycie czasu *Presente*.

Porównanie użycia czasowników: *estar* i *haber* (forma *hay*).

Porównanie użycia czasowników: *ser* i *estar*.

Użycia czasowników: *gustar, encantar, interesar, parecer, doler* itp.

Użycia czasowników: *nevar, llover, granizar, tronar, anochecer* itp.

Rekcja przyimkowa czasowników, np.: *enamorarse de, hablar sobre / de*.

Czas przeszły prosty *Pretérito imperfecto*

Odmiana czasowników regularnych i nieregularnych w czasie *Pretérito imperfecto*.

Użycie czasu *Pretérito imperfecto*.

Użycie czasu *Imperfecto* w formie grzecznościowej: *Quería hacerte una pregunta*.

Czas przeszły prosty *Pretérito indefinido*

Odmiana czasowników regularnych i nieregularnych w czasie *Pretérito indefinido*.

Użycie czasu *Pretérito indefinido*.

Czas przeszły złożony *Pretérito perfecto*

Odmiana czasownika posiłkowego *haber*.

Tworzenie regularnej i nieregularnej formy imiesłowu biernego *Participio*.

Użycie czasu *Pretérito perfecto*.

Porównywanie użycia czasów przeszłych

Czas przyszły prosty *Futuro imperfecto*

Odmiana czasowników w czasie *Futuro imperfecto*.

Użycie czasu *Futuro imperfecto*.

Użycie czasu *Futuro imperfecto* w celu wyrażenia przypuszczenia lub wątpliwości:

Serán las dos.

Opcjonalnie formy występujące w Ameryce Łacińskiej

Użycie peryfrazy werbalnej *ir a* + bezokolicznik lub czasu teraźniejszego prostego – *Presente.vamos a decir* [= diremos].

Tryb rozkazujący *Imperativo*

Tryb rozkazujący czasowników regularnych i nieregularnych.

Forma przecząca trybu rozkazującego.

Tryb rozkazujący twierdzący i przeczący z zaimkiem w dopełnieniu dalszym.

Tryb rozkazujący twierdzący i przeczący z zaimkiem w dopełnieniu bliższym.

Tryb rozkazujący twierdzący i przeczący z zaimkami w dopełnieniu dalszym i bliższym.

Użycie trybu rozkazującego.

Użycie trybu rozkazującego w formie grzecznościowej: *perdone, pase*.

Zleksykalizowane formy trybu rozkazującego: *mira, oye, ¿diga?, ¿dígame?*

Bezokolicznik *Infinitivo*

Bezokolicznik w funkcji dopełnienia: *Me gusta bailar. Quiero vivir en España.*

Bezokolicznik w funkcji podmiotu: *Estudiar español es divertido.*

Bezokolicznik a forma bezosobowa: *Hay que hacer estos ejercicios.*

Bezokolicznik z zaimkiem w dopełnieniu dalszym: *Hay que darle el libro.*

Bezokolicznik z zaimkiem w dopełnieniu bliższym: *Puedes usarla. La puedes usar.*

Bezokolicznik z zaimkami w dopełnieniu dalszym i bliższym: *No se lo puedo decir. No puedo decírselo.*

Bezokolicznik z zaimkiem zwrotnym: *No quiero lavarme. No me quiero lavar.*

Bezokolicznik w wyrażeniach z *antes de, después de*:

Siempre bebo un vaso de leche antes de acostarme.

Bezokolicznik zastępujący tryb rozkazujący:

No fumar [en carteles].

Introducir 1 euro en la ranura y apretar el botón [en textos con instrucciones].

Bezokolicznik w zdaniach typu: *Ver la tele en español te ayuda a mejorar el vocabulario.*

Bezokolicznik występujący z czasownikami: *aconsejar, permitir, prohibir* itp.

Użycie bezokolicznika z czasownikami: *gustar, encantar, interesar* itp.

Imiesłów bierny *Participio*

Imiesłów bierny *Participio* w funkcji przydawki w użyciu z czasownikiem *estar*:

Estoy cansado / a. Está hecho / a.

Imiesłów czynny *Gerundio*

Tworzenie formy regularnej imiesłowu czynnego *Gerundio*.

Nieregularne formy *Gerundio*.

Użycie imiesłowu czynnego *Gerundio* w peryfrazie werbalnej z *estar*.

Użycie imiesłowu czynnego *Gerundio* z zaimkiem w dopełnieniu dalszym.

Użycie imiesłowu czynnego *Gerundio* z zaimkiem w dopełnieniu bliższym.

Użycie imiesłowu czynnego *Gerundio* z zaimkami w dopełnieniu dalszym i bliższym.

Użycie imiesłowu czynnego *Gerundio* z zaimkiem zwrotnym.

Tryb warunkowy prosty *Condicional simple*

Odmiana czasowników regularnych w trybie warunkowym prostym *Condicional simple*.

Odmiana czasowników nieregularnych w trybie warunkowym prostym *Condicional simple*.

Użycie trybu warunkowego prostego – *Condicional simple*.

Użycie trybu warunkowego prostego – *Condicional simple* w zdaniach grzecznościowych:
¿Podríamos hablar?

Czas zaprzeszły *Pretérito pluscuamperfecto*

Powtórzenie odmiany czasownika posiłkowego *haber* w czasie *Pretérito imperfecto*.

Powtórzenie tworzenia regularnej formy imiesłowu biernego *Participio*.

Powtórzenie nieregularnych form imiesłowu biernego *Participio*.

Użycie czasu *Pretérito pluscuamperfecto*.

Tryb łączący – *Subjuntivo Presente*

Odmiana czasowników regularnych w trybie łączącym *Subjuntivo Presente*.

Odmiana czasowników częściowo nieregularnych w trybie łączącym *Subjuntivo Presente*.

Odmiana czasowników nieregularnych w trybie łączącym *Subjuntivo Presente*.

Użycie trybu łączącego *Subjuntivo Presente* w zdaniach prostych: *Ojalá (que) tengamos suerte. Quizá / tal vez vaya.*

Wyrażanie życzeń w zdaniach prostych i złożonych.

Użycie trybu łączącego *Subjuntivo Presente* w zdaniach złożonych:

Quiero que te quedes con nosotros. Es bueno que comas algo.

Użycie trybu łączącego *Subjuntivo Presente* w zdaniach złożonych z przyimkami *antes de que, después de que, cuando* (w odniesieniu do przyszłości), *para que*:

Me voy antes de que llueva. Llámame después de que hablen con él. Cuando venga.

Użycie trybu łączącego *Subjuntivo Presente* po czasownikach wyrażających uczucia, np. *gustar, encantar, interesar*:

Me encanta que vengas con nosotros.

Porównanie zdań z *ser, estar, parecer* wyrażających twierdzenie oraz przypuszczenie:

Es seguro que lo tiene ella. / Es probable que lo tenga ella. [valor semántico del atributo].

Es seguro que llegó a tiempo. / No es seguro que llegue a tiempo [presencia de la negación].

Użycie *Subjuntivo Presente* w zdaniach celowych, np. *Nos visitará cuando pueda, ale: Nos visita cuando puede.*

Mowa zależna *Estilo indirecto*

Tworzenie mowy zależnej poprzez użycie w zdaniu głównym czasownika w czasie *Presente, Futuro* lub *Pretérito perfecto*.

Tworzenie mowy zależnej poprzez użycie w zdaniu głównym czasownika w czasie *Pretérito indefinido*.

Zmiana:

Presente na *Pretérito imperfecto*.

Pretérito indefinido na *Pretérito pluscuamperfecto*.

Pretérito Perfecto na *Pretérito pluscuamperfecto*.

Futuro simple na *Condicional simple*.

Imperativo na *Subjuntivo Presente*.

Brak zmiany przy użyciu: *Pretérito pluscuamperfecto, Pretérito imperfecto* oraz *Condicional simple*.

Peryfrazy werbalne *Perífrasis verbales*

Tworzenie i użycie peryfraz werbalnych z bezokolicznikiem: *acabar de, deber de, dejar de, empezar a, estar a punto de, hay que, ir a, ponerse a, tener que, seguir sin, soler, terminar de, volver a*.

Tworzenie i użycie peryfraz werbalnych z imiesłowem czynnym Gerundio: *estar, llevar, seguir, terminar*.

3.3.7. Składnia

Zdanie pojedyncze oznajmujące i przeczące.

Zdanie pojedyncze pytające bezpośrednie i pośrednie.

Zdania rozkazujące twierdzące i przeczące.

Zdanie pojedyncze wykrzyknikowe.

Zdania z bezosobową formą czasownika.

Zdania współrzędnie złożone.

Zdania podrzędnie złożone.

Zdania warunkowe I typu.

Część mowy zależnej wymieniona powyżej.

3.4. Zakres materiału fonetycznego

Kolejnym ważnym etapem nauczania języka, który nie może być pominięty zwłaszcza w początkowej fazie kształcenia, jest nauczanie wymowy.

Jak podkreśla wielu autorów zajmujących się tą tematyką, nie da się podzielić zakresu materiału fonetycznego na poszczególne poziomy. Dokument *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (1997–2016) przewiduje trzy fazy przyswajania wymowy:

1. Faza zbliżenia, poziom A1–A2.
2. Faza zgłębiania, poziom B1–B2.
3. Faza doskonalenia, poziom C1–C2.

W pierwszej fazie najważniejsze jest uwrażliwianie na różnice w wymowie pomiędzy językiem obcym a ojczystym. W drugiej wymaga się, aby uczeń nie tylko zwracał uwagę na różnice, lecz także starał się je odwzorować, ucząc się równocześnie wyrażania emocji. W ostatniej fazie zwraca się uwagę na wygładzenie wszelkich, nawet drobnych różnic w wymowie oraz na dostosowanie intonacji do intencji wypowiedzi. Uczeń powinien umieć wyrazić ironię, grzeczność oraz inne uczucia.

Warto podkreślić, że wymowa hiszpańska nie sprawia polskiemu uczniowi zbyt dużych trudności. Niemniej już na początku nauki należy wyjaśnić mu podstawowe różnice między polską a hiszpańską artykulacją, a także uwrażliwić na różnice w połączeniach międzywyrazowych oraz intonacji obu języków. Uczeń, który świadomie słucha wypowiedzi w języku obcym, łatwiej zapamiętuje poprawną wymowę oraz wzory intonacyjne.

Nauczyciel ma za zadanie zwracać uczniom uwagę na poprawną wymowę i intonację, jednak zgodnie z aktualnymi trendami w metodyce nauczania języków obcych – poza pierwszą fazą nauki – nie powinien uczyć zagadnień fonetycznych samych w sobie, kładąc nacisk na wymowę pojedynczych dźwięków czy nawet wyrazów. Ćwiczenia powinny mieć raczej charakter interakcyjny – być skierowane na komunikację i mocno osadzone w kontekście.

Niezależnie od powyższego zaleca się, aby na początku nauki wytłumaczyć uczniom zasady wymowy oraz pisowni, w tym akcentowania, a następnie, w razie popełniania błędów czy pomyłek, stale do nich powracać.

Jak już zaznaczono, punktem wyjścia dla proponowanego programu nauczania jest język używany na Półwyspie Iberyjskim, a w szczególności w jego środkowej części. Niemniej do zadań nauczyciela powinno należeć także zaprezentowanie uczniom bogatej gamy różnych wariantów hiszpańskiego. Nauczyciel winien tak dobierać materiały

audio oraz audiowizualne, aby zapewnić uczniom możliwość zaznajomienia się z wymową charakterystyczną dla poszczególnych regionów Hiszpanii oraz różnych krajów Ameryki Łacińskiej. Uczeń musi być wyczulony na najbardziej charakterystyczne cechy poszczególnych wariantów.

Jeżeli do klasy uczęszcza uczeń lub uczniowie, którzy przyjechali z Ameryki Południowej, zaleca się, aby jak w przypadku gramatyki, omówić z nimi warianty fonetyczne typowe dla ich kraju, realizując tym samym edukację włączającą.

Warto dodać, że zgodnie z zaleceniami ESOKJ (2003: 98): „Dla wielu uczących się wsparciem ich sprawności fonetycznej będą: umiejętność rozróżniania i produkowania nieznanymi wcześniej dźwięków i wzorców prozodycznych, umiejętność rozpoznawania i łączenia w całość nowych sekwencji dźwięków, umiejętność dzielenia (podczas słuchania) ciągłego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowany ciąg elementów fonologicznych, rozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce języka”. Należy jednak zastrzec, że ta ogólna sprawność fonetyczna nie jest równoznaczna z umiejętnością prawidłowego wymawiania słów w danym języku.

3.4.1. Samogłoski, dwugłoski i trójgłoski

Nauczając wymowy samogłosek, trzeba podkreślić, że hiszpański system wokaliczny jest prosty, składa się bowiem tylko z pięciu krótkich samogłosek ustnych: *a, o, e, u, i*, które nie podlegają redukcji. Ze względu na to, że hiszpańską bazę artykulacyjną cechuje większe napięcie narządów artykulacyjnych oraz wyraźniejsze ruchy warg i języka, wymowa samogłosek jest o wiele czystsza niż w języku polskim. Szczególnie należy zwrócić uwagę na ćwiczenie wymowy samogłosek: *e* oraz *a*.

Omawiając samogłoski, warto zwrócić uwagę na dyftongi i tryftongi oraz zjawisko zwane *hiatus* lub *rozziw*. Ćwiczenia z tego zakresu są uzasadnione zarówno ze względu na poprawną wymowę, jak i pisownię.

3.4.2. Spółgłoski

Nauczając wymowy spółgłoskowej, trzeba zwrócić uwagę na głoski różniące się miejscem lub sposobem artykulacji od głosek polskich, tj. głoski oznaczane literami: *ch, ñ, rr, s*, głoski, które nie występują w języku polskim, oznaczone literami: *z, ce, ci*, a także te, które w niektórych realizacjach wymawiane są inaczej, tj.: *b, v, d, g* oraz *j, ge, gi*.

Należy również omówić z uczniami wymowę: *ll* oraz różnicę pomiędzy: *ni* i *ñ* oraz: *r* i *rr*.

Zaleca się ćwiczenia wspomagające rozróżnianie ww. głosek, powtarzanie, literowanie oraz głośne czytanie różnego rodzaju tekstów.

3.4.3. Połączenia międzywyrazowe

Podczas nauczania wymowy należy uwrażliwić uczniów na częstsze niż w języku polskim połączenia międzywyrazowe. Jak podaje Nowikow (1996: 61–62), w języku hiszpańskim występują cztery rodzaje grup syntaktycznych, których składniki łączą się w sposób regularny:

1. Rodzajniki określone, spójniki, przyimki + rzeczownik:
el gato, pan y agua, por Dios.
2. Zaimki osobowe atoniczne + wyraz po nich następujący:
se lo digo.
3. Rzeczownik + wyraz / grupa wyrazów w formie przydawki:
el cielo azul, el coche de Pedro.
4. Czaszki złożone i konstrukcje peryfrastyczne:
he estado, hay que hacerlo, se ha equivocado.

Znajomość połączeń międzywyrazowych jest bardzo istotna zarówno ze względu na prawidłową wymowę, jak i rozumienie. Uczeń, który jest ich świadomy, o wiele łatwiej zrozumie zdania wypowiedziane szybko i niewyraźnie. Niezwykle pomocne w uczeniu rozpoznawania połączeń międzywyrazowych jest śpiewanie piosenek, recytacja wierszy oraz głośne czytanie tekstów.

3.4.4. Akcent wyrazowy

W języku hiszpańskim akcent jest swobodny, co znacznie różni hiszpański od języka polskiego, w którym akcent jest stały i pada przeważnie na przedostatnią sylabę. Wydaje się więc zasadne, aby od pierwszych lekcji zapoznawać uczniów z regułami akcentowania, ponieważ jest to istotne zarówno dla wymowy, jak i ortografii.

Uwrażliwianie na akcent wyrazowy stanowi jeden z kluczowych elementów nauczania wymowy w języku hiszpańskim. Potrzebne wydają się więc ćwiczenia polegające na kłanianiu, tupnięciu, ziewnięciu, wykonaniu innego ruchu lub zastosowaniu specjalnego symbolu graficznego w celu podkreślenia sylaby akcentowanej (np. małe kółko – sylaba nieakcentowana, duże – akcentowana).

3.4.5. Intonacja

Intonacja jest jednym z najważniejszych zagadnień dotyczących wymowy. Składa się z czterech komponentów: melodii mowy (podwyższenia lub obniżenia tonu krztanowego), akcentu zdaniowego, pauzy i tempa wypowiedzi. Ważne jest uwrażliwianie uczniów na każdy z tych komponentów, a także zwracanie uwagi na odmienne od polskich wzory intonacyjne, zwłaszcza w zdaniach równorzędnie złożonych, pytaniach lub wypowiedziach mocno nacechowanych pod względem ekspresyjno-emocjonalnym.

Bardzo dobre efekty dają ćwiczenia polegające na czytaniu na głos z różną modulacją głosu, tj. ściszenie lub jego wzmacnianie, wydłużanie niektórych dźwięków, stosowanie krótszych lub dłuższych pauz. Można także ćwiczyć mówienie: szeptem, w tonie mentorskim, udając czytanie bajki małemu dziecku. Warto włączyć ruchy ciała, poruszanie rękoma w odpowiednim tempie.

Zaleca się także odgrywanie krótkich lub dłuższych scenek, na początku z zachęcaniem uczniów do wręcz przesadnego odwzorowywania intonacji hiszpańskiej, np. wyrażania ogromnej radości lub dużego wzburzenia. Bardzo dobre efekty daje praca z użyciem technik teatralnych.

Należy zaznaczyć, iż ćwiczenia artykulacyjne powinny być wykonywane przede wszystkim w początkowych fazach uczenia, natomiast intonacji – przez wszystkie kolejne lata.

Warto też dodać, że nauczyciel powinien być bardzo czujny i zwracać uwagę na indywidualne potrzeby ucznia. Dzięki zindywidualizowanemu podejściu może wychwycić specyficzne trudności artykulacyjne, z którymi borykają się poszczególni uczniowie, i pomóc w ich przezwyciężeniu, czasami prosząc o konsultację logopedyczną.

4. Warunki i sposób realizacji kształcenia

Jak wymaga podstawa programowa ogólnie: „Każda sala lekcyjna powinna mieć dostęp do internetu, uczniowie i nauczyciele powinni mieć zapewniony dostęp do pracowni stacjonarnej lub mobilnej oraz możliwość korzystania z własnego sprzętu. Wszystkie pracownie powinny być wyposażone w monitor interaktywny (z wbudowanym komputerem i oprogramowaniem) lub zestaw: komputer, projektor i tablica interaktywna lub ekran”.

W aspekcie warunków realizacji podstawy programowej w zakresie języków obcych przyjęto: „(...) prowadzenie zajęć z języka obcego w odpowiednio wyposażonej sali, z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym, umożliwiające przeprowadzanie ćwiczeń językowych w parach i grupach”.

Zgodnie z podstawą programową głównymi warunkami realizacji kształcenia, oprócz wymienionego sprzętu, są dostęp w szkole do internetu oraz biblioteka wyposażona w książki, słowniki i czasopisma. Zaleca się wyposażenie biblioteki w czasopisma hiszpańskojęzyczne, przeznaczone dla osób uczących się języka hiszpańskiego, oraz lektury dostosowane do danego poziomu (*lecturas graduadas*).

Ani program, ani podstawa programowa nie narzucają korzystania z podręczników czy innych materiałów dydaktycznych, z którymi będą pracowali nauczyciele i uczniowie. Nie określają także kolejności realizowania treści.

W podstawie programowej wyraźnie podkreśla się używanie języka obcego jako narzędzia komunikacji w interakcjach: nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń czy grupa uczniów – uczeń / inna grupa uczniów, a nie jedynie jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania. Implikuje to jak najszerze użycie języka hiszpańskiego. Język polski powinien być ograniczony do ściśle uzasadnionych przypadków, takich jak np.: wyjaśnienie skomplikowanych zasad jakiejś gry językowej na niższych poziomach znajomości języka, niektóre wyjaśnienia reguł gramatycznych, objaśnienie znaczenia słów, których wytłumaczenie w inny sposób okazuje się nieskuteczne, przekazywanie treści tekstów słuchanych bądź czytanych w sytuacji, gdy zadanie dla większości uczniów jest niewykonalne w języku hiszpańskim. Od pierwszych lekcji powinno się uczyć rozumienia poleceń typowych dla języka hiszpańskiego.

Zgodnie z sugestiami podstawy programowej w jak największym zakresie powinno się stwarzać uczniowi możliwość wyrażania treści osobistych, ważnych dla niego, związanych z jego przeżyciami czy pasjami.

W jeszcze większym stopniu, niż to zakłada tradycyjne kształcenie językowe, w oddziałach dwujęzycznych należy od początku oswajać uczniów z materiałami autentycznymi, w tym dostępnymi w internecie.

Szeroko zaleca się stosowanie domysłu językowego, zachęcanie do tworzenia skojarzeń, eksperymentowanie z nieznanymi dotychczas technikami uczenia się, w tym opartymi na TIC (hiszp. *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación* – technologie informacyjno-komunikacyjne), zachęcanie do refleksji nad własnym procesem uczenia się, również poprzez stosowanie Europejskiego Portfolio Językowego.

W klasie wstępnej rozwijanie autonomii ucznia może mieć kluczowe znaczenie dla jego sukcesów w toku dalszej nauki. Należy więc szeroko wdrażać uczniów do krytycznej oceny źródeł informacji, w tym internetowych, i pomagać im w tym zakresie. Klasa wstępna to też idealny czas nauki, sprzyjający nauczeniu się właściwego korzystania ze słowników i innych źródeł informacji.

Na tym etapie nauki zaleca się szerokie korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym z ogólnodostępnych platform do nauki języka, zasobów sieciowych, programów wspomagających naukę języków obcych, a w szczególności języka hiszpańskiego. Wybór konkretnych narzędzi czy zasobów powinien należeć do nauczycieli i uczniów, w zależności od potrzeb, możliwości i zadań, w tym projektów.

W klasie wstępnej lub w dalszym toku kształcenia dwujęzycznego warto korzystać z rozmaitych gier i zabaw językowych (gamifikacja) oraz stosować wszelkiego rodzaju innowacje dydaktyczne (np. drama, *storytelling*, gry miejskie itd.), a także ułatwiać uczniom kontakt z rówieśnikami z Hiszpanii lub z innych krajów (uczniami mówiącymi po hiszpańsku). Do tego celu można wykorzystywać narzędzia europejskie, takie jak eTwinning, projekty europejskie czy inne możliwości wymiany uczniów – zarówno realnej, jak i wirtualnej. W tym przypadku edukacja nie ograniczałaby się do klasy szkolnej, ale odbywałaby się w różnych miejscach fizycznych i wirtualnych.

Bardzo ważna dla prawidłowej realizacji niniejszego programu jest współpraca osób nauczających w danej klasie czy grupie. Istotny jest sposób podziału pracy w grupie osób nauczających. Podział ten przy planowaniu zajęć powinien następować z uwzględnieniem zasady maksymalnej integracji treści i umiejętności językowych, z ewentualnym wyłączeniem wyjaśnień i zadań natury gramatycznej, choć i te powinny być jak najszerszej kontekstualizowane. Treści kulturowe i rozszerzenia tematyczne o treści z przedmiotów dwujęzycznych powinny być integrowane z kształceniem językowym.

Warunkiem pomyślnej realizacji programu jest zastosowanie edukacji włączającej wszystkich uczniów, z uwzględnieniem ich talentów i ograniczeń. W tym celu należy skupić się na rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i dydaktycznych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Trzeba określić ich uzdolnienia, zainteresowania i predyspozycje, rozpoznać przyczyny ewentualnych niepowodzeń i trudności, podjąć działania sprzyjające rozwojowi i pokonywaniu barier – i na tej podstawie opracować plan działań i sposoby jego ewaluacji. Od nauczyciela wymaga to współpracy z wychowawcą klasy, innymi nauczycielami uczącymi daną klasę, pedagogiem szkolnym i specjalistami, np. z poradni psychologiczno-pedagogicznej, oraz rodzicami.

5. Procedury osiągnięcia celów wychowania i kształcenia

Poniżej zostały omówione metody, techniki i formy pracy oraz materiały i środki dydaktyczne rekomendowane w realizacji niniejszego programu. Zaleca się, tak jak w każdym innym przypadku dobrych praktyk edukacyjnych, dostosowywanie metod, technik, form pracy oraz materiałów do wieku uczniów, charakterystyki grupy i poszczególnych osób, ich potrzeb, zainteresowań i pasji. Uczeń powinien ponadto doświadczać w szkole różnorodności, a nie tylko pracować w swojej strefie komfortu, wyznaczonej przez dotychczasowe dobre doświadczenia. Szczególną uwagę należy zwracać na potrzeby uczniów z niepełnosprawnościami.

Równocześnie warto podkreślić ważną rolę motywacji w realizowaniu programu. Bardzo istotna wydaje się tzw. **konceptja dynamiczna** (Dörnyei 2001), zgodnie z którą motywacja zmienia się przez cały czas nauki języka obcego. Nie można więc założyć, że to,

co zmotywowało ucznia do podjęcia nauki w oddziale dwujęzycznym, będzie głównym powodem skłaniającym go do działań w trakcie nauki w klasie wstępnej i później. Z tego względu duże znaczenie ma różnorodność metod pracy oraz materiałów dydaktycznych, skłaniająca ucznia do wysiłku w celu rozwoju językowo-komunikacyjnego oraz nieustannego poszerzania swojej wiedzy i umiejętności.

5.1. Metody, techniki i formy pracy

W klasie dwujęzycznej metody, techniki i formy pracy powinny być dostosowane do specyficznej sytuacji dydaktycznej. Czynnikiem różnicującym naukę w klasie dwujęzycznej od nauki w klasie tradycyjnej jest przede wszystkim **bardzo duża intensywność pracy**. Fakt, że uczniowie mają po kilka lekcji hiszpańskiego dziennie, wymusza częstą zmianę sposobów przekazywania wiedzy. Z tego też względu nauczanie w klasie wstępnej powinna charakteryzować większa niż w tradycyjnym kształceniu językowym **różnorodność metod i technik**.

Równocześnie warto podkreślić, że z powodu różnic indywidualnych nie istnieje i nie może istnieć jedna metoda nauczania, idealna dla wszystkich uczniów. Dlatego zamiast konkretnego sposobu pracy, lepiej sprawdza się tzw. **podejście dydaktyczne**, pozwalające na szerszy repertuar technik, lub jeszcze bardziej elastyczne – tzw. **zasady dydaktyczne**. Zarówno podejście dydaktyczne, jak i zasady dydaktyczne stwarzają większą szansę na dostosowanie rozwiązań do charakterystyki i potrzeb ucznia.

W klasie wstępnej zaleca się stosowanie wszelkiego rodzaju technik należących do **metod aktywizujących** oraz treningu strategicznego **uczenia się poprzez doświadczenie**. Zgodnie z tym podejściem ćwiczenia leksykalne i gramatyczne powinny pozostać wyłącznie środkiem do wykorzystania w zadaniach typu komunikacyjnego, rozwijających wszystkie umiejętności, a nie celem samym w sobie. Godne polecenia jest także stosowanie **nauczania odwróconego**, polegającego na opracowywaniu nowego materiału przez uczniów, a następnie ćwiczeniu go i wdrażaniu na lekcjach.

Biorąc pod uwagę cele nauczania określone w podstawie programowej, bardzo dobrze sprawdzają się **podejście komunikacyjne** oraz **podejście zadaniowe**, w którym: „Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów” (ESKOJ 2003: 21).

W ten sposób uczeń koncentruje się na zadaniu i stara się je wykonać, używając znanych sobie środków językowych. Przesunięcie uwagi na cel aktywizuje ucznia i pozwala

mu na używanie języka jako narzędzia komunikacji, bez zbytniego skoncentrowania na gramatyce i słownictwie.

Zdecydowanie warta uwagi jest **praca metodą projektową**, zwłaszcza interdyscyplinarne projekty grupowe, połączone z poszukiwaniem informacji w źródłach, zasobach cyfrowych, związane z ich krytycznym ocenianiem, omawianiem i opracowywaniem tematów z podstawy programowej oraz z zakresu poszerzonego. Ze względu na poziom językowy opracowanie może mieć postać schematu, wykresu, mapy myśli, grafiki wszelkiego typu lub prostego tekstu pisanego na wzór analizowanych w klasie tekstów o podobnej tematyce.

Równocześnie zaleca się korzystanie z wszelkiego typu **technik teatralnych** jako przygotowujących do symulowania sytuacji komunikacyjnych oraz służących pokonywaniu wstydu czy lęku przed występami publicznymi. Bardzo wiele z nich nadaje się do ćwiczenia słownictwa (np. pantomimy), fonetyki, w tym intonacji czy komunikacji ustnej. Natomiast w nauce pisania warto proponować technikę *storytellingu*.

Korzystne dla osiągnięcia efektów nauczania jest regularne stosowanie **form pracy wspólnotowej**: pracy w parach ze zmieniającym się składem, w małych grupach i większych zespołach, zarówno współpracujących ze sobą, jak i rywalizujących, ale z poszanowaniem ustanowionych zasad. W przypadkach gdy uczniowie dojeżdżają do szkoły z różnych okolicznych miejscowości i praca zespołowa na większą skalę jest utrudniona (są to sytuacje bardzo częste w klasach dwujęzycznych), dobrze jest przeznaczyć część lekcji na uzgodnienie przez uczniów wymagających tego elementów pracy zespołowej, aby resztę zadań mogli wykonać albo indywidualnie, albo za pośrednictwem internetu czy przez telefon. W ten sposób można przełamać niechęć uczniów do zespołowych prac projektowych.

Należy jednak zaznaczyć, że realizowanie dużych projektów zespołowych nie powinno być proponowane uczniom zbyt często. Natomiast nic nie stoi na przeszkodzie, by regularnie rekomendować im tzw. **mikroprojekty**, czyli zadania, które są w stanie wykonać na lekcjach. W takim przypadku skład grup nie powinien być stale ten sam, ponadto czas wykonania pracy trzeba określić z góry.

Zgodnie z **zasadami nauczania wspólnotowego** (*aprendizaje cooperativo*) dobrze sprawdza się podział zadań wewnątrz grupy, ponieważ oprócz pracy w parach czy grupach uczeń szkoły średniej potrzebuje również pracy indywidualnej, co przewiduje jego charakterystyka rozwojowa.

W realizacji programu należy zadbać o bardzo dobre **utrwalenie materiału**, zanim wprowadzi się kolejne tematy, gdyż nauczanie nowej problematyki przed solidnym utrwaleniem poprzednich treści może poważnie zakłócić ich przyswajanie. Kształcenie

w klasie wstępnej musi zatem charakteryzować większa niż w tradycyjnym systemie różnorodność technik utrwalających nowy materiał. Powinny one obejmować wszelkiego typu gry i zabawy tradycyjne lub z zastosowaniem aplikacji sieciowych (np. Quizlet, Quizziz, Kahoot itp.), elementy ruchowe, symulacje, różnego rodzaju projekty, wyszukiwanie i opracowywanie danych. Godne polecenia jest przygotowywanie przez uczniów zadań i aktywizujących pomocy dydaktycznych.

Nauczyciel powinien dążyć do **rozwijania zdolności ucznia**, pomagając mu między innymi w ćwiczeniu pamięci. Niezwykle istotne w osiągnięciu tego celu są **mnemotechniki** – narzędzia ułatwiające takie organizowanie zapamiętywania wiedzy, aby mogła ona być odtworzona w łatwy i szybki sposób. Dzięki mnemotechnikom uczeń tworzy struktury umysłowe wspomagające przywołanie z pamięci danych, których się nauczył. Techniki te warto stosować w klasie wstępnej zarówno w odniesieniu do środków językowych, jak i treści kulturowych, przedmiotowych czy terminologii fachowej z dziedzin, które obejmuje dalsze kształcenie dwujęzyczne. Techniki pracy przygotowujące do kształcenia językowego powinny uwzględniać także takie specyficzne formy, jak: sporządzanie notatek, przygotowywanie map myśli, schematów, diagramów i wszelkiego typu grafik oraz ich odczytywanie i interpretację. Powinny one kłaść nacisk nie tylko na opanowanie słownictwa, ale też sporządzanie wszelkiego typu map pojęciowych, obrazujących relacje między pojęciami z dziedzin objętych kształceniem dwujęzycznym, oraz na rozumienie tekstów z tych dziedzin.

Podczas pracy z uczniem należy zachęcać go do wykonywania **zrównoważonych ćwiczeń celowych**, czyli takich, które przez wielokrotne powtarzanie umożliwiają osiągnięcie bardzo dobrego poziomu wiedzy lub umiejętności w konkretnej dziedzinie, np. wymowie samogłosek lub intonacji słówek z danego zakresu tematycznego.

„(...) bez względu na dziedzinę poziom eksperckiego profesjonalizmu tworzy się przez nabywanie w wolnym tempie coraz większej ilości coraz bardziej złożonych wzorców, wykorzystywanych następnie do gromadzenia wiedzy na temat tego, jakie działania podjąć w wielu najróżniejszych sytuacjach. (...) Celowe ćwiczenia nie są zazwyczaj przyjemne i w przypadku większości uczniów wymagają nauczyciela bądź trenera, który pomoże dostrzec obszary wymagające lepszych wyników i skupić uwagę na konkretnych aspektach, a także zapewni informację zwrotną, dzięki czemu wyobrażenia ucznia o własnej wiedzy i jej ocena pozostaną dokładne” (Brown i inni 2016: 248–249).

Innym czynnikiem różnicującym nauczanie w klasie wstępnej jest jego **specyficzny cel**, polegający na przygotowaniu do kształcenia dwujęzycznego. Z tego powodu repertuar metod i technik pracy powinien być poszerzony o takie sposoby pracy, które mogą okazać się istotne w dalszym kształceniu, a zwłaszcza podczas uczenia się przedmiotów nauczanych dwujęzycznie – i w konsekwencji być dostosowane do specyfiki tych przedmiotów.

W kształceniu bilingwalnym ważne są obie podstawowe **funkcje języka: komunikacyjna i reprezentatywna**, tj.: „(...) przedstawieniowa w stosunku do rzeczywistości psychicznej, fizycznej i społecznej” (Kurcz 2005: 17). W klasie wstępnej zdecydowanie przeważa rozwijanie funkcji komunikacyjnej, natomiast funkcja reprezentatywna pojawia się głównie przy wprowadzaniu elementów kulturowych, odmiennych od rodzimych, a także podczas odkrywania innej kategoryzacji rzeczywistości, stojącej u podłoża powstawania pojęć w obu językach.

Warto przy tym podkreślić, że zakresy znaczeniowe polskich i hiszpańskich słów są zbieżne tylko do pewnego stopnia. Widać to bardzo dobrze np. przy omawianiu tematyki związanej z ubraniami (hiszp. *cazadora*, *abrigo*, *chaqueta*, *gabardina*) lub przybliżaniu polskim uczniom znaczenia hiszpańskich czasowników (hiszp. *romper* i pol. *zbić*, *stłuc*, *złamać*, *zepsuć* itd.). Uwrażliwianie na inne zakresy znaczeniowe pojęć jest elementem rozwijania wrażliwości językowej i przygotowaniem do budowania aparatu pojęciowego w języku hiszpańskim w dziedzinach obejmujących kształcenie dwujęzyczne.

Reasumując, metody i techniki pracy w klasie bilingwalnej muszą być oparte na **ogólnych zasadach kształcenia dwujęzycznego**. W niniejszym programie odstąpiono od przedstawienia wszystkich zasad – ograniczono się do tych, które mają zastosowanie w klasie wstępnej. Są to:

1. Utrzymywanie ogólnej równowagi w nastawieniu na komunikację/treść i formę językową.
2. Rozróżnianie zadań, w których ważniejsza jest treść/komunikacja od zadań, których główny cel związany jest z uzyskaniem poprawności wypowiedzi.
3. Wprowadzanie nowego materiału zawsze w kontekście lub z użyciem – o ile to tylko możliwe – poglądowych środków wizualnych, w tym filmików, map, schematów, obrazów, zdjęć, prezentacji multimedialnych, przedmiotów i wszelkiego typu materiałów poglądowych. Nowy materiał powinien być wprowadzany partiami, ćwiczony, a następnie poszerzany.
4. Równomierne ćwiczenie wszystkich umiejętności językowych, tj. czytania, pisania, słuchania, mówienia, interakcji ustnej i pisemnej już od poziomu A1.
5. Łączenie nowej wiedzy z uprzednią, w tym również odwoływanie się do repertuaru języków znanych uczniowi oraz jego wiedzy ogólnej i przedmiotowej, a także doświadczenia osobistego.
6. Szerokie wprowadzanie treści kulturowych z nastawieniem nie tylko na ich zrozumienie, ale również zapamiętanie i techniki nauki ułatwiające rozumienie i zapamiętywanie treści (*técnicas de estudio*), w tym sporządzanie wszelkiego rodzaju notatek, opracowywanie materiału w postaci schematów czy grafik, podkreślanie najistotniejszych treści czy kluczowych pojęć, oraz rozwijanie świadomości interkulturowej.

7. Szerokie stosowanie porównań interkulturowych, na początku w postaci zestawień czy grafik, z czasem – bardziej pogłębionych analiz w tekstach pisanych lub wygłaszanych przez uczniów.
8. Włączanie mediacji, elementów ustnych i pisemnych tłumaczeń, objaśnień map, schematów, grafik, streszczania tekstów słuchanych w postaci pisemnej lub/i graficznej, ustnego streszczania tekstów czytanych, streszczania w języku polskim dłuższych tekstów czytanych w języku hiszpańskim itp.
9. Zwracanie uwagi na dokładne rozumienie i opanowanie wprowadzanej terminologii z dziedzin obejmujących przyszłe kształcenie dwujęzyczne (np. geografii, historii).
10. Jak najszerze, choć równocześnie dostosowane do poziomu językowego uczniów, wprowadzanie elementów językowych funkcji akademickich, np. definiowanie, porównywanie, wyjaśnianie przyczyn, skutków, celów, opisywanie, ocenianie i wartościowanie (elementy dyskursu naukowo-dydaktycznego).
11. Promowanie czytania ekstensywnego, np. poprzez czytanie tzw. *lecturas graduadas*, czyli krótkich książeczek dostosowanych do danego poziomu językowego, oraz dłuższych niż podręcznikowe tekstów internetowych i opracowywanie/omawianie ich treści.
12. Promowanie autonomii ucznia w zakresie szerszym niż w tradycyjnym kształceniu językowym, również w odniesieniu do poszukiwania i krytycznej oceny źródeł, w tym internetowych, oraz poszerzania stosowania przez uczniów rozmaitych strategii uczenia się.
13. Używanie języka obcego wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, i ograniczenie użycia języka ojczystego do takich przypadków, które są zasadne (Iluk 2000), np. do streszczania czy podawania kluczowych informacji z tekstów dla ucznia trudnych (zwłaszcza w rozumieniu ze słuchu), do niektórych wyjaśnień gramatycznych, objaśnienia zasad wymowy na początkowym etapie nauki, podawania skomplikowanych poleceń (gier czy projektów), objaśnienia znaczenia słów, których uczeń nie rozumie po przedstawieniu ich w sposób poglądowy.
14. Dbanie o ścisłą współpracę kadry dydaktycznej, zarówno nauczycieli uczących w klasie wstępnej, jak i ich współpracę z nauczycielami prowadzącymi dalsze kształcenie w klasach 1–4.

5.2. Materiały i środki dydaktyczne

Realizacja niniejszego programu powinna być oparta na zestawie podręczników z poziomu językowego A1, A2 oraz B1 (ewentualnie z elementami poziomu B2), umożliwiających realizowanie wyszczególnionych w programie treści nauczania. Program nie rekomenduje wykorzystywania żadnych konkretnych opracowań. Mogą to być zarówno podręczniki do ogólnej nauki języka hiszpańskiego, jak i dotyczące jego wybranej części, np. gramatyki, fonetyki itp.

Materiały dydaktyczne powinny być przystosowane do kształcenia w klasie wstępnej pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania, a także do możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych uczniów liceum, z uwzględnieniem ich zainteresowań. Zaleca się, aby materiały te zawierały zagadnienia z historii i kultury Hiszpanii oraz krajów hispanojęzycznych, a także wprowadzały w ten sposób uczniów w tematykę, która będzie podejmowana w kolejnych latach nauki.

W realizacji programu rekomenduje się stosowanie **dokumentów autentycznych** wszędzie tam, gdzie jest to możliwe – zarówno wybranych podręczników i innych materiałów dydaktycznych, jak i dostępnych w sieci lub przywiezionych z krajów hiszpańskojęzycznych (np. plany metra, bilety wstępu, ulotki turystyczne).

Kolejnym źródłem materiałów autentycznych jest internet. Należy jednak pamiętać, że teksty dłuższe niż liczące 250–300 słów powinny być najpierw czytane przez uczniów w domu, a potem omawiane w klasie. Do pracy na lekcji nadają się przede wszystkim dokumenty krótsze lub wybrane fragmenty dokumentów. Uczniowie, zwłaszcza na początkowym etapie nauki, mogą mieć problemy ze znalezieniem materiałów o odpowiednim stopniu trudności – dlatego ważna jest pomoc nauczyciela służącego im pewnymi wskazówkami.

Ponieważ program zakłada poziom językowy maksymalnie B1 z elementami B2, niezbędna może okazać się adaptacja dokumentów autentycznych. Zaleca się więc jak najszerze korzystanie z oryginalnych materiałów multimedialnych, podcastów, materiałów wizualnych i audiowizualnych. Materiały autentyczne, w tym audiowizualne i multimedialne, muszą być dostosowane do możliwości uczniów, a zwłaszcza ich poziomu językowego na danym etapie uczenia się. Adaptacja materiałów powinna odbywać się poprzez zastosowanie rozmaitych technik tzw. budowania rusztowań (*scaffolding*), takich jak np. dołączanie słowniczków do tekstów i nagrań, ilustrowanie treści tekstów materiałami wizualnymi, podawanie linków do materiałów wyjaśniających adaptację tekstów poprzez ich skracanie, opatrywanie materiałów wizualnych napisami wyświetlanymi przy drugim ich oglądaniu, a przede wszystkim poprzez dobór zadań dostosowanych do możliwości uczniów.

Zachęca się uczniów i nauczycieli do korzystania z **biblioteki Instytutu Cervantesa czy Biura Radcy ds. Edukacji przy Ambasadzie Hiszpanii w Warszawie** oraz do brania udziału w rozmaitych wydarzeniach dotyczących kultury hiszpańskiego obszaru językowego, odbywających się w ww. instytucjach oraz organizowanych przez uniwersytety. Szczególnie korzystne może być podpisanie **umowy o współpracy** z iberystyką lub hispanistyką, jeśli kierunki te prowadzone są przez uczelnie znajdujące się w danym województwie.

Warto również stosować **Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów**. Jest to narzędzie rozwijające świadomość interkulturową, wdrażające do samooceny, uczące strategii uczenia się. Ponieważ: „(...) celem Portfolio jest zachęcanie uczących się do ciągłego oceniania własnych osiągnięć” (ESOKJ 2003: 29), jest to narzędzie znakomicie rozwijające autonomię ucznia i motywujące go do dalszego rozwoju.

Wprowadzanie nowego materiału zawsze powinno odbywać się w kontekście, z użyciem – o ile to tylko możliwe – **poglądowych środków wizualnych**, w tym filmików, map, schematów, obrazów, zdjęć, prezentacji multimedialnych, przedmiotów i wszelkiego typu podobnych materiałów. Zachęca się także do jak najszerzego korzystania z gier i zabaw językowych, w tym planszowych i wszelkiego typu materiałów zawierających zadania aktywizujące uczniów. Można przygotować i zaproponować uczniom tzw. **gry miejskie** (*gincana*). Warto też – przy symulacjach sytuacji komunikacyjnych – sięgać po rozmaite rekwizyty, aby ułatwić uczniom wcielenie się w odgrywane postaci i w sytuację. Poleca się także – jeśli to możliwe – korzystanie z gazetek w języku hiszpańskim, przeznaczonych dla osób uczących się języka hiszpańskiego, oraz lektur uproszczonych (*lecturas graduadas*).

Bardzo korzystne jest wykonywanie części pomocy dydaktycznych przez samych uczniów oraz wykorzystywanie tych materiałów. Uczniowie mogą przygotowywać plakaty, ulotki, gry, zagadki, krzyżówki, prognozę pogody z symbolami zamiast słów kluczowych, drzewa genealogiczne swoich rodzin itd. Warto też założyć **bloga oddziału dwujęzycznego**, zawierającego najciekawsze materiały opracowywane przez uczniów i nauczycieli, będące jednocześnie platformą dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Godne uwagi jest szerokie korzystanie z możliwości oferowanych przez **eTwinning** i zamieszczanie tam rezultatów pracy uczniów, zwłaszcza wspólnie wykonanej z kolegami i koleżankami z różnych krajów Europy.

Program rekomenduje korzystanie z bezpłatnych **kursów audiowizualnych** lub **multimedialnych** do nauki języka hiszpańskiego oraz **platform internetowych i blogów**, zawierających ciekawe zadania do rozwiązywania online oraz materiały do nauki hiszpańskiego. Warto korzystać z tablic multimedialnych i oprogramowania do nich, a także wielu istniejących w internecie narzędzi do tworzenia materiałów dla uczniów – tekstów, zadań, podcastów, materiałów multimedialnych itd.

Ze względu na szybki i nieustający rozwój zasobów sieciowych program nie wskazuje konkretnych materiałów, kursów, narzędzi platform itd., zakładając ciągle poszukiwanie tych źródeł przez nauczyciela, wymianę doświadczeń z innymi kolegami i koleżankami oraz udział w dostępnych szkoleniach z tej dziedziny. Niezależnie od powyższego rekomenduje się korzystanie z materiałów dostępnych na stronie Instytutu Cervantesa oraz Biura Radcy ds. Edukacji przy Ambasadzie Hiszpanii w Warszawie (*Consejería de Educación*).

Na lekcji języka obcego szerokie zastosowanie może mieć także **telefon komórkowy**. Używany w ściśle określonych celach, za pozwoleniem i pod kontrolą nauczyciela, może okazać się bardzo przydatną pomocą dydaktyczną. Można go używać w różnym celu: do wyszukiwania danych w internecie, znajdowania lokalizacji miast na mapie, rozwiązywania quizów przygotowanych przez nauczyciela, np. Kahoot czy Quizlet, wysyłania SMS-ów po hiszpańsku, pisanie wiadomości mailowych, czatowania, jako lusterka na ćwiczeniach z fonetyki itd.

Zaleca się nauczycielom stałe przeglądanie **opracowań wskazujących, jak się uczyć**, oraz polecanie uczniom takiej lektury. Stała refleksja nad nauczaniem i uczeniem się oraz zapamiętywaniem powinna nieodłącznie towarzyszyć nauce. Uczniowie muszą być świadomi, jak przebiega proces uczenia się oraz jak mogą go usprawnić. Powinni również dowiadywać się, jak przejmować odpowiedzialność za swoją naukę: stawiać sobie jasne cele i konsekwentnie do nich dążyć, jak oceniać stan własnej wiedzy oraz stale pracować nad poszerzaniem swoich możliwości. Kształtowanie postawy otwartej na własny rozwój sprzyja wzmocnieniu wewnętrznej motywacji ucznia.

6. Ocenianie osiągnięć uczniów

Ewaluacja postępów ucznia powinna być ciągła, różnorodna, częsta i bardzo regularna. Ewaluacja ciągła polega na przekazywaniu informacji zwrotnej na temat postępów i poziomu wykonania zadania, którą uczniowie powinni otrzymywać od nauczyciela w miarę możliwości na każdej lekcji. Może mieć ona formę pochwały lub podsunięcia rozwiązania.

Zdecydowanie rekomenduje się, aby ewaluacja miała również formę ustną i polegała zarówno na wykonywaniu zadań komunikacyjnych, np. w parach, jak i w postaci prezentacji ustnych, np. w pracach projektowych. W takim przypadku kryteriami oceny wypowiedzi uczniów zawsze powinny być, oprócz poprawności językowej i fonetycznej, treść i komunikatywność wypowiedzi, a z czasem również jej bogactwo, precyzyjność i naturalność. Płynność wypowiedzi nie powinna podlegać ocenie na poziomie A1 i A2, aby nie zniechęcić ucznia bardziej nerwowego, nieśmiałego czy małomównego. Równocześnie warto podkreślić, że czytania tekstu z kartki czy ekranu nie należy uważać za wypowiedź ustną.

W zakresie informacji zwrotnej dotyczącej wypowiedzi ustnej podstawową techniką poprawiania błędów powinna być autokorekta dokonana przez ucznia. W związku z tym zalecane jest stosowanie technik werbalnych i niewerbalnych sygnalizujących popełnienie przez niego błędu, wskazanie mu typu błędu i przeznaczenie wystarczającego czasu, aby mógł przypomnieć sobie reguły, zastanowić się i sam się poprawić. Znakomicie wpływa to na samoocenę ucznia i jego motywację do mówienia w języku

obcym. Jedynie w warunkach, gdy techniki te nie działają z powodu nieznamomości reguł czy niemożności skoncentrowania się w danym dniu, lepszym rozwiązaniem jest poprawienie przez nauczyciela i/lub wyjaśnienie czy zasygnalizowanie zasady. Dobrze jest też zapytać o preferencje ucznia: czy woli poprawę w trakcie czy po zakończeniu wypowiedzi, ponieważ grupa nigdy nie jest jednomyślna w tej kwestii.

Ważne jest także jasne rozróżnianie zadań ustnych rozwijających płynność od prac nastawionych na poprawność. W przypadku pierwszych nie należy poprawiać błędów albo trzeba je poprawiać po wypowiedzi ucznia (często są to zadania w parach czy małych grupach). W takiej sytuacji powinno się jedynie kontrolować, czy wypowiedź jest w języku hiszpańskim. Natomiast w zadaniach rozwijających poprawność wypowiedzi należy poprawiać błędy, zwłaszcza w świeżo poznawanych strukturach lub/i leksyce. Nie zaleca się natomiast poprawiania tzw. lapsusów językowych, czyli przejęzyczeń.

Obecnie propaguje się stosowanie **oceniania kształtującego**, kładącego nacisk na osiągnięcia ucznia, jego mocne strony oraz konkretne wskazania dotyczące sposobów poprawy niedociągnięć. Ten sposób oceniania ma szczególne zastosowanie przy omawianiu prac pisemnych w ramach umiejętności redagowania tekstów, zwłaszcza w zakresie ich spójności i logiki. Uczeń, któremu nie wyjaśni się indywidualnie, w czym tkwi istota błędu (często polegającego na użyciu tzw. skrótu myślowego, niewłaściwego zastosowania konektorów dyskursywnych czy ich braku), nie jest w stanie poprawić swoich wypowiedzi, podczas gdy wskazanie błędu gramatycznego, leksykalnego lub ortograficznego często wystarczy do dokonania autokorekty.

Równocześnie zaleca się tzw. **podejście procesualne do pisania** (Cassany 2005), zgodnie z którym najważniejszy jest proces redagowania tekstu (od zebrania idei, selekcji po redagowanie brudnopisu i jego poprawę), a nie tylko efekt końcowy. Takie podejście jest bardzo efektywne, kiedy nauczyciel dysponuje większą liczbą godzin, uczniowie redagują teksty w klasie, a prowadzący może na bieżąco śledzić ich postępy, udzielać informacji zwrotnej i wskazywać strategie radzenia sobie z pojawiającymi się trudnościami. Działania te stanowią bardzo dobre przygotowanie do dalszego, samodzielnego już redagowania tekstów w kolejnych latach.

Bardzo ważna jest duża ostrożność w ocenianiu umiejętności rozumienia ze słuchu na początkowym etapie kształcenia, gdyż wszelkie niepowodzenia w tym zakresie potrafią u niektórych uczniów skutkować blokadą powodującą brak koncentracji podczas wykonywania zadania. Dlatego też lepiej jest, jeśli rozumienie ze słuchu stanowi jedną z umiejętności ocenianych w ramach sprawdzianu lub w pracy klasowej, ale nie jedyną.

W ocenianiu treści przygotowujących do kształcenia dwujęzycznego zasadne jest objęcie ocenianiem również pojawiających się w zadaniach treści właściwych dla przedmiotów, które mają być nauczane dwujęzycznie. Jak najbardziej uzasadnione okazuje się

też ocenianie stopnia precyzyjnego opanowania terminologii z tych dziedzin nauki, co powinno być uwzględnione w przedmiotowych zasadach oceniania z języka hiszpańskiego w klasie wstępnej.

Z doświadczenia wynika, że przy dużej liczbie godzin skuteczny jest system cotygodniowego sprawdzania wiedzy i umiejętności, stosowany w postaci sprawdzianu, pracy klasowej pisemnej czy ustnej. Rzadsze ocenianie powoduje u uczniów duży stres ze względu na nagromadzenie się materiału. Sprawdzanie przeprowadzane w krótkich przedziałach czasowych powinno mieć także postać kartkówki, oceny wypowiedzi ustnych z niewielkich partii materiału, oceniania zadań domowych, prac projektowych, w tym grupowych, pracy na lekcji, dodatkowej pracy ucznia itd.

U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy zdiagnozować te potrzeby i dostosować do nich sposób oceniania ucznia. Z obserwacji wynika, że najczęściej występującą dysfunkcją jest dysleksja rozwojowa. Dla uczniów, u których stwierdzono tę dysfunkcję, zaleca się przygotowywanie sprawdzianów w wersji z powiększoną czcionką (np. 14 punktów), większą interlinią, unikanie ozdobnych czcionek i zadań wyjątkowo trudnych dla dyslektyków, np. rozsypanek wyrazowych. Przy ocenianiu nie bierze się pod uwagę błędów ortograficznych. Należy pozwolić uczniowi pisać drukowanymi literami (przy dysgrafii) i na sprawdzianie dać więcej czasu, pod warunkiem że czas ten będzie przeznaczony na zweryfikowanie poprawności i czytelności własnej wypowiedzi. Trzeba też częściej oceniać ustne wypowiedzi ucznia. Podobne zasady stosuje się wobec uczniów niedowidzących. W przypadku niedosłuchu nie ocenia się rozumienia ze słuchu. Przy pozostałych dysfunkcjach należy opracować analogiczne specjalne zasady oceniania, respektując wskazania poradni specjalistycznej, pod której opieką znajduje się uczeń.

7. Ewaluacja programu

Zgodnie z założeniami każdy nauczyciel po roku realizowania niniejszego programu powinien dokonać ewaluacji jego przydatności w pracy własnej, a przede wszystkim ocenić, w jakim stopniu stwarza on możliwości wykonywania podstawy programowej, czy okazał się przydatny w warunkach, w których przyszło nauczycielowi pracować, czy był dostosowany do charakterystyki uczniów. Celem ewaluacji jest wzbudzenie refleksji i w efekcie – ewentualna modyfikacja programu, dostosowująca go do własnych potrzeb nauczyciela. Jak już podkreślano, program zawiera jedynie pewne propozycje, które nauczyciel może dostosować zarówno do rozwiązań systemowych swojej szkoły (np. zestaw przedmiotów wybranych do kształcenia dwujęzycznego), jak i charakterystyki własnych uczniów. W załączniku do programu znajduje się propozycja narzędzia ewaluacji.

Załącznik

Ankieta ewaluacyjna przydatności programu nauczania języka hiszpańskiego w klasie wstępnej oddziału dwujęzycznego

I. Założenia teoretyczne

1. W jakim stopniu podstawy teoretyczne zawarte w niniejszym programie pomogły wypracować własną koncepcję założeń i zasad dydaktycznych, którymi się Pan/Pani kierował/a w realizacji programu?

2. Co okazało się szczególnie przydatne?

3. Czego w podstawach teoretycznych zabrakło?

4. Czy były jakieś założenia teoretyczne, których z różnych przyczyn Pan/Pani nie zastosował/a w swojej pracy? Które i dlaczego?

5. Co w założeniach programu wymaga modyfikacji?

II. Realizacja podstawy programowej

1. W jakim stopniu udało się zrealizować cele podstawy programowej zgodnie ze wskazaniami programu?

2. Czego nie udało się zrealizować? Dlaczego?

3. W jakim stopniu udało się zrealizować podstawowe treści podstawy programowej?

4. Których treści nie udało się zrealizować w klasie wstępnej? Dlaczego?

5. Które proponowane treści rozszerzające podstawę programową, przygotowujące do kształcenia dwujęzycznego, udało się zrealizować? W jakiej formie? Jakie inne treści rozszerzające udało się zrealizować?

6. W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem uczniowie osiągnęli cele podstawy programowej?

7. W jakim stopniu uczniowie opanowali treści podstawy programowej wskazane w programie?

8. Co w opisie celów i treści (poza samymi treściami podstawy programowej) wymaga modyfikacji?

III. Warunki i sposób realizacji programu

1. Czy warunki i sposób realizacji programu zostały w nim określone prawidłowo?

2. Co w tym zakresie wymaga modyfikacji?

3. Które z procedur osiągania celów (metody, techniki, formy pracy, materiały i środki dydaktyczne) okazały się przydatne w pracy z uczniami i w jakim stopniu?

4. Co należałoby zmodyfikować w programie w tym zakresie?

5. Jak Pan/Pani ocenia przydatność opisu metod i narzędzi oceniania postępów ucznia, w tym sposobu oceniania ucznia ze specjalnymi potrzebami?

6. Co w tym zakresie należałoby zmodyfikować w programie?

7. Jak realizacja programu wpłynęła na zmianę postaw uczniów?

8. Jaka inna refleksja nasuwa się Panu/Pani odnośnie do realizacji programu i jego przydatności? W jakim jeszcze zakresie wymaga on modyfikacji?

IV. Zmiany w zakresie kształcenia postaw uczniów

1. Czy wzrosła otwartość i zainteresowanie uczniów nowymi doświadczeniami?

2. Czy uczniowie zaczęli być świadomi własnego relatywizmu kulturowego?

3. Czy uczniowie potrafią dostrzec różnice kulturowe i powstrzymać się od ich oceny?

4. Czy uczniowie potrafią zdystansować się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych?

5. Czy uczniowie wykazują w nauce postawę otwartą na rozwój?

6. Czy uczniowie dążą do poznania różnych metod uczenia się i stosują je w celu wzmacniania świadomego wpływania na wyniki w nauce?

7. W czym konkretnie przejawia się zmiana postaw wymienionych w punktach 1– 6?

Bibliografia

1. Anderson J.R., (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
2. Baetens Beardsmore H., (2009), *Language Promotion by European Supra-national Institutions*, [w:] García O. (red.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Chichester: Wiley-Blackwell, s. 19–217.
3. Baker C., Prys Jones S., (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
4. Brown P.C. i inni, (2016), *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
5. Cassany D., (2005), *Expresión escrita en L2 / ELE*, Madryt: Alco Libros S.L.
6. Centralna Komisja Egzaminacyjna, (2013), *Informator o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2014/2015*.
7. Coyle D., Hood P., Marsh D., (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Cummins J., (2001a), *Tests, Achievement and Bilingual Students*, [w:] Baker C., Hornberger N.H. (red.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 139–147.
9. Cummins J., (2001b), *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education*, [w:] Baker C., Hornberger N.H. (red.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 110–138.
10. Dörnyei Z., (2001), *Teaching and Researching Motivation*, London: Longman.
11. *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, <https://www.ore.edu.pl/2015/07/europejskie-portfolio-jezykowe-dla-mlodziezy-ponadgimnazjalnej-i-studentow/> [dostęp 20.12.2019].
12. Fitts P.M., (1964), *Perceptual-motor skill learning*, [w:] Meltion A.W. (red.), *Categories of human learning*, New York: Academic Press, s. 243–285.
13. García O., (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
14. Gardner H., (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
15. Głowacka B., (2013), *Czego Janek się nauczy... – przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
16. Główny Urząd Statystyczny, (2019), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny w Gdańsku.
17. Gutiérrez Martínez F., (2005), *Teorías del Desarrollo Cognitivo*, Madryt: McGraw Hill.
18. Iluk J., (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
19. Klus-Stańska D., (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

20. Komisja Europejska, (2007), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, http://czytelnia.frse.org.pl/media/clil_pl.pdf [dostęp 20.12.2019].
21. Komorowska H., (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
22. Komorowska H., (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
23. Kurcz I., (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
24. Ledzińska M., Czerniawska E., (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
25. Lyster R., (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
26. Majewska R., (2013), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Weroniki Wilczyńskiej, Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
27. Majewska R., (2016), *Integrujące zasady dydaktyczne w systemie CLIL*, [w:] Jaroszewska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska J., Sujecka-Zajac J., (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 287–304.
28. Mehisto P., Marsh D., Frigols A.J., (2008), *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan Education.
29. Muñoz-Basols J., Gironzetti E., Lacorte M., (2019), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, London, New York: Routledge.
30. Ng B.C., Wigglesworth G., (2007), *Bilingualism. An advanced resource book*, London, New York: Routledge.
31. Nowikow W., (2019), *Fonetyka hiszpańska*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Palion-Musioł A., Tatoj C., (2016), *Propuestas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad en la clase de ELE para los polacos*, [w:] Wilk-Racińska J., Szyndler A., Tatoj C. (red.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos, Lingüística y didáctica de la lengua española*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, vol. 4, s. 274–287.
33. Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E., (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury – przewodnik metodyczny do Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
34. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 1997–2016, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [dostęp 20.12.2019].
35. Rada Europy, (2003), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
36. Rogers C., (1983), *Freedom to learn for the 80'*, Columbus, OH: Merrill.

37. Stala E., Balches Arenas R.S., Tatoj C. (red.), (2015), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
38. Tatoj C., Majewska R., Spychała M., Zając M. i Piech E., (2008), *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
39. Tatoj C., (2015), *Potencial pedagógico de los documentos de europass: propuestas didácticas para los profesores de ELE*, [w:] Stala E., Balches Arenas R.S., Tatoj C. (red.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 63–383.
40. Tatoj C., (2018), *Propuesta de actividades para el trabajo en el aula de ELE sobre estereotipos*, [w:] *Aula de Encuentro, Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, vol. 20.2., Universidad de Jaén, s. 239–259.
41. Tatoj C., Balches Arenas R.S. (red.), (2019), *Voces y caminos en la enseñanza de español /LE: desarrollo de las identidades en el aula*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
42. Titone R., (1996), *Bilingual Education as a Big Game*, Recanati: ELI Publishing.
43. Wilczyńska W., (2002), *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*, [w:] Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 51– 67.
44. Wygotski L., (1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
45. Zarębska J., (2009), *Raport Powszechność Nauczania Języków Obcych w roku szkolnym 2008/2009*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.



Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl