

Agata Buchowiecka-Fudała

**PROGRAM NAUCZANIA
JĘZYKA ROSYJSKIEGO**
dla klas I–IV liceum ogólnokształcącego
i klas I–V technikum

Etap edukacyjny: III

Zakres kształcenia: podstawowy

Podstawa programowa: III.2.0, III.2

ZMIANY W PODSTAWIE
PROGRAMOWEJ **2024**

Klett Polska
Poznań 2024

© 2024, Klett Polska sp. z o.o.
ul. Polska 114
60-401 Poznań
tel.: 61 62 69 090
doradcy@klett.pl
www.klett.pl

Skład: Bartosz Makświej

Redakcja: Paulina Słupek, Justyna Sadurska

Wszystkie cytowane w niniejszym programie fragmenty zadań i obudowy dydaktycznej pochodzą z 1. tomu kursu *#русский язык*.

Agata Buchowiecka-Fudata – doktor nauk humanistycznych, dyscyplina naukowa – językoznawstwo, specjalność – glottodydaktyka, absolwentka filologii rosyjskiej Uniwersytetu Warszawskiego, adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW, koordynator ds. praktyk pedagogicznych w Katedrze Rusycystyki UW. Autorka licznych publikacji z zakresu dydaktyki języka rosyjskiego oraz programów nauczania języka rosyjskiego na wszystkich etapach kształcenia w oświacie. Współautorka skryptów do nauki języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej *Многоликая Россия*. Wieloletni juror centralnego etapu Olimpiady Języka Rosyjskiego w Polsce. Głównym obszarem zainteresowań badawczych autorki są cele i treści kształcenia w nauczaniu języka rosyjskiego na wszystkich etapach edukacji, teoretyczne i praktyczne aspekty konstruowania programów nauczania oraz dialog języków i kultur w nauczaniu języka rosyjskiego.

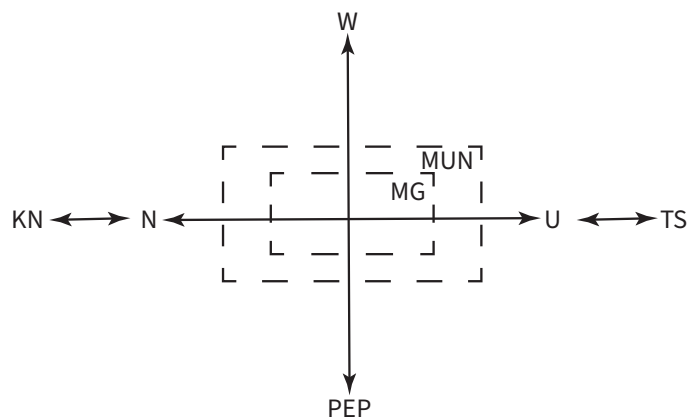
Spis treści	4
1. Charakterystyka programu	5
1.1. Prolegomena	5
1.2. Adresaci programu	8
1.3. Cechy pokoleniowe współczesnych uczniów	8
1.4. Koncepcja metodyczna programu	10
1.5. Warunki realizacji programu	17
2. Cele kształcenia na III etapie edukacyjnym	19
2.1. Cele kształcenia ogólnego	19
2.2. Ogólne cele kształcenia językowego	20
2.3. Cele szczegółowe kształcenia językowego	22
3. Materiał nauczania	29
3.1. Zakresy tematyczno-leksykalne i funkcje komunikacyjne	29
3.2. Fonetyka i fonologia. System graficzny	33
3.3. Zagadnienia gramatyczne	39
3.4. Konstruowanie ustnych i pisemnych wypowiedzi	44
4. Sposób realizacji programu nauczania	47
4.1. Metody nauczania w erze postmetodycznej	47
4.2. Techniki nauczania a sprawności językowe	56
4.3. Sposób realizacji programu z uczniami potrzebującymi indywidualizacji	73
4.3.1 Praca z uczniem szczególnie zdolnym	73
4.3.2 Praca z uczniem z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	74
4.4. Obudowa dydaktyczna	75
5. Monitorowanie i ocenianie	79
5.1. Monitorowanie jako forma motywowania ucznia	79
5.2. Ocenianie i wdrażanie do samokontroli, oceny koleżeńskiej i samooceny	81
6. Planowanie i organizacja lekcji języka rosyjskiego	86
Akty prawne i inne dokumenty	90
Bibliografia	91

1. Charakterystyka programu

1.1. Prolegomena

Słowa kluczowe: układ / model glottodydaktyczny, procesy użycia języka, podstawa programowa, program nauczania.

Przyswajanie języka obcego w warunkach edukacyjnych to niezwykle złożony proces o charakterze dydaktycznym, zwany dalej procesem glottodydaktycznym. Obejmuje on zarówno czynności nauczania, jak i czynności uczenia się, przy czym uczenie się jest wiodące, ponieważ decyduje o jakości całego procesu dydaktycznego¹. Istnieje co najmniej kilka modeli elementów i zasad funkcjonowania procesu glottodydaktycznego. Do najbardziej znanych należy układ glottodydaktyczny Franciszka Gruczy, model Władysława Woźniewicza, wejście-wyjście układu elementów kształcenia językowego Władysława Figarskiego, układ glottodydaktyczny Waldemara Pfeiffera i najnowszy model glottodydaktyki Przemysława E. Gębała². Przemysław Gębał dokonał próby przeniesienia elementów wcześniej opracowanych modeli do dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej i uzupełnił je niezwykle istotnymi komponentami. Przede wszystkim oprócz podstawowych elementów, czyli ucznia (U) i nauczyciela (N), na jednej osi umieścił dwa dodatkowe – kształcenie nauczycieli (KN) i typ szkoły (TS). Na osi prostopadłej znalazły się polityka edukacyjna państwa (PEP), znana już u Pfeiffera, i nowy komponent – idea wielojęzyczności (W). Tym samym został uwzględniony postulat Rady Europy, która intensywnie promuje wielojęzyczność jako istotne zjawisko społeczne, charakterystyczne dla współczesnego świata. Wewnątrz modelu Gębała umieścił dwa elementy. Do pierwszego (dydaktycznie nadrzędnego w stosunku do drugiego) zaliczył sposoby, podejścia oraz metody uczenia się i nauczania (MUN), a do drugiego – preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych (MG). Opisany model widać na następującym schemacie³:



Model Gębała przedstawia próbę wskazania rejestru elementów procesu glottodydaktycznego, kluczowych z punktu widzenia ucznia i nauczyciela, ich współzależności, powiązań i relacji. Wiedza na temat konfiguracji i rodzaju komponentów procesu nauczania–uczenia się języków obcych pozwala na refleksję dotyczącą funkcjonowania całego układu.

Maria Dakowska w rozważaniach na ten temat za najważniejsze uznała procesy i operacje mentalne⁴. Inne ważne determinanty tych procesów to według autorki m.in. obserwacje o naturze ludzi jako podmiotów

1 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 329.

2 P.E. Gębał, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, *Lingwistka Stosowana* nr 10, Warszawa 2014, s. 37–49.

3 P.E. Gębał, op. cit., s. 41.

4 M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 94.

komunikacji językowej oraz wiedza o systemie poznawczym, interakcjach między nadawcą i odbiorcą, naturze języka jako kodu komunikacji językowej. Zdaniem Dakowskiej, aby poznać proces nauczania – uczenia się języka obcego w warunkach szkolnych, należy odpowiedzieć na następujące pytania:

1. „Z jakim zjawiskiem mamy do czynienia, mówiąc o użyciu i przyswajaniu języka nieprymarnego?
2. Gdzie zlokalizowane są procesy użycia i uczenia się języka i co ta lokalizacja oznacza dla kwestii nauczania języka obcego w warunkach edukacyjnych?
3. Jaki jest mechanizm uczenia się języka obcego i co to oznacza dla procesów nauczania tego języka?
4. Jak przebiega uczenie się języka i jak możemy wywoływać ten proces w warunkach edukacyjnych?
5. Na czym polega akt przyswajania języka obcego i co oznacza dla konstruowania aktów nauczania języka?
6. Jaki charakter mają zmiany zachodzące w procesie uczenia się języka i do jakiego stopnia mogą być one stymulowane w warunkach edukacyjnych?
7. Jeśli dla celów nauczania odrzucamy tradycyjną lingwistyczną definicję języka jako systemu form, jaka charakterystyka użycia języka powinna ją w związku z tym zastąpić?”⁵.

Dzięki udzieleniu odpowiedzi na te pytania można zgłębić rzeczywiste procesy mentalne, poznać mechanizm działania układu glottodydaktycznego jako całości, a także zrozumieć zależności występujące między poszczególnymi jego elementami. W konsekwencji otwiera się perspektywa zaprojektowania procesu przyswajania języka obcego w warunkach edukacyjnych w sposób najbardziej optymalny. Projektowanie dydaktyczne wiąże się ściśle z opracowaniem programu nauczania. To on, obok podstawy programowej, stanowi fundament, na którym opiera się proces kształcenia w warunkach szkolnych. W wytycznych do tworzenia programów nauczania znajdujemy truistyczne, ale niezwykle trafne stwierdzenie: „Upraszczając, można [...] powiedzieć, że podstawa programowa wskazuje, czego nauczać, natomiast program nauczania opisuje, jak to robić”⁶. Należy pamiętać, że podstawa programowa jest dokumentem obligatoryjnym i jednolitym dla przedmiotu we wszystkich placówkach oświatowych w Polsce. W przypadku programów nauczania istnieje duża dowolność w ich opracowywaniu. Można w nich znaleźć różne idee i koncepcje dydaktyczne oraz odmienne sposoby ich realizacji. Niezmiennie jednak program nauczania to dokument, będący w znacznym stopniu wyrazem polityki oświatowej państwa, „prezentujący system wartości i koncepcje pedagogiczne autora, uwzględniający podstawę programową, cele, treści i metody kształcenia, wymagania programowe, sposoby ewaluacji osiągnięć uczniów, warunki i wyniki wdrażania programu”⁷.

Twórca programu jest zobowiązany do przestrzegania i stosowania obowiązującego prawa i zaleceń ministerialnych. Kwestie edukacji językowej w polskim systemie kształcenia językowego na poziomie ponadpodstawowym regulują następujące akty prawne i dokumenty:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2024 poz. 1019);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2024 poz. 438);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 października 2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2019, poz. 2013);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2024 poz. 781);

5 M. Dakowska, op. cit., s. 117–118.

6 J. Borgensztajn, A. Karczevska-Gzik, M. Milewska, E. Witkowska, M. Malinowski, *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, Warszawa 2018, s. 7.

7 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2005, s. 18.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2023 poz. 2102);
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (*Council of Europe 2001*, polskie tłumaczenie – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli 2003 r.).

Wymieniona dokumentacja odnosi się do wszystkich języków nowożytnych nauczanych w polskich szkołach. Uczniowie liceów ogólnokształcących i techników uczą się dwóch języków obcych w różnym wymiarze godzinowym, w zależności od tego, czy jest to pierwszy czy drugi język obcy. W podstawie programowej przewidziano również inne regulacje dla oddziałów lub szkół dwujęzycznych. W związku z tym podstawa programowa wprowadza kilka wariantów kształcenia językowego, operując określonymi symbolami i oznaczeniami.

W podstawie programowej dla szkoły ponadpodstawowej: liceum ogólnokształcącego oraz technikum zamieszczono tabelę przedstawiającą poszczególne warianty kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w liceum ogólnokształcącym i technikum.

Etap edukacyjny	Język obcy nowożytny nauczany jako	Wariant podstawy programowej	Opis	Nawiązanie do poziomu ESOKJ
TRZECI szkoła ponadpodstawowa (liceum ogólnokształcące i technikum)	pierwszy	III.1.P	kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie podstawowym	B1 (B1+ w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		III.1.R	kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie rozszerzonym	B2 (B2+ w zakresie rozumienia wypowiedzi)
	drugi	III.2.0	2. język obcy nowożytny od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum	A2
		III.2	kontynuacja 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej	A2+
	pierwszy albo drugi	III.DJ	kontynuacja 1. albo 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej	B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
			ALBO od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym lub technikum ALBO kontynuacja z klasy wstępnej	

Jak wynika z przedstawionej tabeli, poszczególne warianty podstawy programowej odpowiadają sytuacjom związanym z rozpoczęciem lub kontynuacją nauki języka obcego w wersji podstawowej lub rozszerzonej. Należy w tym miejscu poczynić istotną uwagę, że w każdym przypadku zasadą powinno stać się zapewnienie uczniowi możliwości kontynuacji tego samego języka obcego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych.

Niniejszy program nauczania języka rosyjskiego został opracowany na potrzeby czteroletnich liceów ogólnokształcących i pięcioletnich techników dla wariantu III.2.0 (drugi język obcy od początku) oraz wariantu III.2 (drugi język obcy – kontynuacja). W obu przypadkach w całym cyklu nauczania wymiar zajęć z języka rosyjskiego wynosi 240 godzin.

Intencją autorki było opracowanie programu odznaczającego się maksymalnym stopniem uniwersalności, która polega również na tym, że każdy nauczyciel języka rosyjskiego może, a nawet powinien, dostosować program do potrzeb i możliwości uczniów. To nauczyciel najlepiej wie, które elementy zmodyfikować, uszczegółowić lub zastąpić. Każda grupa uczących się wymaga zindywidualizowanego podejścia. Predyspozycje i wiek uczniów, ich potrzeby, poziom motywacji, skład socjalny grupy wywierają wpływ na organizację procesu edukacyjnego. Opracowywanie odrębnych programów nauczania dla każdej grupy uczniów jest wariantem idealnym, ale raczej utopijnym. W tym kontekście należy podkreślić ogromną wagę teoretycznej i praktycznej wiedzy o programach, która pozwala podjąć świadome, a nie intuicyjne decyzje, i dokonać trafnego wyboru. Dzięki wytypowaniu odpowiedniego programu i, jeśli zajdzie taka potrzeba, dostosowaniu go nauczyciel będzie w stanie zrealizować własne pomysły przy jednoczesnym maksymalnym wykorzystaniu warunków, w jakich pracuje, i zasobów, którymi dysponuje.

1.2. Adresaci programu

Słowa kluczowe: nauczyciel języka rosyjskiego, uczeń, rodzice.

Adresatami niniejszego programu są w pierwszej kolejności nauczyciele uczący języka rosyjskiego w liceach ogólnokształcących i technikach, realizujący podstawę programową w wariantach III.2.0 lub III.2.

Program wspiera nauczycieli w określaniu dróg realizacji celów kształcenia, opisuje zakładane osiągnięcia uczniów, przedstawia rozwiązania dydaktyczne dostosowane do zmian zachodzących we współczesnym świecie (podejścia, metody, techniki, formy pracy), proponuje różnorodne formy oceniania postępów ucznia, a także narzędzia edukacyjne przydatne w procesie samooceny uczniów oraz ewaluacji programu nauczania. W programie nauczyciel znajdzie wskazówki związane z modyfikowaniem warsztatu glottodydaktycznego w taki sposób, aby ciągle dostosowywać go do potrzeb osób uczących się i zmieniających się warunków nauczania. Program zawiera sugestie dotyczące sposobów rozbudzania ciekawości uczniów, rozwijania ich samodzielności i kształtowania potrzeby uczenia się przez całe życie.

Program w sposób pośredni jest również skierowany do uczniów i ich rodziców. Uczniowie, którzy są najważniejszym ogniwem procesu glottodydaktycznego, oraz ich opiekunowie znajdą w programie informację na temat zakresu wiedzy i umiejętności przewidzianych do opanowania w trakcie trzeciego etapu edukacji, zapoznają się ze sposobami i kryteriami oceniania, dowiedzą się też, w jaki sposób są realizowane postulaty indywidualizacji nauczania, aktywizacji i kształtowania twórczej postawy uczniów. Dzięki temu rodzice zaangażują się w proces edukacji poprzez świadome udzielanie wsparcia swoim dzieciom w ich pracy nad językiem.

1.3. Cechy pokoleniowe współczesnych uczniów

Słowa kluczowe: *homo mediens*, pokolenie Z, generacja Alfa.

Do podstawowych zadań szkoły należą nauczanie i wychowanie. Tadeusz Gadacz powiedział o tym pięknie i doniośle: „Wychowanie to wspólna wędrówka wychowawcy i wychowanka ku prawdzie, dobru i pięknu”⁸.

8 T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów, red. F. Adamski, wyd. WAM, Kraków 2005, s. 217.

Do wywiązania się z tego zadania niezbędna jest wszechstronna i szczegółowa wiedza o najważniejszych podmiotach edukacji – uczniach. Pokolenie współczesnych uczniów to osoby urodzone po 2005 roku, przedstawiciele dwóch generacji – pokolenia Z i pokolenia Alfa. To ludzie, którzy charakterologicznie i osobowościowo różnią się od swoich nauczycieli, zazwyczaj reprezentujących pokolenie Y. Inaczej postrzegają świat, w inny sposób przetwarzają informacje, chcą się inaczej uczyć, nie sposób skutecznie ich kształcić, w tym językowo, stosując tradycyjne podejścia, metody i formy nauczania. Dlatego profil współczesnego ucznia wymaga refleksji. Najistotniejszą cechą wspólną dwóch uczniowskich pokoleń jest rola, jaką w ich życiu odgrywają technologie informacyjno-komunikacyjne. Niektórzy uczeni nazywają ich gatunkiem *homo mediens* lub ekranolatkami, to ostatnie bardziej podkreśla ich wychowanie w kulturze obrazu. Jak dowodzi Janusz Morbitzer: „Ma to ogromne konsekwencje dla edukacji. Książka oddziałuje bowiem na intelekt, podczas gdy obraz – na emocje. Jest to uproszczone, ale trafne wytłumaczenie, dlaczego współczesne młode pokolenie jest coraz bardziej emocjonalne i coraz mniej racjonalne”⁹. Według uczonych współczesne technologie wpływają na funkcjonowanie mózgu i kształtowanie się tzw. umysłu hipertekstowego. Przedstawiciele gatunku *homo mediens* są wielozadaniowcami, potrafią wykonywać kilka czynności jednocześnie, działają znacznie sprawniej, kiedy wykorzystują internet. Garry Small twierdzi, że korzystanie z internetu i wymienianie się informacjami za pomocą SMS-ów umożliwiają bardziej szczegółowe spostrzeżenie, a także wzmocnienie koordynacji na linii oko–ręka. Skutkuje to jednak problemami z koncentracją, rozumieniem i pamięcią. Wydłuża się również czas przeznaczony na wykonywanie poszczególnych czynności¹⁰. Skupienie się na jednym zadaniu, wymagającym linearnego przetwarzania to często ogromne wyzwanie – wymaga wysiłku i jest obarczone wieloma trudnościami. Niezwykle ciekawych danych na temat współczesnej młodzieży dostarcza raport z ogólnopolskiego badania uczniów zatytułowany „Nastolatki 3.0”. Dowiadujemy się z niego, że wśród respondentów obserwuje się stały wzrost liczby godzin korzystania z internetu (obecnie średnio prawie 5 godzin na dobę). Rodzice nie kontrolują tego zjawiska. Nie mają nawet świadomości, jak dużo czasu ich dzieci spędzają w sieci w godzinach nocnych. Co piąty uczeń deklaruje, że jest gotów zrezygnować z uczenia się, aby spędzać więcej czasu online. Co trzeci nastolatek wykazuje cechy uzależnienia od internetu. Mowa tu o zjawisku PUI (problematyczne użytkowanie internetu), które obejmuje takie objawy, jak nieudane próby zaprzestania lub ograniczenia korzystania z sieci, występowanie symptomów odstawienia, niszczenie relacji międzyludzkich, zaniedbywanie lub zaniechanie dotychczasowych aktywności, kontakt z patotreściami w internecie. Rezultaty badań potwierdzają, że relatywnie najwyższym natężeniem wskaźników PUI wykazują się dziewczęta ze szkół ponadpodstawowych.

Co trzeci nastolatek wiąże swoją przyszłość zawodową z technologiami cyfrowymi i internetem. Co piąty przyznaje, że doznał przemocy w sieci – wyzywania, ośmieszania, poniżania. I tylko co czwarty nastolatek deklaruje, że w przypadku doznania przemocy szukałby wsparcia u rodziców. Mamy do czynienia z lawinowym wzrostem doświadczeń związanych z pornografią internetową. Na poziomie szkoły ponadpodstawowej jest to zjawisko powszechne, akceptowalne i nieukrywane. Tylko niewiele ponad 8% nastolatków uważa, że akceptowanie zaproszeń w mediach społecznościowych od osób nieznanym niesie ze sobą ryzyko. Podczas przygotowywania się do zajęć i sprawdzianów uczniowie najchętniej korzystają ze źródeł internetowych: Wikipedii, wyszukiwarki *Google*, serwisu *YouTube*. Popularne są również opracowania szkolne (*sciaga.pl*, *odrabiamy.pl*, *bryk.pl*). Ponad 50% uczniów codziennie lub prawie codziennie współpracuje online z kolegami podczas odrabiania lekcji¹¹.

Przedstawiciele pokolenia Z odczuwają potrzebę wolności w myśleniu i w działaniu. Są otwarci na dialog, dzięki któremu chcą poznać i zrozumieć świat. Bardzo chętnie angażują się w sprawy istotne dla świata, ta-

9 J. Morbitzer, *Współczesny uczeń jako homo mediens – edukacyjne implikacje*, [w:] Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 2017, tom 14, s. 72.

10 G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011, s. 102–105.

11 *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, red. R. Lange, Instytut Badawczy NASK, Warszawa 2021, s. 6–7.

kie jak ochrona klimatu i środowiska, troska o dobro wspólne, równość społeczna, równość płci, działania na rzecz mniejszości seksualnych. Zetki to osoby o mocnym, misyjnym nastawieniu do pracy i rozwoju osobistego. Nie ma dla nich rzeczy niemożliwych i są przekonane, że poradzą sobie ze wszystkimi zadaniami.

Przedstawiciele generacji Alfa wyśmienicie czują się w świecie nowych technologii i w mediach społecznościowych. Alfy mają problem z rozróżnieniem świata rzeczywistego i wirtualnego, ponieważ te przestrzenie naturalnie i nieustannie przeplatają się w ich życiu. Stąd wrażenie, że na nic nie trzeba czekać, wszystko dzieje się tu i teraz, weryfikacja jest natychmiastowa. Dlatego pokolenie Alfa ma problem z odroczonej gratyfikacją. Oczekuje, że ocena oraz nagroda za działanie nastąpi natychmiast, na bieżąco. Jeśli tak się nie dzieje, rodzi się frustracja, zniecierpliwienie i coraz silniejsza postawa roszczeniowa. Niewątpliwie na pokolenie Alfa duży wpływ miały ograniczenia związane z pandemią koronawirusa. Edukacja zdalna, izolacja, dystans społeczny odcisnęły swoje piętno w sposobie funkcjonowania i myślenia przedstawicieli tej generacji.

Reasumując należy stwierdzić, że zmiany dotyczące sytuacji społeczno-kulturowej oraz rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wpływają na funkcjonowanie szkoły i zmuszają do wprowadzenia istotnych modyfikacji w systemach edukacyjnych. W przypadku pokolenia współczesnych uczniów jedną z najważniejszych kompetencji stała się umiejętność uczenia się z wykorzystaniem źródeł internetowych. Podstawową wartością nie jest wiedza, jaką posiada uczeń, ale przede wszystkim wprawa, z jaką porusza się w cyfrowym świecie oraz to, w jaki sposób selekcjonuje i wykorzystuje zdobytą informację. Niezwykle istotne staje się kształtowanie kompetencji miękkich, takich jak umiejętność współpracy, zdolność racjonalnego gospodarowania własnym czasem, kreatywność, elastyczność, wychodzenie z inicjatywą, chęć uczenia się, tolerancja dla innych poglądów itp.

1.4. Koncepcja metodyczna programu

Słowa kluczowe: europejski obszar edukacji, kompetencje kluczowe, ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne, podejście holistyczne, fala globalizacji, skuteczne nauczanie języka obcego, nauczanie głębokie i angażujące, podejście działaniowo-zadaniowe, kognitywizm, konstruktywizm, konektywizm, edukacja elastyczna, edukacja otwarta na języki i kontakty międzyludzkie, nauczyciel języka obcego w XXI wieku.

Komisja Europejska w swojej wizji **europejskiego obszaru edukacji** przedstawiła spis kroków, które należy podjąć w celu jej realizacji. Ta wspólna przestrzeń edukacyjna ma zostać wprowadzona do końca 2025 roku. Oprócz zapewnienia realnej mobilności dla wszystkich, zainicjowania nowego procesu wzajemnego uznawania dyplomów szkolnych w dokumencie jest mowa o ściślejszej współpracy w zakresie opracowywania programów nauczania, które powinny zakładać przekazywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych w dzisiejszym świecie. Kolejnym obligatoryjnym krokiem ma być poprawa jakości nauczania języków obcych, tak aby każdy młody Europejczyk kończący szkołę średnią znał dobrze dwa języki inne niż jego język ojczysty. Za kluczowe uważa się również promowanie uczenia się przez całe życie, włączenie innowacyjności i umiejętności informatycznych do głównego nurtu polityki edukacyjnej, a także wspieranie nauczycieli w ich rozwoju zawodowym. Europejski obszar edukacji ma mieć **sześć filarów**. Należą do nich: **jakość, inkluzywność i równouprawnienie płci, transformacja ekologiczna, nauczyciele, szkolnictwo wyższe oraz silniejsza pozycja Europy w świecie**¹².

Ważną wytyczną dla polityki edukacyjnej krajów europejskich stanowi także „Europejski program na rzecz umiejętności, służący zrównoważonej konkurencji, sprawiedliwości społecznej i odporności” (*New Skills*

¹² COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on achieving the European Education Area by 2025, Bruksela 2020.

Agenda for Europe). Składa się on z 12 działań ukierunkowanych na uczenie się przez całe życie, a także rozwój kompetencji, które będą niezbędne w pracy przyszłości, włączając w to kompetencje cyfrowe¹³.

Postulaty zawarte w wymienionych unijnych dokumentach znalazły odzwierciedlenie w polityce edukacyjnej naszego kraju i zostały uwzględnione w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Zgodnie ze Strategią Rozwoju Kapitału Społecznego¹⁴ w ramach edukacji formalnej szczególny nacisk należy położyć na kształtowanie szeregu kompetencji kluczowych rozumianych jako swego rodzaju połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, które powinien posiadać każdy człowiek na swej drodze do rozwoju osobistego. Celem niniejszego programu jest realizacja tych zaleceń, przy czym **kompetencje kluczowe stanowią fundament wszelkich działań edukacyjnych**. Wyróżniono osiem kompetencji kluczowych, z których każda ma jednakową wagę i w tym samym stopniu zapewnia odpowiednią jakość życia w społeczeństwie wiedzy. Są to: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. W prezentowanym programie zakłada się **holistyczne podejście** do kształtowania wymienionych kompetencji, co implikuje konieczność znalezienia odpowiedniego sposobu prowadzenia procesu glottodydaktycznego. Podczas nauczania–uczenia się języka rosyjskiego mamy w sposób naturalny do czynienia z sześcioma aktywnościami – recepcją ustną, produkcją ustną ciągłą lub w interakcji, recepcją pisemną, produkcją pisemną, mediacją i komunikacją niewerbalną. Te aktywności ściśle łączą się z kształtowaniem dwóch kluczowych kompetencji, wymienionych na początku. W tym miejscu warto zastanowić się nad rolą języka rodzimego w nauczaniu języka obcego, w naszym przypadku – języka rosyjskiego. Język ojczysty powinien stać się istotnym narzędziem w nauczaniu sprawności i podsystemów języka rosyjskiego, zwłaszcza systemu gramatycznego. Jak twierdzi Aleksandra Wach, powołując się na poglądy takich badaczy, jak Auerbach i Littlewood: „Stosowanie języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego, również jego gramatyki, sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej ucznia i wręcz ułatwia mu wypowiedanie się w języku obcym, służąc jako środek formułowania myśli i stanowiąc pewnego rodzaju pomost pomiędzy językami. Ograniczone użycie języka ojczystego ułatwia produkcję językową i umożliwia uczniom inicjowanie oraz podtrzymywanie interakcji werbalnych. [...] Pozbawieni możliwości wsparcia się językiem rodzimym, uczniowie mogą czasem w ogóle zrezygnować z prób wyrażenia treści, a więc umiejętne posłkowanie się nim może być efektywną strategią komunikacyjną ułatwiającą interakcje w języku obcym. Odwoływanie się do systemu gramatycznego języka ojczystego jest też narzędziem kognitywnym sprzyjającym przygotowywaniu świadomie skonstruowanych wypowiedzi, o wysokiej precyzji przekazu, z zastosowaniem celowo dobranych środków językowych”¹⁵. Mając powyższe na uwadze oraz fakt bliskości języka polskiego i rosyjskiego, zasadne wydaje się wykorzystanie w pewnym zakresie języka ojczystego na poziomie III.2.0, ale również na poziomie III.2, np. podczas prezentacji i wyjaśniania reguł gramatycznych dotyczących języka rosyjskiego oraz w trakcie utrwalania już poznanego materiału. W tym miejscu należy zaznaczyć, że podczas wykorzystania języka polskiego w nauce języka rosyjskiego uczniowie doskonalą kompetencję posługiwania się językiem rodzimym i uświadamiają sobie mechanizmy gramatyczne, odrębność funkcji i kontrast międzyjęzykowy.

Druga kompetencja kluczowa jest w sposób oczywisty doskonalona na lekcjach języka rosyjskiego, a następnie wykorzystywana już w sytuacjach pozaszkolnych. Należy zachęcać uczniów do aktywności pozalekcyjnej – kontaktów w sieciach społecznościowych, tworzenia komentarzy na forach internetowych, prowadzenia własnych stron czy blogów, prowadzenia korespondencji mailowej, korzystania z publikacji w języku rosyjskim. Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, podobnie jak pozostałe kome-

13 EUROPEAN SKILLS AGENDA FOR SUSTAINABLE COMPETITIVENESS, SOCIAL FAIRNESS AND RESILIENCE, Bruksela 2020.

14 Uchwała nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”.

15 A. Wach, *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego* [w:] *Języki Obce w Szkole 1*, Warszawa 2017, <http://jows.pl/artykuly/techniki-bilingwalne-w-nauczaniu-gramatyki-jezyka-obcego>.

tencje kluczowe, z powodzeniem mogą być kształtowane na lekcjach języka rosyjskiego. Skuteczność komunikacji w języku obcym w dużej mierze zależy bowiem od wielu umiejętności ogólnych. Dlatego sprawdzą się tutaj różnego rodzaju zadania projektowe, projekty edukacyjne, ścieżki międzyprzedmiotowe.

Oprócz kompetencji kluczowych na lekcjach języka obcego, w tym języka rosyjskiego, jest kształtowana przede wszystkim **językowa kompetencja komunikacyjna** – cel wszelkich działań dydaktycznych w stosunku do osób uczących się języka obcego. Kompetencja komunikacyjna to z jednej strony wiedza na temat reguł rządzących językiem, a z drugiej – użycie języka w konkretnej sytuacji. Wpisuje się ona w szerszy kontekst **kompetencji ogólnych**, czyli posiadanej wiedzy deklaratywnej, nabytych umiejętności praktycznych, umiejętności uczenia się i indywidualnych uwarunkowań zewnętrznych. Językowa kompetencja komunikacyjna, według autorów ESOKJ, opiera się na trzech typach kompetencji: **kompetencjach lingwistycznych** (wiedza i umiejętności językowe w zakresie słownictwa, gramatyki, semantyki, fonologii, ortografii i ortoepii), **kompetencjach socjolingwistycznych** (wiedza i umiejętności pozwalające zachować społeczny wymiar komunikacji) oraz **kompetencji pragmatycznej**, na którą składają się **kompetencja dyskursywna** (wiedza i umiejętność w zakresie konstruowania spójnych logicznie i gramatycznie wypowiedzi, rozwijania tematu, elastyczności interakcji) i **kompetencja funkcjonalna** (umiejętne realizowanie swoich celów komunikacyjnych zgodnie z przyjętymi wzorcami społecznej interakcji). Istotną wytyczną niniejszego programu jest ukierunkowanie kształcenia w zakresie języka rosyjskiego na kształtowanie, rozwój i utrwalanie wymienionych typów kompetencji.

Obecna rzeczywistość edukacyjna skłania do nieustannych poszukiwań nowych rozwiązań i implementacji najciekawszych i najskuteczniejszych koncepcji, które zagwarantują uczniom osiągnięcie założonych celów kształcenia, zaspokojenie ich potrzeb i oczekiwań dydaktycznych. Zarówno autorzy akademickich publikacji z zakresu glottodydaktyki, jak i nauczyciele praktycy, mierzący się z problemami wyboru odpowiedniego podejścia, a w konsekwencji doboru metod i materiałów dydaktycznych, nieustannie szukają sposobów skutecznego nauczania języka obcego. Te intensywne działania doprowadziły do refleksji, że prawdopodobnie takie idealne podejście wcale nie istnieje. Nie udało się opracować koncepcji, która zagwarantowałaby sukces dydaktyczny w każdej sytuacji. Zbyt wiele czynników wpływa na przebieg procesu przyswajania języka w warunkach edukacyjnych. Dorota Werbińska wyróżnia następujące po sobie trzy fale skutecznego nauczania języka obcego: falę lingwistyczną, falę komunikacyjną i **falę globalizacji**¹⁶. Choć następowały po sobie, żadna z nich nie eliminowała poprzedniej. Raczej należy mówić o wzajemnym przenikaniu się i uzupełnianiu. Z perspektywy czasu wiemy, że zarówno fala lingwistyczna, jak i niektóre założenia fali komunikacyjnej nie spełniły oczekiwań uczestników procesu glottodydaktycznego. W nawiązaniu do zmian społeczno-politycznych Dorota Werbińska proponuje falę globalizacji, w której przededefiniowaniu ulega **pojęcie skuteczności nauczania języka obcego**. Werbińska powołuje się na Wigginsa, McTighe'a i Matsushitę i stwierdza, że obecnie jest ważne „nauczanie języka do celów uznanych przez ucznia za własne, stanowiących dla ucznia osobistą wartość, z możliwością wykorzystania w nowych sytuacjach, także po latach, gdy nie pamięta się szczegółów”¹⁷. Zgodnie z nowym podejściem skuteczne nauczanie języków obcych powinno być **nauczaniem głębokim i angażującym**, w którym fundamentalne znaczenie mają dialog, niezależność i krytyczne myślenie. To nauczanie, w którym uczeń wchodzi w interakcje z innymi, aby zrozumieć świat, a także łączy wiedzę znaną z własnego doświadczenia z nowo nabywaną wiedzą, która będzie mu przydatna również w przyszłości. Skuteczne nauczanie skutkuje **rozwijaniem postawy autonomicznej ucznia**, czyli takich cech, jak samodzielność, kreatywność, aktywność, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność, umiejętność organizowania procesu uczenia się i wpływania na jego przebieg. Aby skłonić ucznia do przyjęcia takiej postawy, nauczyciel powinien stworzyć odpowiedni kontekst nauczania, który uczeń uzna za motywujący. Według Werbińskiej ten cel można osiągać regularnie dzięki wymaganiu od

16 D. Werbińska, *Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne*, [w:] *Języki Obce w Szkole 5* / 2019, s. 53.

17 D. Werbińska, op. cit., s. 54.

uczniów łączenia otrzymanej wiedzy z tym, co uczniowie zrozumieli i są w stanie samodzielnie wyrazić, promowaniu myślenia wyższego rzędu, czyli analizy, syntezy i ewaluacji, stosowaniu zadań angażujących umysł i procedur do samodzielnego badania przez uczniów własnych postaw, wartości i doświadczeń¹⁸.

Cały czas aktualny pozostaje postulat, aby edukacja XXI wieku opierała się na czterech filarach sformułowanych przez Jacques'a Delorsa: 1) **uczyć się, aby żyć wspólnie**, tzn. poszerzać swą wiedzę o innych społeczeństwach, uczyć się współdziałania i rozwiązywania konfliktów, 2) **uczyć się, aby wiedzieć**, tzn. poznawać narzędzia rozumienia i osiągać radość z rozumienia, odkrywania, posiadania wiedzy, 3) **uczyć się, aby działać**, tzn. móc wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce, radzić sobie w różnych sytuacjach, pracować w grupach, kształtować przyszłość, 4) **uczyć się, aby być**, tzn. dążyć do własnego wszechstronnego rozwoju¹⁹. Możliwość realizacji wymienionych założeń, tj. rozwijania autonomii ucznia podczas procesu nauczania–uczenia się języka rosyjskiego w oparciu o filary edukacji, daje uczącym się zastosowanie podejścia zorientowanego na działanie (ang. *an action oriented approach*), zwanego też podejściem działaniowym, oraz rozbudowanych zadań dydaktycznych/podejścia zadaniowego (ang. *task based language teaching*). Zasadne wydaje się postępowanie się więc pojęciem **podejścia działaniowo-zadaniowego**, jako najpełniej oddającego sens tego kierunku w nauczaniu. Zalecane w proponowanym programie podejście charakteryzuje się postrzeganiem ucznia jako jednostki społecznej mającej wykonać określone zadanie, nie tylko językowe, w pewnym kontekście sytuacyjnym. Uczeń przyjmuje aktywną postawę we własnym procesie uczenia się, stoi w centrum tego procesu, jego potrzeby, zainteresowania i możliwości stanowią punkt odniesienia dla nauczyciela. Marta Kaliska zauważa, że podejście to zakłada „przekazywanie wiedzy i umiejętności poprzez realizację zadań o charakterze dydaktycznym. Służy do nauki zarówno słownictwa i struktur komunikacyjnych, jak i gramatyki, proponując samodzielne lub oparte na współpracy przetwarzanie materiałów językowych zaproponowanych w kluczu działaniowym”²⁰. Podejście to promuje aktywność i zaangażowanie intelektualne i emocjonalne uczących się języka obcego. Umiejętności językowe i te pozajęzykowe nabywane są w toku własnych działań. Sprzyja to rozwijaniu kompetencji przydatnych także w przyszłości: umiejętności pracy samodzielnej oraz w grupie, komunikatywności, odporności na stres i krytykę, wdrażaniu do samooceny. Zdaniem teoretyków podejścia działaniowo-zadaniowego uczenie się jest efektywne wtedy, gdy **uczeń jest zaangażowany w użycie języka**. Podczas wykonywania zadań uczniowie w pierwszej kolejności powinni się skupiać na treści, a nie na strukturach językowych – poprawność nie jest nadrzędnym celem. Najważniejsze jest użycie języka, należy ograniczyć do minimum komunikację niewerbalną. Zadania muszą prowadzić do jasno wytyczonego celu. Wykonanie zadania wymaga odwołania się do zasobów językowych ucznia w celu zrozumienia lub przekazania określonej treści. Przykłady zadań wykorzystywanych na lekcjach języka rosyjskiego to: napisanie postu lub zaprojektowanie reklamy w mediach społecznościowych, wypełnienie ankiety, zamówienie towaru w sklepie internetowym, założenie konta w serwisie społecznościowym, napisanie notatki z wysłuchanego podcastu i in. Tomasz Róg zwraca uwagę na szereg korzyści płynących ze stosowania podejścia zorientowanego na działanie. To między innymi fakt, że uczący się aktywnie konstruują własną wiedzę, samodzielnie radzą sobie z komunikacją, uczą się tego, co uznają za przydatne i robią to we własnym tempie. Przedstawiony charakter działań sprzyja wywoływaniu i podtrzymywaniu motywacji i ułatwia organizowanie pracy uczniów. Proces nabywania języka opiera się na symbiotycznym połączeniu przyswajania i uczenia się, a także teorii i praktyki. A ponadto, jak pokazują konkretne badania, jest to podejście bardziej skuteczne i efektywne niż np. struktura lekcji typu prezentacja–ćwiczenie–produkcja²¹. Ponieważ nauczycieli edukacji formalnej w Polsce obowiązuje podstawa programowa, trudno mówić o swobodnym doborze treści, struktur leksykal-

18 D. Werbińska, op. cit., s. 54–55.

19 J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 85–98.

20 M. Kaliska, *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW, Warszawa 2018, s. 102.

21 T. Róg, *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, [w:] *Języki Obce w Szkole 4*, Warszawa 2021, s. 99.

no-gramatycznych czy form językowych. Podstawa je narzuca, a program nauczania musi je uwzględnić. Stąd konieczność zastosowania tzw. słabej wersji podejścia działaniowo-zadaniowego, w której jest miejsce na większy udział nauczyciela, np. na tzw. nauczanie wstępne (ang. *pre-teaching*), a same zadania są traktowane jako konieczny element kursu opartego na strukturalnym programie nauczania. Generowanie zadań odnoszących się do treści nauczania przewidzianych programem w dużym stopniu ułatwia taksonomia zadań. Ta zaproponowana przez Jane i Dave'a Willisów składa się z sześciu kategorii o progresywnym stopniu trudności: 1) tworzenie list, 2) segregowanie, 3) dopasowywanie, 4) porównywanie, 5) dzielenie się doświadczeniem, 6) rozwiązywanie problemów²². Przedstawiona taksonomia zadań może znaleźć zastosowanie w zasadzie w odniesieniu do wszystkich tematów, które realizuje nauczyciel na lekcji języka rosyjskiego. Aby zadanie spełniało swoje funkcje dydaktyczne, czyli stymulowało uczniów do podejmowania działań językowych, powinno uwzględniać kilka koniecznych elementów. Są to cele zadania, materiały i środki niezbędne do jego realizacji, działania podlegające uaktywnieniu (np. produkcja, recepcja), rola uczącego się, rola nauczyciela, kontekst, tj. sytuacja przestrzenno-czasowa. Iwona Janowska uzupełnia ten spis parametrów o strategię uruchamianą w trakcie wykonywania zadania i wynik (rezultat) zadania²³.

Kolejnym istotnym założeniem proponowanego programu nauczania jest położenie nacisku na model nauczania będący połączeniem idei dydaktycznych **kognitywizmu, konstruktywizmu i konektywizmu**. Wynika to z faktu, że obecnie beneficjentami systemu edukacji, jak już wspomniano wcześniej, są przedstawiciele pokolenia tzw. zoomerów (postmilenialsi) i pokolenia Alfa, czyli kohorty urodzone i dorastające w świecie nowych technologii. Kognitywizm zakłada, że jest możliwe wielokanałowe przyswajanie wiedzy przez uczącego się oraz że zdolności językowe człowieka bazują na mechanizmach, które rządzą procesami poznawczymi (kognitywnymi). Efektywne uczenie się polega na regularnym powtarzaniu czterech kroków: doświadczenia, obserwacji i refleksji, teorii, praktyki, czyli zastosowaniu wiedzy w praktyce (tzw. model Kolba). Konstruktywizm łączy w pewien sposób stronę kognitywną i twórczą uczącego się. Kluczowym założeniem konstruktywizmu jest postrzeganie procesu uczenia się jako przetwarzania informacji zachodzącego w sposób samodzielny, indywidualny i odmienny u każdego uczącego się. W wyniku tego procesu, odbywającego się zawsze w określonym kontekście społeczno-kulturowym, konstruowana jest wiedza. Stroną aktywną i twórczą w tym procesie jest osoba ucząca się. Rola nauczyciela ogranicza się do wskazywania, gdzie szukać informacji i jak ją wykorzystać. Teoria konektywizmu to stosunkowo nowe i zdecydowanie rewolucyjne podejście do uczenia się. Łączy w sobie elementy wielu wcześniejszych idei i uwzględnia struktury społeczne i narzędzia technologiczne. Według Georga Siemens, twórcy tej teorii, uczenie się to mechanizm, który nie do końca jest kontrolowany ani przez uczącego się, ani przez nauczyciela. Człowiek nie musi dysponować ogromną wiedzą, ta wiedza nie musi być w człowieku, najważniejsze staje się *know where*, czyli umiejętność korzystania z zasobów i baz danych, oraz zdolność do efektywnego i uzasadnionego zastosowania zawartej w nich informacji. A zatem dopiero połączenie się ze źródłem danych uruchamia proces uczenia się, który przebiega pomyślnie, jeśli uświadamiamy sobie, że zasoby informacji się zmieniają. Jedną z ważniejszych kompetencji staje się zatem zdolność do rozróżniania, jaki rodzaj wiedzy jest ważny, istotny, a jaki nie ma żadnej wartości w danej sytuacji. Magdalena Donderowicz zauważa, że „konektywizm jest nowym podejściem pod względem zastosowania i wykorzystania technologii informacyjnej i burzy dotychczasowe pojmowanie procesu uczenia się. [...] Współczesne uczenie się to tworzenie grup dyskusyjnych, wymiana poglądów i doświadczeń, kontakty z ekspertami, uczestnictwo w kursach online czy tworzenie grup społecznościowych. Połączenie z zasobami sieciowymi uaktywnia proces uczenia się. Konektywizm odzwierciedla znakomicie współczesną szkołę, w której uczniowie korzystają z zasobów wiedzy za pomocą telefonu komórkowego i połączenia sieciowego”²⁴.

22 T. Róg, op. cit., s. 103 za J. i D. Willis, *Doing task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2007.

23 I. Janowska, *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce językowej*, [w:] (red.) M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań – Kalisz 2009, s. 117–127.

24 M. Donderowicz, *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, [w:] *Dydaktyka informatyki 9*, 2014, s. 161.

Stosowanie wymienionych podejść w nauczaniu języka rosyjskiego umożliwia realizację postulatu **indywidualizacji kształcenia** oraz kładzie nacisk na wszechstronny rozwój uczących się, ich kreatywność, twórcze myślenie i ciekawość świata.

W podstawie programowej znajduje się zapis mówiący o tym, że „Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmuje działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Uczniom z niepełnosprawnościami szkoła zapewnia optymalne warunki pracy. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Zatem nauczyciel powinien tak dobrać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami”²⁵. Zastosowanie się do tych zaleceń wymaga od nauczyciela odpowiedniej organizacji pracy i takiej konfiguracji metod, form i środków, które zapewnią najlepsze warunki uczenia się. Agnieszka Hłobił przeprowadziła wśród polskich nauczycieli badania na temat niezbędnych warunków do stosowania indywidualizacji nauczania, a także czynników sprzyjających i utrudniających proces indywidualizacji. Wynika z nich, że w realizacji postulatu indywidualizacji nauczania dużą rolę odgrywają postawa nauczyciela, jego kwalifikacje, kompetencje i doświadczenie zawodowe (100%). Bardzo ważne są również: proces diagnozy uczniów w szkole (85%), organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole (75%), aktywizujące metody i formy pracy (65%), współpraca z rodzicami (55%), specjalistyczna pomoc dla nauczycieli, uczniów i rodziców (25%), indywidualne programy kształcenia (17%). Badani stwierdzili także, że nauczyciel może być przeszkodą w realizacji indywidualizacji nauczania (90%). Przeprowadzone badania dotyczyły również opinii nauczycieli na temat wpływu indywidualizacji kształcenia na osiągnięcia uczniów. Wynika z nich, że indywidualizacja ma największy pozytywny wpływ na motywację uczniów do zdobywania wiedzy, jego postawę wobec obowiązków szkolnych, sprzyja przyrostowi wiedzy i umiejętności, pozwala rozwijać zainteresowania i zdolności uczniów²⁶. Badania i wywiady narracyjne przeprowadzone z nauczycielami pozwoliły stworzyć listę najskuteczniejszych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych sprzyjających osiągnięciom uczniów w procesie kształcenia realizującego postulat indywidualizacji. Są to: relacje uczeń–nauczyciel oparte na podmiotowym traktowaniu, wspólne rozwiązywanie problemów, koła przedmiotowe, zajęcia pozalekcyjne, np. przygotowujące do konkursów czy olimpiad, aktywizujące metody pracy, przydzielanie dodatkowych zadań do wykonania itp.²⁷

Realizowanie postulatu indywidualizacji, personalizacji nauczania jest możliwe dzięki **edukacji elastycznej** (*flexischooling*). Należy ją rozumieć jako model edukacji, w którym współwystępują różne konkurencyjne ideologie pedagogiczne, ale umiejętne ich wykorzystanie sprawia, że wzajemnie się uzupełniają i stają się komplementarne. W niniejszym programie zaleca się uwzględnianie i stosowanie najważniejszych założeń edukacji elastycznej:

- uczniowie powinni funkcjonować w warunkach motywujących do nauki, co oznacza, że nauka powinna odbywać się w przyjaznym otoczeniu, bez zbędnego stresu, a także uwzględniać potrzeby i zainteresowania ucznia;
- nauczyciel ułatwia uczniom uczenie się, czyli wspiera ich w rozwoju, pokazuje im, że są ważni, oczekuje od nich sukcesów, stosuje różne metody aktywizacji uczniów, stawia na naukę poprzez doświadczenie, samodzielne rozwiązywanie problemów, przetwarzanie informacji;
- ocenianie uczniów służy wspieraniu ich postępów i osiągnięć, na jego podstawie diagnozuje się problem, przedstawia sposoby jego rozwiązania i sugeruje postępy;

25 Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. Język obcy nowożytny, s. 10.

26 A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, [w:] Edukacja Humanistyczna 1(32), Szczecin 2015.

27 A. Hłobił, op. cit.

- kluczową wartością jest jakość kształcenia, czyli to, w jakim stopniu działania nauczyciela wspierają efektywność procesu uczenia się i w jakiej mierze sprzyjają inspirowaniu uczniów do nauki.

W proponowanym programie istotnym elementem jest idea **edukacji otwartej na języki i kontakty międzyludzkie**. Znajomość kilku języków obcych to warunek sukcesu na rynku pracy, a także udanych relacji międzyludzkich. Polski uczeń poznaje co najmniej dwa języki obce w trakcie trzech etapów kształcenia. Nabywa w związku z tym pewną wrażliwość na podobieństwa i różnice pomiędzy językami i kulturami. Należy promować próby wykorzystania posiadanej wiedzy językowej i umiejętności w procesie nabywania języka oraz porozumiewania się z innymi ludźmi w wielonarodowej i wielokulturowej społeczności. Uczniowie muszą być przygotowani do funkcjonowania nie tylko w swojej kulturze, lecz także między kulturami. Jak zauważa Urszula Żydek-Bednarczuk: „Międzykulturowy wymiar edukacji jest dzisiaj obowiązkowy i bez niego nie można uczyć się języka obcego. W świecie zglobalizowanym zainteresowanie kulturą wynika z potrzeby usprawnienia komunikacji. Żeby lepiej się porozumieć, znaczy przede wszystkim zrozumieć i być zrozumianym”²⁸. Lekcja języka rosyjskiego, podobnie jak każdego języka obcego, powinna kształtować **kompetencję międzykulturową**. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, że dotyczy ona następujących obszarów: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, system wartości, poglądów i postaw, język ciała, konwencje społeczne, zachowania rytualne (ceremonie religijne, uroczystości rodzinne itp.). Kształtowanie kompetencji międzykulturowej powinno przebiegać na dwóch poziomach. Pierwszy dotyczy przekazywania uczniom wiedzy i umiejętności językowych, z jednoczesnym uwzględnieniem szeroko rozumianej kultury Rosji. Natomiast do drugiego poziomu zalicza się wiedzę i umiejętności uczącego się, które dotyczą języka ojczystego i własnej kultury. W tak przygotowanym środowisku może dojść do kształtowania się komunikacyjnej kompetencji międzykulturowej. W przedstawionym modelu nauczania język i kultura wzajemnie się przenikają: podczas nauki języka uczeń oswaja się z nową kulturą, a dzięki poznaniu nowej kultury doskonalą język obcy. Świadomość podobieństw i różnic skutkuje kształtowaniem się kompetencji międzykulturowej. Żydek-Bednarczuk konkluduje: „[...] wyzwania edukacyjne szczególnie pogłębiły się w momencie rozwoju internetu, ale też duży wpływ ma mobilność ludzi i spotkanie z różnymi kulturami. W efekcie edukacja musi być hybrydyczna, otwarta, dynamiczna, odpowiadająca zapotrzebowaniu społeczeństwa informacyjnego. Zadania, które stoją przed nowoczesną edukacją glottodydaktyczną, wymagają zbudowania nowych i przeobrażenia starych kompetencji komunikacyjnych i językowych oraz wzbogacenia o kompetencję kulturową i międzykulturową. Te zaś muszą być uzupełnione o wiedzę z zakresu komunikacji międzykulturowej”²⁹.

Niezwykle ważną wytyczną w prezentowanym programie jest dokonanie redefinicji roli nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej. Wynika to oczywiście z przesłanek, o których mowa była wcześniej (wizja współczesnej edukacji, nowoczesne idee dydaktyczne). Jak zauważa Mirosław Pawlak: „[...] oczekiwania co do wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języków obcych ciągle rosną. O ile dawniej kluczowe były znajomość danego języka oraz umiejętności związane ze skutecznym nauczaniem i prowadzeniem lekcji, obecnie oczekuje się, że nauczyciele będą specjalistami w wielu innych obszarach. Wymaga się od nich promowania autonomii, prowadzenia treningu strategii, rozwijania kompetencji interkulturowej, uwzględniania szerokiej gamy różnic indywidualnych czy wykorzystania nowoczesnych technologii. Co więcej, postuluje się, że będą refleksyjnymi praktykami, nieustannie zaangażowanymi w rozwój zawodowy”³⁰. Trzeba przyznać, że są to oczekiwania i wyzwania niezwykle ambitne, wymagające ogromnej pracy, niestety bardzo często nie znajdujące zrozumienia, wsparcia instytucjonalnego, stabilizacji tak ważnych w rozwoju zawodowym. Potrzebni są zatem nauczyciele, którzy wbrew wielu przeciwnościom doskonałą swoje kompe-

28 U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 121.

29 U. Żydek-Bednarczuk, op. cit., s. 79.

30 M. Pawlak, *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] *Języki Obce w Szkole 2 / 2022*, s. 15.

tencje, kształtują swoją osobowość, są pasjonatami swojego zawodu, mają otwarty, elastyczny umysł, nie boją się nowych wyzwań i mają świadomość swojej niezaprzeczalnie ogromnej roli w procesie skutecznego nauczania – uczenia się języka obcego. Jak słusznie konstatają Ilona Żeber-Dzikowska, Daria Reczyńska i Łukasz Cisto, „Należy pamiętać, że to nie środki techniczne, pomoce naukowe, reformy kształcenia będą podstawą przyszłej edukacji XXI wieku lecz podstawą będzie zawsze prawidłowo funkcjonujący, doskonalszy, dobry, solidny, rzetelny oraz z wartościami nauczyciel”³¹. Nowoczesny nauczyciel to już nie instruktor transmitujący uporządkowaną wiedzę teoretyczną i kształtujący umiejętności praktyczne ucznia. Nauczyciel XXI wieku to przede wszystkim **inspirator, facylitator, mediator, innowator, ewaluator i współuczniowiec**. I, co niezwykle istotne, to człowiek, który lubi innych ludzi, jest empatyczny, chętnie wchodzi w relacje z innymi, potrafi wyzwolić tkwiący w nich potencjał i rozumie, że jego rola nie ogranicza się wyłącznie do realizacji programu.

Ciekawą propozycję realizacji przedstawionych postulatów koncepcji programowej odnajdujemy w czterotomowym kursie *#русский язык*, który uwzględnia jej wszystkie strategiczne założenia: implementuje podejście działaniowo-zadaniowe, wdraża indywidualizację i autonomizację nauczania, wykorzystuje zadania projektowe, kształtuje i rozwija kompetencje międzykulturowe. Ponadto zakłada odpowiednie usytuowanie nauczyciela jako współtwórcy i współwykonawcy w złożonym procesie glottodydaktycznym.

1.5. Warunki realizacji programu

Słowa kluczowe: godzinowy wymiar zajęć językowych, optymalna liczebność grup, obudowa dydaktyczna.

Prezentowany program jest przeznaczony do wykorzystania w czteroletnich liceach ogólnokształcących i pięcioletnich technikumach w zespołach uczących się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego (etap III.2 – kontynuacja ze szkoły podstawowej oraz III.2.0 – od początku w szkole ponadpodstawowej). W obu przypadkach wymiar godzin przeznaczonych na naukę języka rosyjskiego jest jednakowy i wynosi 240 godzin ogółem, przy czym w liceum rozkłada się po 2 godziny tygodniowo na każdym poziomie, natomiast w technikum w trzech pierwszych klasach – 2 godziny tygodniowo, a w czwartej i piątej – 1 godzina tygodniowo. Kurs języka rosyjskiego w wariantcie III.2.0 przygotowuje uczniów do osiągnięcia poziomu znajomości języka na poziomie zbliżonym do A2, a w wariantcie III.2 (nauka kontynuowana po szkole podstawowej) – do poziomu A2+ w skali ESOKJ. Należy mieć na uwadze, że rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie języka rosyjskiego jest procesem rozłożonym na lata, a rozwój poszczególnych umiejętności może przebiegać nierównomiernie i zależy od warunków, w jakich przebiega proces kształcenia. Szkoła ma za zadanie zapewnić takie warunki, aby można było optymalnie wykorzystać liczbę godzin przeznaczoną na nauczanie języków obcych nowożytnych. Zgodnie z zapisami stosownego rozporządzenia³² liczebność oddziału językowego nie może przekraczać 24 uczniów. W przypadku większej liczby uczniów obowiązuje konieczność podziału na mniejsze grupy. W podstawie programowej odnajdujemy wskazanie dotyczące optymalnej liczebności grupy, w której są prowadzone zajęcia z języka obcego – to od 12 do 15 osób. Podejście działaniowo-zadaniowe, zalecane w niniejszej koncepcji programowej, wymaga dużej aktywności uczniów. Jest to możliwe w stosunkowo niewielkich grupach, liczących około 10–15 osób. Zaleca się również, aby w grupach kształcili się uczniowie o zbliżonym poziomie biegłości w zakresie języka rosyjskiego (dotyczy wariantu III.2).

31 I. Żeber-Dzikowska, D. Reczyńska, Ł. Cisto, *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych XXI wieku*, [w:] Spoteczeństwo. Edukacja. Język, tom 1, Płock 2013, s. 103.

32 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych (Dz.U. 2024 poz. 781).

Jednym z istotniejszych warunków realizacji niniejszego programu nauczania języka rosyjskiego jest zapewnienie uczniom korzystania z odpowiednio przygotowanej i wyposażonej sali lekcyjnej. Powinny znajdować się w niej komputer ze statym łączem internetowym, tablica interaktywna lub duży telewizor podłączony do komputera (w wypadku korzystania z płyt CD lub DVD należy zapewnić odtwarzacz tych płyt), pomoce wizualne (plakaty, plansze z tablicami gramatycznymi i materiałem leksykalnym, mapy), słowniki objaśniające i dwujęzyczne, słowniki frazeologizmów, materiały uzupełniające (podręczniki, zeszyty ćwiczeń, czasopisma, książki, filmy, gry planszowe itp.), materiały biurowe, w tym kolorowe markery, tablica. Zajęcia prowadzone przy zastosowaniu optymalnego zestawu i układu środków dydaktycznych określamy jako zajęcia obudowane. Warto zaznaczyć, że samo nasycenie procesu glottodydaktycznego środkami dydaktycznymi nie gwarantuje jeszcze sukcesu. Ważne, aby dostosować je do możliwości uczniów, ich wiedzy i motywacji, celów kształcenia. Zamierzony efekt będzie można osiągnąć przy udziale odpowiednio przygotowanego nauczyciela, odznaczającego się profesjonalizmem, refleksyjnością, umiejętnością dialogu z uczniami. Dopiero wówczas te środki spełnią swą funkcję poznawczą, kształcącą, dydaktyczną, usprawnią opanowanie wiadomości i umiejętności przez uczniów oraz uatrakcyjnią proces kształcenia.

2. Cele kształcenia na III etapie edukacyjnym

Słowa kluczowe: zasadnicze cele powszechnej edukacji.

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa już pod koniec ubiegłego wieku skupiła swą uwagę na wyzwaniach, jakie stoją przed edukacją. Polska szkoła podjęła je i określiła główne priorytety działania, kluczowe cele funkcjonowania placówek oświatowych, ich misję i wizję. Zasadnicze cele powszechnej edukacji w Polsce to niewątpliwie pobudzanie uczących się do aktywnego i twórczego udziału w życiu społeczności współczesnego świata. To kształtowanie takich postaw, jak ciekawość świata, tolerancja, poszanowanie praw innych ludzi, szacunek dla dobra wspólnego, poczucie solidarności i więzi społecznej. Istotnym celem jest również kształtowanie i rozwijanie umiejętności współpracy w grupie i zespołowego współdziałania w każdym obszarze ludzkiej działalności (rodzynie, pracy, społecznościach lokalnych). Te cele współgrają z ustaleniami Komisji Delorsa, która uważa, że należy dążyć do rozwijania umiejętności uczenia się, przekazywania podstawowej wiedzy i umiejętności, rozwijania kompetencji pożądaných na rynku pracy, przygotowania do życia w społeczeństwie oraz kształtowania umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych decyzji³³.

2.1. Cele kształcenia ogólnego

Słowa kluczowe: fundament wykształcenia, kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna.

Cele kształcenia stanowią stosunkowo ogólny i wieloaspektowy opis intencji kształcenia. Są wyznacznikiem, kierunkowskazem, przyszłym pożądanym stanem rzeczy. Najbardziej ogólne, tzw. wiodące cele oraz cele kierunkowe dla poszczególnych etapów edukacji, ustala się w Polsce na poziomie władz centralnych. Dla każdego nauczyciela III etapu edukacji wiążące w tym zakresie są zapisy podstawy programowej. Odnajdujemy tam deklarację programowo spójnego kształcenia ogólnego, które stanowi fundament wykształcenia, umożliwia zdobycie, doskonalenie i modyfikowanie różnorodnych kwalifikacji zawodowych i inicjuje proces uczenia się przez całe życie. W dokumencie wymienia się następujące cele kształcenia ogólnego na poziomie liceum ogólnokształcącego i technikum:

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, postępowanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, postępowanie 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 wyobraźniowo-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.

33 *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998.

W trakcie kształcenia ogólnym celem jest nabycie przez uczniów umiejętności myślenia percepcyjnego i pogładowego, umiejętności czytania połączonych z rozumieniem sensów i znaczeń symbolicznych, umiejętności komunikowania się w języku ojczystym i w co najmniej dwóch językach obcych, umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów z różnych dziedzin, posługiwania się w sposób bezpieczny i zgodny z prawem nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, wyszukiwania i wartościowania informacji, nabywanie nawyków ustawicznego uczenia się oraz pracy indywidualnej i zespołowej.

W podstawie programowej wyraźnie akcentuje się, że jednym z najważniejszych zadań szkoły jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej jako kluczowych narzędzi poznawczych we wszystkich dziedzinach wiedzy. Zaleca się łączenie teorii i praktyki językowej oraz bogacenie słownictwa uczniów, podkreślając, że należy to do obowiązków wszystkich nauczycieli. Rozwijanie dwóch wymienionych kompetencji dotyczy również skutecznego uczenia się języków obcych.

2.2. Ogólne cele kształcenia językowego

Słowa kluczowe: poziom biegłości językowej według ESOKJ, wymagania ogólne.

Podstawowe wytyczne odnoszące się do ogólnych celów kształcenia w zakresie wszystkich języków obcych wyznaczają dwa dokumenty – „Europejski system opisu kształcenia językowego” oraz „Podstawa programowa”, zwłaszcza jej część poświęcona językom obcym nowożytnym. Warianty podstawy programowej III.2 oraz III.2.0 korespondują z poziomami biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych, opisanymi w ESOKJ.

Te zależności przedstawia poniższa tabela³⁴:

Wariant podstawy programowej	Docelowy poziom biegłości według ESOKJ	Opis biegłości językowej
III.2.0	A2	Osoba posługująca się językiem obcym na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z życiem codziennym (np. bardzo podstawowe informacje o rozmówcy i jego rodzinie oraz otoczeniu, pracy itd.). Potrafi porozumiewać się w prostych, rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, a także poruszać tematy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
III.2	A2+	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie bardziej aktywnie uczestniczy w rozmowie (przy pewnych ograniczeniach i wsparciu ze strony rozmówcy). Potrafi podejmować i prowadzić proste dialogi, rozumie wystarczająco dużo, aby bez wysiłku brać udział w typowych rozmowach, wypowiada się zrozumiale, w ograniczonym tylko stopniu może uczestniczyć w otwartej dyskusji. Uczący się posiada wyższe umiejętności w formułowaniu wypowiedzi monologicznej (umie opisać swoje samopoczucie, codzienne wydarzenia, przyzwyczajenia i rutynowe czynności, plany na przyszłość, potrafi wyrażać własne opinie na określony temat).

Nakreślone w dokumencie ESOKJ ogólne cele kształcenia językowego, precyzyjnie i klarownie sformułowano w podstawie programowej. Nazwano je wymaganiami ogólnymi i rozbito na pięć grup. Warto zazna-

³⁴ Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 33, 42.

czyć, że te cele są takie same dla dwóch wariantów trzeciego etapu kształcenia ze względu na niewielkie różnice w obu poziomach biegłości. Przedstawia je następująca tabela:

Wariant podstawy programowej	Ogólne cele kształcenia językowego – wymagania ogólne
<p>III.2 (docelowy poziom zbliżony do A2+ według ESOKJ)</p> <p>oraz</p> <p>III.2.0 (docelowy poziom zbliżony do A2 według ESOKJ)</p>	<p>I. Znajomość środków językowych. <i>Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.</i></p> <p>II. Rozumienie wypowiedzi. <i>Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i></p> <p>III. Tworzenie wypowiedzi. <i>Uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i></p> <p>IV. Reagowanie na wypowiedzi. <i>Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i></p> <p>V. Przetwarzanie wypowiedzi. <i>Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i></p>

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że tak sformułowane cele i odniesienie ich do poziomów biegłości ESOKJ nie uwzględniają przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego z języka rosyjskiego ze względu na wyższy poziom trudności zadań maturalnych.

Przy opracowywaniu niniejszego programu, zgodnie z powyższymi zapisami, założono, że nadrzędnym celem ogólnym kształcenia w odniesieniu do języka rosyjskiego w szkole ponadpodstawowej jest budowanie kompetencji komunikacyjnej przy jednoczesnym uwrażliwieniu uczących się na różnorodność językową i kulturową, kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się oraz wykorzystywanie wiedzy i umiejętności zdobytych wcześniej na lekcjach języka ojczystego, lekcjach innych języków obcych i innych przedmiotach.

Aby zrealizować tak nakreślone cele ogólne kształcenia językowego, niezbędne jest skoncentrowanie się na celach szczegółowych, które odnoszą się do konkretnych elementów wiedzy i umiejętności. Ich realizacja następuje poprzez zastosowanie określonych treści kształcenia przedstawionych w podstawie programowej.

2.3. Cele szczegółowe kształcenia językowego

Słowa kluczowe: działania językowe, wymagania szczegółowe, spiralne nauczanie, reguła kumulatywności, zasada systematyczności, zasada adekwatności.

Zastosowanie w niniejszym programie podejścia działaniowo-zadaniowego implikuje konieczność kształtowania językowej kompetencji komunikacyjnej poprzez różnorodne działania, wchodzące w zakres recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, z których każde może mieć charakter pisemny lub ustny, może też łączyć oba te rodzaje. Osobnym obszarem umożliwiającym kształtowanie tej kompetencji jest wiedza. Wyposażenie uczniów w niezbędny zasób słów i zwrotów, odpowiedni zakres struktur gramatycznych i realizowanych przez nie funkcji stanowi warunek osiągnięcia wytyczonego celu. W podstawie programowej odnajdujemy zestaw treści nauczania – wymagań szczegółowych, które stanowią swego rodzaju cele szczegółowe kształcenia językowego na poszczególnych poziomach kształcenia.

W poniższej tabeli zaprezentowano wymagania szczegółowe w rozbiciu na etap III.2.0 oraz III.2³⁵.

ETAP III.2.0. (docelowy poziom biegłości językowej zbliżony do A2 według ESOKJ)	ETAP III.2. (docelowy poziom biegłości językowej zbliżony do A2+ według ESOKJ)
Znajomość środków językowych	
<p>I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania); 2. miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe); 3. edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne); 4. praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu); 5. życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości); 6. żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne); 7. zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocje, korzystanie z usług); 8. podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki, zwiedzanie); 9. kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media); 10. sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu); 11. zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy, wizyta u lekarza); 12. nauka i technika (np. korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych); 13. świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, elementy krajobrazu). 	<p>I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania); 2. miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe); 3. edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne); 4. praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu); 5. życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, problemy); 6. żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne); 7. zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, wymiana i zwrot towaru, promocje, korzystanie z usług); 8. podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie); 9. kultura (np. twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media); 10. sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu); 11. zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie); 12. nauka i technika (np. wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych); 13. świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, ochrona środowiska naturalnego); 14. życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).

35 Pogrubioną czcionką wyróżniono zakresy różniące oba etapy.

Rozumienie wypowiedzi (słuchanie)	
<p>II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. reaguje na polecenia; 2. określa główną myśl wypowiedzi; 3. określa intencje nadawcy / autora wypowiedzi; 4. określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników); 5. znajduje w wypowiedzi określone informacje; 6. rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi. 	<p>II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. reaguje na polecenia; 2. określa główną myśl wypowiedzi; 3. określa intencje nadawcy / autora wypowiedzi; 4. określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników); 5. znajduje w wypowiedzi określone informacje; 6. rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.
Rozumienie wypowiedzi (czytanie)	
<p>III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, pocztówki, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu; 2. określa intencje nadawcy / autora tekstu; 3. określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, czas, miejsce, sytuację); 4. znajduje w tekście określone informacje; 5. rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu. 	<p>III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-mail, SMS-y, pocztówki, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu; 2. określa intencje nadawcy / autora tekstu; 3. określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację); 4. znajduje w tekście określone informacje; 5. rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.
Tworzenie wypowiedzi (mówienie)	
<p>IV. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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; 7. wyraża uczucia i emocje; 8. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji. 	<p>IV. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, przedstawia opinie innych osób; 7. wyraża uczucia i emocje; 8. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

Tworzenie wypowiedzi (pisanie)	
<p>V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historijkę, wpis na blogu):</p> <ol style="list-style-type: none"> 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; 7. wyraża uczucia i emocje; 8. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji. 	<p>V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historijkę, wpis na blogu):</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, przedstawia opinie innych osób; 7. wyraża uczucia i emocje; 8. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
Reagowanie (ustne)	
<p>VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób; 5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, 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; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego; 9. prosi o radę i udziela rady; 10. pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia; 11. nakazuje, zakazuje; 12. wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby; 13. wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek); 14. stosuje zwroty i formy grzecznościowe. 	<p>VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób; 5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, 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 proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego; 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 na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby; 13. wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę); 14. stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

Reagowanie (pisemne)	
<p>VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie / forum) w typowych sytuacjach:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób; 5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, 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; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego; 9. prosi o radę i udziela rady; 10. pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia; 11. nakazuje, zakazuje; 12. wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby; 13. wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek); 14. stosuje zwroty i formy grzecznościowe. 	<p>VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie / forum) w typowych sytuacjach:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób; 5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, 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 proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego; 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 na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby; 13. wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolienie, zdziwienie, nadzieję, obawę); 14. stosuje zwroty i formy grzecznościowe.
Przetwarzanie tekstu (ustnie lub pisemnie)	
<p>VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 2. przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; 3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim. 	<p>VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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; 3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.
Inne (wiedza i umiejętności)	
<p>IX. Uczeń posiada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; 2. świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową. 	<p>IX. Uczeń posiada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; 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).	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).	XI. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym, również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.	XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym, 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).	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).	XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Podsumowując informacje dotyczące celów ogólnych i szczegółowych kształcenia językowego, należy wyraźnie zaakcentować konieczność stosowania w procesie kształcenia **zasady spiralnego nauczania, kumulatywności, systematyczności oraz adekwatności**. Pierwszy imperatyw (**spiralne nauczanie**) odnosi się zwłaszcza do etapu III.2, czyli kontynuacji nauki języka rosyjskiego. Zakłada, że uczenie polega na regularnym powracaniu do treści, które pojawiły się na wcześniejszych etapach, aby stopniowo je rozbudowywać i dostosowywać do wieku i potrzeb odbiorców. Takie podejście wymaga od nauczycieli zapoznania się z wymogami podstawy programowej dla poprzednich etapów. **Reguła kumulatywności** ma zastosowanie na każdym etapie nauczania, bowiem oznacza, że uczenie się następuje w sposób stopniowy, etapowy z wykorzystaniem oraz nadbudowywaniem wiedzy i umiejętności już posiadanych, w tym tych związanych z nauką innych języków i przedmiotów. Oznacza to na przykład, że uczeń najpierw uczy się tworzyć zdania proste i dopiero na kolejnym etapie zdania złożone, dzięki którym będzie konstruować coraz bardziej rozbudowane wypowiedzi ustne i pisemne. Innym przykładem zastosowania zasady kumulatywności jest sytuacja, w której nauczyciel nie musi tłumaczyć uczniom na przykład tego, co to jest przymiotnik i jakie funkcje spełnia. W tym wypadku bazę stanowi wiedza, którą uczeń posiadał, ucząc się gramatyki języka ojczystego i innych języków obcych. Zastosowanie **zasady systematyczności** wynika wprost z samego rozumienia terminu kształcenie. Jest to bowiem zespół systematycznych i świadomych działań podejmowanych przez nauczyciela i ucznia prowadzących do osiągnięcia założonych celów. Liczne badania nad procesami zapamiętywania dowiodły, że systematyczność i regularność usprawniają proces zapamiętywania, wspomagają koncentrację, zwiększają motywację do nauki języków, a także budują poczucie sensu i potrzebę uczenia się. Krzywa zapomnienia Ebbinghausa wyraźnie pokazuje, że informacje są traczone w czasie, gdy nie próbuje się ich zatrzymać. Dlatego tak ważne są powtórki i wszelkiego rodzaju treningi, bo tylko one pozwolą trwale zapamiętać przyswajane informacje. Nauczyciel powinien tak zorganizować naukę w cyklu nauczania, aby regularnie utrwałać niewielkie partie materiału. Prawo Ebbinghausa stanowi, że liczba powtórek potrzebna do zapamiętania materiału wzrasta wraz z jego objętością. Dlatego lepiej dzielić materiał na mniejsze partie. Celowe będą krótkie, kilkuminutowe powtórki na początku i na końcu każdego zajęć. Rzadziej, ale również systematycznie (np. na koniec każdego rozdziału), należy dodatkowo przeprowadzać ćwiczenia powtórzeniowo-utrwalające dla większej partii materiału. **Zasada adekwatności** dotyczy powiązania wprowadzanych treści nauczania z potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami uczniów. W niniejszym programie zaleca się przeprowadzenie analizy autentycznych potrzeb uczniów

na początku cyklu kształcenia, a potem jej aktualizowanie i uzupełnianie. Analizę można przeprowadzić z wykorzystaniem metod indukcyjnych i dedukcyjnych. Metody indukcyjne to między innymi obserwacje i nieustrukturyzowane wywiady, na podstawie których można tworzyć kategorie potrzeb. Metody dedukcyjne to wywiady ustrukturyzowane i ankiety (kwestionariusze). Tak zebrane informacje pozwolą nauczycielowi racjonalnie wykorzystać zasób treści nauczania i zaplanować lekcje w taki sposób, żeby zaintrygowały, przyciągnęły uwagę, rozbudziły ciekawość i dały poczucie sensu uczenia się.

Realizację wszystkich wymienionych w koncepcji programowej – zarówno ogólnych, jak i szczegółowych celów kształcenia językowego – zapewnia cykl podręczników *#русский язык*, przeznaczonych dla III etapu edukacji (wariant III.2 i III.2.0). Ten kurs uwzględnia także główne zasady / reguły kształcenia i kładzie nacisk na etapowe nadbudowywanie wiedzy, systematyczność i regularność, powtarzanie oraz dokonywanie samodzielnego podsumowania poszczególnych rozdziałów przez uczniów oraz stosowanie poznanej wiedzy i nabytych umiejętności.

3. Materiał nauczania

3.1. Zakresy tematyczno-leksykalne i funkcje komunikacyjne

Słowa kluczowe: tematyka, zakres leksykalny, intencje i umiejętności komunikacyjne.

Prezentowane poniżej zakresy tematyczno-leksykalne obejmują podstawowe zagadnienia korelujące z treściami nauczania wyszczególnionymi w podstawie programowej. Należy je traktować w określonym stopniu elastycznie, pamiętać o zasadzie adekwatności, czyli o dostosowaniu programu do zainteresowań, potrzeb, możliwości i umiejętności uczniów. Funkcje komunikacyjne i powiązane z nimi intencje uważa się za fundament procesu glottodydaktycznego. W niniejszym programie powiązano je z zakresami tematycznymi i założono, że mogą być wykorzystane zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Należy pamiętać, że ta sama funkcja i powiązana z nią intencja może zostać zrealizowana przy pomocy różnych środków językowych, w zależności od adresata komunikatu. Ponadto określone intencje mogą wystąpić w ramach różnych (innych niż zaproponowane) zakresów tematyczno-leksykalnych.

Zaprezentowana poniżej tematyka, zakresy tematyczne oraz przykładowe intencje i umiejętności komunikacyjne korelują z materiałem nauczania rozpisany na czteroletni cykl kursu *#русский язык*. Zaprezentowane zadania i ćwiczenia odzwierciedlają koncepcję programu.

W tabeli pogrubioną czcionką wyróżniono zakresy i intencje charakterystyczne dla etapu III.2.

Tematyka	Zakres leksykalny	Przykładowe intencje i umiejętności komunikacyjne
Człowiek	<ul style="list-style-type: none"> • dane personalne • wygląd zewnętrzny • cechy charakteru • rzeczy osobiste • uczucia i emocje • umiejętności i zainteresowania 	<ul style="list-style-type: none"> • Witanie się, pozdrawianie, żegnanie. Stosowanie form grzecznościowych. • Pytanie o nastrój i odpowiadanie na takie pytanie. • Przedstawianie siebie i innych osób. Prezentowanie członków rodziny. • Uzyskiwanie informacji o danych kontaktowych i udzielanie takich informacji. • Inicjowanie, prowadzenie i kończenie rozmowy. • Dostosowanie stylu wypowiedzi do odbiorcy. • Informowanie o swoim wieku, pytanie o wiek. • Charakteryzowanie siebie i innych (charakteru, wyglądu zewnętrznego, ubioru). • Pytanie o posiadanie i informowanie o posiadanych rzeczach osobistych. • Wyrażanie uczuć i emocji (radości, smutku, strachu, złości, sympatii, dezaprobaty itp.). • Uzyskiwanie i przekazywanie informacji na temat zainteresowań, hobby, umiejętności. • Wyrażanie swoich upodobań, pasji i pragnień. • Pytanie o upodobania, pasje i pragnienia.

Miejsce zamieszkania	<ul style="list-style-type: none"> • dom i jego okolica • wygląd domu i pomieszczeń • wyposażenie i umeblowanie • orientacja przestrzenna • obowiązki domowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Informowanie i uzyskiwanie informacji o miejscu zamieszkania i opisywanie tego miejsca. • Uzyskiwanie i przekazywanie informacji na temat wyglądu domu, liczby i rodzaju pomieszczeń, wyposażenia i umeblowania. • Określanie położenia osób i przedmiotów. • Uzyskiwanie informacji i przekazywanie wyjaśnień dotyczących obowiązków domowych.
Edukacja	<ul style="list-style-type: none"> • budynek szkoły i pomieszczenia szkolne • przedmioty nauczania • typy szkół • uczenie się, wykształcenie • plan lekcji • przybory szkolne • oceny szkolne i wymagania • życie szkoły • zajęcia pozalekcyjne • wybór uczelni, kierunku studiów 	<ul style="list-style-type: none"> • Udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat budynku szkoły i poszczególnych pomieszczeń. • Opisywanie wyposażenia sali lekcyjnej. • Prezentowanie planu lekcji. • Uzyskiwanie i udzielanie wyjaśnień o wykształceniu i uczeniu się (w tym języka rosyjskiego). • Nazywanie przyborów i pomocy szkolnych. • Pytanie o pozwolenie, prośenie o udzielenie rady, prośenie o pomoc (interakcja z nauczycielem i innymi uczniami). • Wyrażanie emocji wobec szkoły, nauczycieli, przedmiotów szkolnych i kolegów. • Opowiadanie o swoich szkolnych doświadczeniach. • Wyrażanie opinii i oceny na temat nauczyciela, szkoły, innych uczniów. Pytanie o opinię. • Charakteryzowanie życia szkoły, wydarzeń szkolnych, zajęć pozalekcyjnych. • Uzasadnianie wyboru. • Przedstawianie intencji, pragnień i planów na przyszłość.
Praca	<ul style="list-style-type: none"> • popularne zawody i związane z nimi czynności i obowiązki • miejsce pracy • rynek pracy • praca dorywcza • wybór zawodu 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie informacji i przekazywanie wyjaśnień na temat miejsca, charakteru i czasu pracy. • Opisywanie czynności i obowiązków związanych z wykonywaniem określonego zawodu. • Wyrażanie opinii na temat danego zawodu. • Sugerowanie wyboru określonego zawodu. • Prośenie o radę przy wyborze zawodu. • Informowanie o planach i marzeniach związanych z przyszłą pracą. • Przedstawianie swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do wybranego zawodu i stanowiska. • Przedstawianie zalet i wad różnych rodzajów pracy. • Pisanie CV, przygotowywanie się do rozmowy kwalifikacyjnej. • Składanie gratulacji.

Życie prywatne	<ul style="list-style-type: none"> • rodzina, znajomi i przyjaciele • codzienna rutyna • formy spędzania czasu wolnego • organizacja czasu wolnego • święta i uroczystości • problemy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów towarzyskich. • Przekazywanie podstawowych informacji i uzyskiwanie informacji na temat członków rodziny, znajomych i przyjaciół z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego. • Opowiadanie o czynnościach dnia codziennego i ich komentowanie. • Opowiadanie o czynnościach typowych dla wolnego czasu i ich komentowanie. • Składanie życzeń. • Przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości w odniesieniu do rodzinnych wydarzeń, uroczystości i świąt. • Proponowanie, przyjmowanie, odrzucanie zaproszeń na wydarzenia rodzinne lub wspólne spędzanie czasu. • Prowadzenie negocjacji w typowych sytuacjach życia codziennego. • Przepraszanie i przyjmowanie przeprosin w sytuacjach konfliktowych. • Określanie czasu – daty, godziny spotkania.
Żywnienie	<ul style="list-style-type: none"> • artykuły spożywcze • posiłki, ulubione dania • lokale gastronomiczne 	<ul style="list-style-type: none"> • Wyrażanie swoich upodobań i gustów kulinarnych. Pytanie o preferencje innych osób. • Wyrażanie swojej opinii na temat dania czy lokalu gastronomicznego. • Prośenie o radę i udzielanie rad dotyczących wyboru dania lub miejsca. • Opisywanie swojego ulubionego dania. • Składanie zamówienia w restauracji.
Zakupy i usługi	<ul style="list-style-type: none"> • zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy sprzedawanie i kupowanie) • środki płatnicze • wymiana i zwrot towaru promocje • korzystanie z usług 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie i przekazywanie informacji na temat sklepów, towarów, usług, cen. • Rozpoczynanie, prowadzenie i kończenie rozmowy ze sprzedawcą lub usługodawcą. • Wyrażanie prośby i podziękowania. • Wyrażanie skargi (reklamowanie, zwracanie towaru). • Prośenie o radę. Udzielanie rad. • Uzyskiwanie informacji na temat możliwych form płatności. • Pytanie o zasady promocji, korzystania z bonusów itp. • Wyrażanie uczuć i emocji (zachwytu, zdziwienia, zaskoczenia, niezadowolenia).

Podróżowanie i turystyka	<ul style="list-style-type: none"> • środki transportu i korzystanie z nich • orientacja w terenie • hotel • wycieczki, zwiedzanie • miasto • baza noclegowa 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie informacji i wyjaśnień na temat możliwości podróżowania, warunków i zasad. • Wyrażanie swoich upodobań i preferencji w odniesieniu do środków transportu czy wyboru hotelu. • Prośzenie o radę, udzielanie rady, sugerowanie w odniesieniu do wyboru zwiedzanych miejsc, sposobu podróżowania itp. • Inicjowanie, prowadzenie i kończenie rozmowy w sytuacji rezerwowania miejsca hotelowego, biletu itp. • Relacjonowanie przebiegu wakacji. • Przedstawianie swoich planów wakacyjnych. • Opisywanie atrakcji turystycznych.
Kultura	<ul style="list-style-type: none"> • twórcy i ich dzieła • uczestnictwo w kulturze • tradycje i zwyczaje • media • popularne aplikacje i ich funkcje 	<ul style="list-style-type: none"> • Przekazywanie i uzyskiwanie informacji o osobach związanych z kulturą rosyjską i polską oraz o ich dziełach. • Wyrażenie swojej opinii na temat twórczości wybranych przedstawicieli rosyjskiej i polskiej kultury. Uzasadnianie opinii. • Zapraszanie, odpowiadanie na zaproszenie na wydarzenie kulturalne. • Wyrażanie uczuć i emocji (np. zachwyty, zdziwienia, wzruszenia, rozbawienia itp.) • Opowiadanie o polskich i rosyjskich tradycjach. • Przekazywanie i przetwarzanie informacji dotyczących świata kultury podawanych przez media.
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • dyscypliny sportu • sprzęt sportowy • obiekty sportowe • imprezy sportowe • uprawianie sportu 	<ul style="list-style-type: none"> • Udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat dyscyplin sportowych, obiektów sportowych i imprez. • Wyrażanie swoich upodobań i zainteresowań sportowych. • Komentowanie wydarzeń sportowych. • Wyrażanie uczuć i emocji związanych ze sportem (radość, wściekłość, rozczarowanie itp.) • Udzielanie rad i prośenie o radę w sprawie uprawiania sportu. • Zapraszanie rozmówcy do wspólnych zajęć sportowych lub do udziału w wydarzeniu sportowym. • Wyrażanie opinii na temat aktywnego stylu życia.

Zdrowie	<ul style="list-style-type: none"> • tryb życia • samopoczucie • choroby • objawy chorób i leczenie • wizyta u lekarza • zakupy w aptece 	<ul style="list-style-type: none"> • Przekazywanie i uzyskiwanie informacji o samopoczuciu, objawach choroby, podjętym leczeniu. • Zwracanie się z prośbą o pomoc, oferowanie pomocy w związku z sytuacją zdrowotną. • Prowadzenie rozmowy z aptekarzem. • Podziękowania za pomoc. • Przedstawianie faktów z przeszłości (opowiadanie o chorobie, wizycie u lekarza, pobycie w szpitalu). • Sugerowanie, jak uniknąć choroby. • Udzielanie rad na temat zdrowego trybu życia.
Nauka i technika	<ul style="list-style-type: none"> • wynalazki • korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat obsługi wybranych urządzeń technicznych i sprzętu elektronicznego. • Pytanie o opinię, wyrażanie opinii, zgadzanie się lub nie z opinią na temat działania wybranych urządzeń technicznych. • Uzyskiwanie i przekazywanie informacji na temat ważnych wynalazków.
Świat przyrody	<ul style="list-style-type: none"> • pogoda • klimat • pory roku • rośliny i zwierzęta • krajobraz • ochrona środowiska naturalnego 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat zjawisk pogodowych, klimatu. • Inicjowanie i prowadzenie rozmowy na temat pogody i zjawisk przyrodniczych. • Wyrażanie swoich upodobań związanych z pogodą i krajobrazem oraz pytanie rozmówcy o takie upodobania. • Opisywanie krajobrazu. • Wyrażanie swoich upodobań i pytanie o upodobania związane ze światem fauny i flory. • Wyrażanie swoich opinii, uczuć i emocji oraz pytanie o opinie, uczucia i emocje związane z ochroną środowiska naturalnego i zachowaniami człowieka.
Życie społeczne	wydarzenia i zjawiska społeczne	<ul style="list-style-type: none"> • Wyrażanie opinii na temat wydarzeń i zjawisk społecznych. • Wyrażanie opinii na temat wolontariatu. • Prezentowanie celów działalności charytatywnej.

3.2. Fonetyka i fonologia. System graficzny

Słowa kluczowe: artykulacja, prozodia mowy, znaki graficzne, domysł językowy, interkomprehensja.

W nauce języka rosyjskiego niezwykle ważną rolę odgrywają jakość wymowy, ze szczególnym uwzględnieniem artykulacji (czyli sposobu realizowania poszczególnych fonemów), oraz prozodia mowy, a zatem akcent, intonacja, melodia i płynność. Właściwie od pierwszych lekcji zarówno w przypadku realizacji wariantu III.2, jak i III.2.0 celem nauczania w tym zakresie powinno być kształtowanie i utrwalanie nawyku prawidłowej wymowy dźwięków, właściwej akcentuacji, formułowania wypowiedzi poprawnych pod względem konstrukcji intonacyjnych oraz kształtowanie słuchu fonematycznego. Uczniowie rozpoczynający naukę języka rosyjskiego w liceum lub technikum (etap III.2.0) już na początkowych zajęciach, podczas

wprowadzania alfabetu, powinni dowiedzieć się o relacjach znak graficzny–dźwięk, samogłoskach i spółgłoskach języka rosyjskiego, o zasadach wymawiania samogłosek jotowanych w zależności od pozycji w wyrazie, o zjawisku akana i okana, a także o wpływie akcentu na wymowę i rozróżnianie wyrazów (*му́ка* – *мука́*, *здóрово* – *здорово́*). W niniejszym programie założono, że ćwiczenia fonetyczne staną się stałym elementem lekcji, również w przypadku uczniów kontynuujących naukę języka rosyjskiego na poziomie III.2. Będą to ćwiczenia wymowy spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, twardych i miękkich, wymowy [и] po spółgłoskach [ж], [ш], wymowy połączeń literowych „дс”, „тс”, „тсся”, „ться”, „тч”, „дч”, „сч”, „зч”, „жч”, „щц”, „зщ”, „хв”, „св”, „кв”, „тв”, „шв”, „цв” w wyrazach.

Najlepiej stosować te ćwiczenia w początkowej fazie lekcji, jako rozgrzewkę, a także w połączeniu z elementem powtórzeniowym i utrwalającym materiał. Zarówno prawidłowa wymowa, jak i akcent wyrazowy sprawiają uczniom duże trudności. Stąd konieczność wykonywania przez cały okres nauki ćwiczeń korektywno-doskonalących. Oprócz ćwiczeń ściśle fonetycznych zaleca się recytowanie utworów rymowanych, wykłaskiwanie wyliczanek, czytanie krótkich zagadek, śpiewanie piosenek, wypowiedzianie fraz zbudowanych z trudnych do wymówienia grup głosek (ros. *скороговорки*), stosowanie gier i zabaw językowych. Podczas wprowadzania nowego materiału należy zawsze zwracać uwagę na odpowiednią intonację (intonację zdania oznajmującego, pytajnego ze słowem pytajnym i bez niego, wykrzyknikowego i pytajnego wyrażającego radość, zdziwienie, żądanie, oburzenie).

Kształtowanie prawidłowej wymowy, akcentuacji i intonacji stanowi jeden z celów już pierwszych lekcji podręcznika i zeszytu ćwiczeń #русский язык. Ważnym stałym elementem poszczególnych rozdziałów jest rubryka *Фонетика*, w której umieszczono ćwiczenia uwrażliwiające na melodię języka rosyjskiego i korzystnie wpływające na poprawną wymowę dźwięków, wyrazów i konstrukcji intonacyjnych, np.:

ФОНЕТИКА: «О»



3. Прослушай запись. Сравни русские и польские звуки.

Postuchaj nagrania. Porównaj rosyjskie i polskie dźwięki.

кто ▶ kto
том ▶ tom
кот ▶ kot
кота́ ▶ kota
а́том ▶ atom



ОБРАТИ ВНИМАНИЕ!

ó = [o] (ко́т, кто́, то́м)

o = [a] (кота́ [kata], а́том [atam], тома́т [tamát])

Głoskę [o] w sylabie akcentowanej wymawiamy mocniej i dłużej z wyraźniej zaokrąglonymi ustami. Głoskę [o] w sylabie nieakcentowanej wymawiamy jak [a].



4. Повторяй за диктором.

Powtarzaj za lektorem.

Э́то тома́т.

Кто э́то?


Э́то кот.

Кто там?

Там том.

Wykorzystanie tego rodzaju ćwiczeń uatrakcyjni proces uczenia się języka, motywuje do dalszej pracy,


ФОНЕТИКА


 **Повторяй за диктором. Обрати внимание на правильное произношение.**
31 Powtarzaj za lektorem. Zwróć uwagę na poprawną wymowę.



[o]	[a]	[ć]	[sz]	[]	⊕ [t], [l']
к т о		в е ч ер		Зд р ав ст вуй!	п о лка – п о ль к а
о н		ж в а ч к а		Зд р ав ст вуйте!	(p o ł k a – P o ł k a)
д о м		к л ю ч			м ел – м ел ь
к о т			ч т о		(k r e d a – m i eł i z n a)
с о к			к о н е ч н о		п ыл – п ыл ь
	от л ич н о!				(z a r a t – p u t)
	х о р о ш о !				у г о л – у г о л ь
	н о р м а л ь н о!				(k o t – w e g i eł)
	пл о х о				

ФОНЕТИКА

 **Повторяй за диктором. Обрати внимание на интонацию.**
119 Powtarzaj za lektorem. Zwróć uwagę na intonację.



1. Какой красивый свитер! Он тебе к лицу!	4. Какая классная бейсболка!
2. Какое красивое розовое платье!	5. Какая классная синяя летняя юбка!
3. Какое чудесное худи!	6. Какие прекрасные зелёные джинсы!

bowiem efekty są widoczne dość szybko, uczeń jest w stanie sam dostrzec poprawę jakości wypowiedzianych dźwięków i coraz większą łatwość w rozumieniu wypowiedzi rodzimych użytkowników języka oraz w samodzielnym formułowaniu poprawnych pod względem artykulacji wypowiedzi.

Zaleca się, aby od pierwszych lekcji nauczyciel konsekwentnie posługiwał się językiem rosyjskim, wykorzystując tym samym działanie transferu pozytywnego (kiedy to formy języka wyjściowego pomagają w opanowaniu języka obcego). Bliskość leksykalno-znaczeniowa między językiem polskim a rosyjskim wpływa na stosunkową łatwość rozumienia przez Polaków tekstów słuchanych (i czytanych, po opanowaniu alfabetu), czyli skuteczność w zakresie sprawności receptywnych. Takie zanurzenie w języku sprawi, że proces nauczania będzie przebiegał w sytuacji imitującej naturalne przyswajanie języka, a uczniowie odczują zainteresowanie, rodzaj interakcji z nauczycielem i zyskają przekonanie o możliwym sukcesie w uczeniu się języka – wiem, o co chodzi, orientuję się, rozumiem!

Na tym swoistym „kapitale początkowym” ucznia-Polaka / Słowianina bazuje koncepcja rozdziału *Поехали* podręcznika *#русский язык 1*, w którym uczniowie poznają alfabet rosyjski. Wprowadzane grupy liter zostały zaprezentowane na przykładach wyrazów o podobnym brzmieniu i tym samym znaczeniu co w języku polskim, np.:

A korzyści płynące z pokrewieństwa języków są często podkreślane i uświadamiane:

Uczniowie rozpoczynający naukę języka od podstaw (etap III.2.0) równoległe z zagadnieniami fonetyczno-

Г, Ж, Й, Л, ы, ь



1. Повторяй за диктором. Powtarzaj za lektorem.



Г г	Гг	гитара	ГИТА́РА	
Ж ж	Жж	жук	ЖУК	
Й й	Йй	йогурт	ЙОГУ́РТ	
Л л	Лл	лампа	ЛА́МПА	
ь	ы	лампы	ЛА́МПЫ	
б	ь	конь	КО́НЬ	

-fonologicznymi poznają system graficzny języka rosyjskiego. W przypadku młodzieży w wieku licealnym

ЭТО ИНТЕРЕСНО!

Języki polski i rosyjski należą do tej samej grupy językowej. Dzięki temu rozumiesz wiele rosyjskich słów i prostych wypowiedzi bez wcześniejszej nauki tego języka.

Поехали! Страны, люди, язык...
в. Русский язык – славянский язык

польский язык помогает...
Языки польски і роsyjski налеżą до тей самой групы językowej – języków słowiańskich. W tych językach około 80% wyrazów ma regularny rdzeń, а около 40% то wyrazы грамме ідентычны. Самыцяг, же Pоляк нечужацяму языку роsyjsкого jest в stanie zrozumieć go в около 20%.

«СЛОВА-ДРУЗЬЯ»
1. Прочитай слова. Прочитай карту.

флаг, читать, автобус, киви, газета

...НО НЕ ВСЕГДА
Увага! Не дай ся зведець. Не вшыткыє слова брэмжэ знамомэ маюць таке само значення. Словы роsyjsкы і польскы, пр. **машина** то вшыткыє не вшедыма, тылко тыдыма. Таке родинскыє словечко называюмы фазыжымымі прымяцямым.

ЛЮБНЫЕ ДРУЗЬЯ
3. Прочитай слова. Прочитай карту.

дьяня, машина, диван, ручка, ковер, глаз

2. Прослушай запись. Прочитай рассказ. Расположи фотографии в таком порядке, чтобы передать его смысл.
Розкажыть наратыва. Разсажыть фотэграфы ў такім парядку, абы аддавалы жы сэнс.
В унн-энд Пётр был в кино, а Анна купила мотоцикл. Потом, вечером, Пётр и Анна были в пиццерии, пили сок и ели вегетарианскую пиццу. Брат Анны читал газету, а кот брата Анны пил молоко. Мама Петра слушала концерт в филармонии.

4. Выберите правильный ответ. Прочитай интересные факты.
Выбери правильный ответ. Прочитай интересные факты.

1. дворец а. рабац а. магазин з. пушка д. ирраб
б. двогосек б. склер в. армата в. русзка в. икра, энергия

Зимний дворец
Палац Зимняы то родинскы на бранга Ньюу в Петербургу, рабац з XVIII веку. Негады, родинскы в ным сарокны, ады jest частыця найвужыжэго тшысак на свееце – Емпалац.

Цара-пушка Московского Кремля
То найвужыца на свееце артмата. Ма калібар 300 мм, дыгуосць 5,34 м і маяд около 40 тон.

Икра
Кавіор то родинскы з найбар-шэжыцэ найвужыжэго протук-цэ на свееце. Кілограм яго парысак можа кошту-валат пачэць 200 мільона ролюч.

Посудбрыстаный уннеродинскы магазин (ГУМ)
ГУМ то найвужыжэцы тшысаквекы дом тшысаквекы. Застат отвары в 1893 року і быт в докчас найвужыжэцы пассац хандловы в Европе – мейсць родинскы тшысаквекы.

4. Rodzaj i liczba rzeczowników

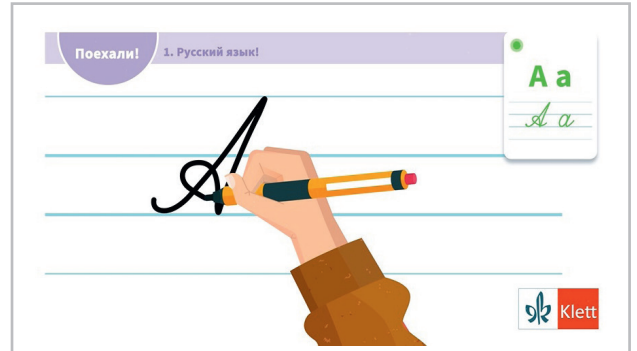
W języku rosyjskim, podobnie jak w polskim, występują rzeczowniki rodzaju męskiego (zakończone na spółgłoskę, np. **телефон**), żeńskiego (zakończone na **-а** i **-я**, np. **шапка, няня**) i nijakiego (zakończone na **-о** i **-е**, np. **яблоко, поле**). Rzeczowniki mają liczbę pojedynczą (np. **книга, документ**) i mnogą (np. **книги, документы**).

zasadne wydaje się zaprezentowanie wszystkich znaków graficznych jednocześnie (wersja drukowana i pisana). Zaleca się wykorzystanie piosenek i materiałów wideo prezentujących alfabet i jego wymowę.

Oto stopklatka przykładowego filmiku pokazujące pisownię liter (materiał pochodzi z zeszytu ćwiczeń #русский язык 1):

Na tym etapie można zastosować ćwiczenia związane z wyszukiwaniem podobieństw i różnic, a także tzw. fałszywych przyjaciół. Oto kilka możliwych realizacji tego postulatu:

Na kolejnych lekcjach należy się skoncentrować na utrwalaniu wybranych grup liter. Najlepiej stosować



В, Е, Н, Р, С, У, Х, Ч
1. **Повторяй за диктором.** Powtarzaj za lektorem.

<i>Вв</i>	Вв	<i>ванна</i>	В анна	
<i>Ее</i>	Ее	<i>евро</i>	é вро	
<i>Нн</i>	Нн	<i>нос</i>	Н ос	
<i>Рр</i>	Рр	<i>рак</i>	р ак	
<i>Сс</i>	Сс	<i>сок</i>	с ок	
<i>Уу</i>	Уу	<i>ухо</i>	ú хо	
<i>Хх</i>	Хх	<i>хумус</i>	х умус	
<i>Чч</i>	Чч	<i>чат</i>	Ч ат	

2. **Запиши буквы из задания 1.**
Zapisz litery z zadania 1.



ЭТО ИНТЕРЕСНО!

Litery В, Е, Н, Р, С, У, Х to fałszywi przyjaciele, tj. wyglądają podobnie jak polskie litery, ale oznaczają inne dźwięki: в [w], е [je], н [n], р [r], с [s], у [u], х [h].

zasadę stopniowania trudności, a zatem zaczynać od samogłosek niejotowanych i znaków podobnych do stosowanych w polskim alfabecie i sukcesywnie przechodzić do kontrastujących lub wcale niewystępujących w systemie graficznym, który uczniowie znają. Ważną zasadą powinien stać się taki dobór zestawów liter, aby układać nie pojedyncze wyrazy, ale całe teksty.

Dobór wprowadzanych grup liter w podręczniku *#русский язык 1* został podporządkowany powyższymi założeniami oraz celom komunikacyjnym wyznaczonym dla pierwszego etapu nauki języka rosyjskiego, tj.:

- pytanie o osoby, zwierzęta i rzeczy,
- witanie i żegnanie się,
- przedstawianie się,
- pytanie o imię i o nastrój,
- pytanie o stan posiadania.



ПРИВÉТ! МЕНЯ ЗОВУТ...

4. Слушай запись и следи за текстами.

Słuchaj nagrania i śledź teksty.



Привéт!
Я Мари́на.
Как тебя́ зову́т?
Пока́!



Привéт!
Меня́ зову́т Дени́с.
А тебя́? До свидáния!

5. Прочитай тексты из задания 4 и ответь на вопросы.

Przeczytaj teksty z zadania 4 i odpowiedz na pytania.

Co mówią Marina i Denis, żeby:

1. przywitać się?
2. przedstawić się?
3. zapytać rozmówcę, jak się nazywa?
4. pożegnać się?



ОБРАТИ́ ВНИМА́НИЕ!

Привéт! – Cześć! (powitanie)
Пока́! – Na razie, cześć! (pożegnanie)

Na samym końcu należy wprowadzić dwa znaki ъ i ь. Ćwiczenia zalecane na etapie wstępnym to słuchanie, powtarzanie za lektorem i z pamięci, identyfikacja akcentów, odczytywanie, a także przepisywanie odręczne oraz dyktanda. Taki sposób pracy i wspomniany transfer pozytywny pozwolą już od pierwszych lekcji uruchomić mechanizm domysłu językowego i interkomprehensji (odgadywania znaczeń wyrazów i struktury języków pokrewnych, szybkiego rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym). Poza tym zastosowanie zaproponowanej techniki działania da solidną podstawę do dalszej pracy nad językiem. Opanowanie systemu graficznego przez uczniów zazwyczaj przebiega sprawnie, ale warto poświęcić więcej czasu na jednoczesne opanowywanie liter alfabetu oraz na rozwijanie kompetencji fonologicznej i ortograficznej. Umiejętności i nawyki nabyte na pierwszym etapie nauki powinny być integrowane w nowych działaniach związanych z nabywaniem kolejnych kompetencji językowych w dalszym cyklu uczenia się języka.

3.3. Zagadnienia gramatyczne

Słowa kluczowe: formy gramatyczne, składnia, reguła kumulatywności i spiralności.

Zaprezentowany poniżej wykaz zagadnień gramatycznych odnosi się do trzeciego etapu nauczania w obu wariantach III.2 oraz III.2.0. Umożliwi on uczniom efektywne komunikowanie się w języku rosyjskim, pomoże również nauczycielom w planowaniu całego cyklu kształcenia. Pamiętając o postulowanej w niniejszym programie zasadzie spiralnego nauczania i regule kumulatywności, należy najpierw wprowadzać zagadnienia prostsze, stanowiące punkt wyjściowy, i stopniowo prezentować i utrzymywać struktury bardziej złożone.

Rzeczownik

1. Formy gramatyczne rzeczowników rodzaju męskiego, w tym:
 - Rzeczowniki (żywotne i nieżywotne) z tematem zakończonym na twardą spółgłoskę (oprócz ж, ш, ц), np.: *дом, урок, текст, стол*, z uwzględnieniem:
 - rzeczowników z nieregularnymi formami (ze znakiem miękkim) w formach liczby mnogiej, np.: *стул, брат, сын*;
 - rzeczowników z nieregularną akcentowaną końcówką *-а* w mianowniku liczby mnogiej, np.: *адрес – адреса; дом – дома; город – города*;
 - rzeczowników z nieregularną końcówką *-у* w miejscowniku liczby pojedynczej (w połączeniu z przyimkami в, на), np.: *пол, шкаф, угол, берег*;
 - rzeczowników o nieregularnej odmianie w liczbie mnogiej, np.: *человек – люди*;
 - Rzeczowniki (żywotne i nieżywotne) z tematem zakończonym *па -ж, -ш, -ч, -щ*, np.: *ёж, карандаш, врач, плащ*;
 - Rzeczowniki zakończone na *-ц*, np.: *месяц*;
 - Rzeczowniki zakończone na *-ь*, np.: *день, рубль, учитель*;
 - Rzeczowniki zakończone na *-й*, np.: *музей, трамвай*;
 - Rzeczowniki o odmianie przymiotnikowej, np.: *учёный, полицейский*;
 - Rzeczowniki będące nazwiskami, imionami, imionami odojcowskimi, np.: *Антон Павлович Чехов, Фёдор Михайлович Достоевский*;
2. Formy gramatyczne rzeczowników rodzaju żeńskiego, w tym:
 - rzeczowniki z końcówką *-а*, np.: *мама, комната, рука, нога, певица, каша*;
 - rzeczowniki z końcówką *-я*, np.: *тётя, спальня, аллея, мелодия, семья*;
 - rzeczowniki z tematem kończącym się na *-ь*, np.: *площадь, дверь; мать, дочь*;
 - rzeczowniki o odmianie przymiotnikowej, np.: *гостиная, прихожая, ванная*;
 - rzeczowniki będące nazwiskami, imionami, imionami odojcowskimi, np.: *Анна Андреевна Ахматова, Майя Михайловна Плисецкая*;
3. Formy gramatyczne rzeczowników rodzaju nijakiego, w tym:
 - rzeczowniki zakończone na *-о*, np.: *лето, ухо, яблоко, письмо*;
 - rzeczowniki zakończone na *-е*, np.: *море, воскресенье, задание*;
 - rzeczowniki z tematem zakończonym na *-мя*, np.: *имя, время*;
 - rzeczowniki o odmianie przymiotnikowej, np.: *мороженое, пирожное*;
4. Rzeczowniki o innym rodzaju niż w języku polskim, np.: *класс, группа, аспирин, программа*;
5. Rzeczowniki występujące tylko w liczbie pojedynczej (*Singularia tantum*), np.: *обувь, мебель*;
6. Rzeczowniki występujące tylko w liczbie mnogiej (*Pluralia tantum*), np.: *очки, каникулы, деньги, брюки*.
7. Rzeczowniki nieodmienne, np.: *кафе, кофе, кино, бюро*.

Zaimki

1. Formy gramatyczne zaimków rzeczownych, w tym:
 - zaimki osobowe: *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они*;
 - zaimek zwrotny *себя* oraz wyrażenie zaimkowe *друг друга*;
 - wybrane zaimki pytające, nieokreślone i przeczące;
2. Formy gramatyczne zaimków przymiotnych, w tym:
 - zaimki dzierżawcze: *мой, твой, свой, наш, ваш, его, её, их*;
 - zaimek pytajno-dzierżawczy: *чей, чья, чьё, чьи*;
 - zaimki określone, np.: *весь, каждый, любой*;
 - zaimki pytające, np.: *какой, который*;
 - zaimki wskazujące, np.: *этот, тот, эта, та, это, то, эти, те*.

Przymiotnik

1. Formy gramatyczne przymiotników twardotematowych i miękkotematowych wszystkich rodzajów liczby pojedynczej i mnogiej, np.: *красивый, молодой, весенний, хороший, большой, плохой*.
2. Stopniowanie przymiotników:
 - stopień wyższy, np.: *более красивый, красивее*;
 - stopień najwyższy, np.: *самый красивый*;
3. Krótkie formy przymiotników w funkcji orzecznika, np.: *похож (на кого? на что?), рад, доволен (чем?)*;
4. Przymiotniki złożone, np.: *светло-зелёный, тёмно-зелёный*.

Liczebnik

1. Formy gramatyczne liczebników głównych;
2. Połączenie liczebników 1, 2, 3, 4 (lub zestawionych zakończonych na 1, 2, 3, 4) z wybranymi rzeczownikami;
3. Liczebniki porządkowe.

Czasownik

1. Czasowniki w bezokoliczniku niezwrotne i zwrotne (zakończone na *-ть, -ти, -чь: -ться, -тись, -чься*), np.: *читать, идти, мочь, купаться*;
2. Formy osobowe czasowników regularnych czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego;
3. Formy osobowe wybranych czasowników nieregularnych czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego, np.: *хотеть, дать, (съ)есть, пить*;
4. Formy osobowe czasowników niedokonanych i dokonanych, np.: *читать – прочитать, покупать – купить, встречаться – встретиться*;
5. Czasowniki zwrotne nie mające odpowiedników zwrotnych w języku polskim, np.: *тренироваться – ćwiczyć, тренироваться – trenować, вернуться – wrócić, кататься – jeździć*;
6. Czasowniki niezwrotne, które nie mają odpowiedników niezwrotnych w języku polskim, np.: *дружить – przyjaźnić się, переехать – przeprowadzić się*;
7. Czasowniki zwrotne z zaimkiem *себя*, np.: *чувствовать себя, вести себя*;
8. Formy trybu rozkazującego w 2 osobie liczby pojedynczej i mnogiej, np.: *читай – читайте, улыbnись – улыбнитесь*; Wybrane formy nieregularne: *ешь – ешьте; пей – пейте*;
9. Formy trybu rozkazującego z wyrazami *давай, давайте*.
10. Czasowniki modalne: *нужно, можно, надо, должен*.

Przysłówek

1. Przysłówki miejsca i kierunku, np.: *дома, домой, здесь, там, сюда, туда, близко, далеко, слева, направо.*
2. Przysłówki czasu, np.: *всегда, иногда, давно, недавно, завтра, весной, утром;*
3. Przysłówki przyczyny, np.: *потому, что; поэтому;*
4. Przysłówki sposobu, np.: *вслух, пешком, по-русски;*
5. Przysłówki miary i stopnia, np.: *чуть-чуть, много, очень;*
6. Przysłówki pytające, np.: *где, куда, когда, как, почему, откуда;*
7. Stopniowanie przysłówek, np.: *хорошо – лучше, плохо – хуже.*

Przyimek

Przymyki w konstrukcjach odnoszących się do:

- miejsca przebywania i znajdowania się osób i przedmiotów, np.: *в Москве, на площади, у окна, под столом, между зданиями;*
- kierunku ruchu lub czynności, np.: *в школу, к доске, под шкаф, на стол, из-за угла;*
- przemieszczania się w przestrzeni, np.: *по улице, мимо здания;*
- czasu, np.: *до обеда, после ужина, с утра до вечера;*
- zastosowania, np.: *шкаф для книг, банка для хранения;*
- celu, np.: *обратиться за помощью, идти за покупками;*
- sposobu, np.: *разговаривать по телефону, показывать по телевизору.*

Składnia

1. Zdania pojedyncze:
 - twierdzące, np.: *Да, это моя книга.*
 - przeczące, np.: *Нет, у меня нет собаки.*
 - pytające z zaimkiem i bez zaimka, np.: *Как тебя зовут? Ты любишь мороженое?*
 - niepełne zdania pytajne, np.: *А ты?*
 - z partykułą *ли*, np.: *Слушаешь ли ты подкасты?*
 - rozkazujące, np.: *Запиши этот номер!*
 - wykrzyknikowe, np.: *Какая встреча!*
2. Zdania złożone współrzędnie ze spójnikami: *и, а, но, или*, np.: *Я сижу за столом и пишу письмо; Я был в магазине, но купил не всё; Я пойду в кино или посмотрю фильм по телевизору;*
3. Zdania złożone podrzędnie: przydawkowe, dopełnieniowe, okolicznikowe miejsca, czasu, przyczyny, skutku, celu, np.: *Я видел девушку, о которой ты мне рассказала; Мы поедем туда, где ты был в прошлом году.*
4. Szyk wyrazów w zdaniu prosty i przestawny.
5. Rząd wybranych czasowników. Różnice między rekcją czasowników w języku polskim i rosyjskim, np.: *болеть (чем?) гриппом, ждать (кого? чего?) поезда, звонить (кому?) подруге, написать (кому?) родителям, готовиться (к чему?) к экзамену.*

Ważnym problemem dotyczącym nauczania zagadnień gramatycznych są sposoby ich prezentacji. Różnią się one znacząco w zależności od zastosowanej metody nauczania. Uogólniając, należałoby stwierdzić, że zagadnienia gramatyczne można wprowadzać drogą dedukcji (od reguły do przykładu), drogą indukcji (od przykładu do reguły) oraz w sposób mieszany dedukcyjno-indukcyjny, kiedy to następuje zaprezentowanie podobieństw i różnic pomiędzy językiem ojczystym a językiem rosyjskim. Taki sposób pozwala wykorzystać wiedzę uczniów i umożliwia precyzyjne wyjaśnienie reguł gramatycznych. W niniejszym programie zaleca się wykorzystanie właśnie takiego łączonego sposobu prezentacji, jako najbardziej efektywnego w przypadku młodych osób w wieku licealnym.

W kursie #русский язык podczas zaznajamiania uczniów z nowym materiałem wykorzystywane są oba podejścia. Przykładem podawczego, dedukcyjnego prezentowania zagadnień grammatycznych są notki grammatyczne stanowiące zwięzły komentarz do zagadnień wprowadzanych na poszczególnych lekcjach, a także bardziej szczegółowa eksplikacja w stałej rubryce każdego rozdziału *Грамматика*, np.:

ГРАММАТИКА

Zaimki dzierżawcze

	Чей но́мер?	Чья подру́га?	Чье́ ме́сто?	Чьи конта́кты?
(я)	мой	моя́	моё	мои́
(ты)	твой	твоя́	твоё	твои́
(он, онó)			его́	
(она́)			её	
(мы)	наш	наша́	наше́	наши́
(вы)	ваш	ваша́	ваше́	ваши́
(они́)			их	

ГРАММАТИКА

Mianownik i dopełniacz wybranych rzeczowników

У меня́ **есть** (кто?) брат, дедушка, дядя.
У меня́ **нет** (кого?) брата, бабушки, дяди.

У меня́ **есть** (кто?) сестра́, бабушка, тётя.
У меня́ **нет** (кого?) сестры́, бабушки, тёти.

Przykładem zastosowania podejścia indukcyjnego są zadania umożliwiające uczniom samodzielne odkrywanie reguł na podstawie analizy tekstu i ćwiczeń praktycznych opartych na nowym zagadnieniu grammatycznym, np.:



ГЛАГОЛЫ 1. СПРЯЖЕНИЯ (1)

3. Прослушай спряжение глаголов. Ответь на вопросы.

Postuchaj odmiany czasowników. Odpowiedz na pytania.

- Jak tworzymy formy osobowe czasowników 1. koniugacji w czasie teraźniejszym?
- Jak odmienia się czasownik **вставать**? Czy w języku polskim w odmianie czasownika *wstawać* zachodzi podobne zjawisko?
- W których formach występuje miękki znak **ь**?

	дэ́ла-ть (robić)	вста-ва́-ть (wstawać)	ид-ти́ (iść)
я	дэ́ла-ю	вста-ю́	ид-у́
ты	дэ́ла-ешь	вста-ёшь	ид-ёшь
он			
она́	дэ́ла-ет	вста-ёт	ид-ёт
онó			
мы	дэ́ла-ем	вста-ём	ид-ём
вы	дэ́ла-ете	вста-ёте	ид-ёте
они́	дэ́ла-а-ю́т	вста-а-ю́т	ид-у́т

-samogłoska
-spółgłoska

ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ

3. Прочитай формы прошедшего времени глаголов и ответь на вопросы.

Przeczytaj formy czasu przeszłego czasowników i odpowiedz na pytania.

Zawsze używaj zaimków osobowych przy czasownikach w czasie przeszłym!

	бы-ть (być)	писа́-ть (pisać)	учи́-ть-ся (uczyć się)
я/ты/он	бы-л	писа́-л	учи́-л-ся
я/ты/она́	бы-ла́	писа́-ла	учи́-ла-сь
я/ты/онó	бы́-ло	писа́-ло	учи́-ло-сь
мы/вы/они́	бы́-ли	писа́-ли	учи́-ли-сь

- Jak tworzymy formy czasu przeszłego?
- Jaka jest końcówka osobowa dla rodzaju męskiego, jaka – dla rodzaju żeńskiego, a jaka – dla liczby mnogiej?



ГЛАГОЛ ХОТЭТЬ

3. Прослушай спряжение глагола. Скажи, на что ты обратила / обратил внимание.

Postuchaj odmiany czasownika. Powiedz, co zwróciło twoją uwagę.

я	хочу́	мы	хот́им
ты	хóчешь	вы	хот́ите
он/о́на/оно́	хóчет	они́	хот́ят

КУДА́ ИЛИ ГДЕ?

5. Подбери подписи к фотографиям.

Dopasuj podpisy do zdjęć.

a. Отдых на лыжах **в горах в Австрии**

b. Регата больших парусников **в Щецине**

c. Я **в Праге**, поездка с бабушкой и дедушкой **в Чехию**

d. Поездка с мамой к папе **в Германию**

e. У бабушки **на море**

1 2 3 4 5

6. На основе задания 5 скажи, когда используется слово **где**, а когда **куда**.

Na podstawie zadania 5 powiedz, kiedy używa się wyrazu **gdzie**, a kiedy **dokąd**.

Warto też zastanowić się nad trybem wprowadzania i ćwiczenia materiału językowego. Istnieją dwa biegunowo różne modele postępowania: PPP (ang. *presentation–practice–production*) oraz TBL (ang. *task based learning*). Model PPP zakłada nauczanie struktur gramatycznych w określonej kolejności, tj.: prezentacja materiału, ćwiczenia o charakterze odtwórczym, ćwiczenia twórcze, samodzielne wypowiedzi uczniów z zastosowaniem danej struktury. Model TBL ma swobodną kompozycję. Podczas wykonywania zadań uczniowie nie koncentrują się na ćwiczeniu konkretnej struktury, choć odpowiednio dobrany rodzaj materiału ma ich skłonić do jej użycia. Oba modele zyskały swoich zwolenników i przeciwników. Zarzuty wobec modelu PPP koncentrują się na konieczności stworzenia specjalnego kontekstu do ćwiczenia określonych struktur. Może to przeszkodzić uczniom trwale przyswoić materiał i stosować go w innym kontekście. Krytycy modelu TBL zwracają uwagę, że nie promuje on systematyczności, wprowadza pewien chaos i w efekcie może utrudniać formowanie poprawności językowej. Wydaje się, że wykorzystanie obu modeli może okazać się skuteczne, jeśli nauczyciel będzie je stosował z pełną świadomością wad i zalet każdego z nich i uwzględni wszystkie czynniki determinujące sukces w nauczaniu. Gramatyka nauczana w ramach przedmiotu język rosyjski w liceum i w technikum ma służyć przede wszystkim praktycznemu opanowaniu języka. Stąd zastosowanie w tym przypadku tzw. gramatyki pedagogicznej, która uwzględnia prawidłowości przyswajania języka, etapy formowania umiejętności i nawyków postępowania się językiem czy problemy interferencji³⁶. Jak wynika z powyższego, ważną kwestią jest kolejność wprowadzania materiału gramatycznego. Na pewno powinna obowiązywać zasada: od zjawisk prostych do złożonych, od tego, co tożsamer z językiem ojczystym, do tego, co różne, od form regularnych do nieregularnych, od zagadnień często

36 T.M. Iwanowa, *Sistematyka principow i prijomu obuchenija leksikogrammaticheskim jawlenijam russkogo jazyka kak inostrannogo na osnovnom etapie izuczenija RKI (na primierie slowoobrazowanija)*, „Gumanitarnyj wiektor”, Sierija: „Fitologij, wostokowiedenje”, nr 4, 2012.

reprezentowanych do rzadkich. Ważna jest również objętość wprowadzanego materiału i konsekwentne stosowanie zasady: jedna trudność w trakcie jednej jednostki lekcyjnej. Przed rozpoczęciem pracy z materiałem gramatycznym nauczyciel powinien zaplanować sekwencję poszczególnych czynności. Ałła Akiszyna i Olga Kagan proponują, aby zacząć od pokazania zjawiska w tekście, następnie objaśnić to zjawisko, doprowadzić do zrozumienia zjawiska dzięki różnorodnym przykładom, po czym sprawdzić, czy uczniowie mają kompetencję językową w danym zakresie. Kolejnym etapem powinno być ćwiczenie danej formy w konkretnych aktach komunikacji (automatyzacja) i wreszcie – sprawdzenie kompetencji komunikacyjnej oraz wdrożenie uczniów do samodzielnego wykorzystania danej struktury gramatycznej w komunikacji³⁷.

Na początkowym etapie nauki języka rosyjskiego warto zaproponować wykorzystanie stereotypowych fraz (ros. *клишированных фраз*), które uczeń traktuje i zapamiętuje jako całość, bez analizy poszczególnych komponentów (np. *С Новым годом!*; *Приятного аппетита!*; *До скорой встречи!*; *мастер на все руки; рукой подать*). Tego typu frazy warto wprowadzać w ramach różnego rodzaju gier i ćwiczeń językowych już na samym początku nauki języka, czyli już podczas etapu alfabetyczno-artykulacyjnego. Uczniowie przełamują pewną barierę psychologiczną, odnoszą wrażenie (nie ma znaczenia, że jest złudne), że opanowanie struktur gramatycznych nie nastęrcza zbyt trudności. Błażej Gałkowski wyraża taki pogląd: „[...] już na samym początku nauki widocznym staje się fakt, że znajomość gotowych rozwiązań jest nie tylko «ekonomiczna», lecz wręcz nieodzowna”, bowiem „od uczniów wymaga się, by ich język był nie tylko poprawny gramatycznie, lecz również idiomatyczny, to znaczy by jak najpełniej odzwierciedlał sposób, w jaki postępują się językiem jego rodzimi użytkownicy”³⁸.

I najważniejszy postulat dotyczący nauczania i utrwalania zagadnień gramatycznych: pamiętajmy o dawaniu uczniom możliwości jak najczęstszego wypowiadania się, nie poprawiając co chwila popełnianych przez nich błędów gramatycznych. Uczeń ma prawo się mylić!³⁹

3.4. Konstruowanie ustnych i pisemnych wypowiedzi

Słowa kluczowe: formy wypowiedzi ustnych i pisemnych, zasady konstruowania wypowiedzi.

Zgodnie z zapisami podstawy programowej uczeń realizujący III etap kształcenia w zakresie języka obcego samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych. Musi zatem poznać zasady konstruowania takich komunikatów i nauczyć się dobierać odpowiednie środki językowo-stylistyczne i kompozycyjne z uwzględnieniem formy wypowiedzi i kontekstu sytuacyjnego. Wśród form wypowiedzi ustnych należy wymienić **wypowiedzi samorzutne** (spontaniczna ekspresja słowna, wynikająca z potrzeby dzielenia się własnymi przeżyciami) i **swobodne** (na temat podany przez nauczyciela dotyczący spraw bliskich uczniom), **rozmowę** (dialog, polilog), **sprawozdanie, opis, opowiadanie**. Podczas wypowiedzi samorzutnych i swobodnych nie należy ingerować w przypadku zaważenia niedociągnięć i błędów. Dopiero na koniec warto zwrócić uwagę przede wszystkim na dobre strony wypowiedzi i doradzić, jak wyeliminować ewentualne mankamenty. **Rozmowę** może inicjować nauczyciel lub sami uczniowie. Ta forma pozwala na kształtowanie umiejętności poprawnego, zwięzłego wypowiadania się, selekcjonowania informacji zgodnie z pytaniami zadawanymi przez rozmówcę. W rozmowie mogą pojawić się wypowiedzi wielozdaniowe, ale także zdania krótkie i równoważniki zdań lub pojedyncze wyrazy. Jak konstatuje Dorota Klus-Stańska: „Dla mowy żywej, a więc charakteryzującej się jednoczesnością myślenia i mówienia, typowe i nieuniknione są zaburzenia spójności semantycznej i syntaktycznej wypowiedzi, występowanie

37 A.A. Akiszyna, O.Je. Kagan, *Uczimsia ucziť? Dla priepodawatiela russkogo jazyka kak inostrannogo*, Russkij jazyk. Kursy, Moskwa 2002, s. 130–133.

38 B. Gałkowski, *Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, 2006, s. 163.

39 A.A. Akiszyna, O.Je. Kagan, op. cit., s. 133.

pauz, powtórzeń, wtrąceń, wysokie nasycenie ekspresywnymi⁴⁰. **Sprawozdanie** to forma wypowiedzi, która umożliwia przedstawienie jakichś faktów w sposób zwięzły, rzeczowy, chronologiczny, z pominięciem mniej istotnych szczegółów. Najpopularniejszą formą wypowiedzi ustnej jest prawdopodobnie **opowiadanie**. Możemy wyróżnić opowiadania odtwórcze (na podstawie ilustracji, tekstu, filmu, materiału wideo, nagrania itp.) lub twórcze na tej samej podstawie lub na podstawie doświadczeń życiowych ucznia. Ta ostatnia kategoria jest najbardziej kreatywna. W przypadku opowiadania trzeba zwrócić uwagę na strukturę tekstu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) oraz wskazać najważniejsze zasady poprawnego stylu (unikania zbędnych powtórzeń leksykalnych i składniowych, stosowania urozmaiconego słownictwa, postugiwanie się właściwym szykiem wyrazów w zdaniu, postugiwanie się podstawowym zestawem zwrotów grzecznościowych i porządkujących wypowiedź pod względem chronologicznym i logicznym). Najlepiej pokazać to na przykładach. Inną formą wypowiedzi zarówno ustnej, jak i pisemnej jest **opis**. Przedstawia cechy przedmiotów, zjawisk, sytuacji, ludzi. Praca nad opisem powinna przebiegać etapowo od obserwacji i swobodnej wypowiedzi na jej podstawie, poprzez ćwiczenia leksykalne w celu utworzenia słowniczka, który zostanie wykorzystany w opisie, po ustalenie planu opisu i zredagowanie jego ostatecznej wersji. Wprowadzając tego rodzaju materiał, zwłaszcza opowiadanie, opis i różne inne formy pisemne (**ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, SMS, pocztówkę, e-mail, wpis na blogu**), nauczyciel powinien zadbać o odpowiedni dobór materiałów, przykładowych wypowiedzi i ćwiczeń, czyli dążyć do tego, aby uczniowie tworzyli samodzielnie teksty, poprawne pod względem leksykalnym, gramatycznym, stylistycznym, ortograficznym i graficznym.

Podręcznik *#русский язык* zawiera wiele zadań umożliwiających przeprowadzenie rozmów sterowanych (ang. *guided role plays*), które są najbardziej odpowiednią formą kształtowania sprawności mówienia na każdym etapie uczenia się języka. Zawarte w poleceniach dość szczegółowe wytyczne pozwalają uczniom zbudować dialog lub wypowiedź na bazie podanego schematu, a w przypadku uczniów bardziej zaawansowanych stanowią swego rodzaju szkielet wypowiedzi, który można rozwinąć, rozbudować, np.:

4. Составь диалог по сценарию.

Ułóż dialog według scenariusza.

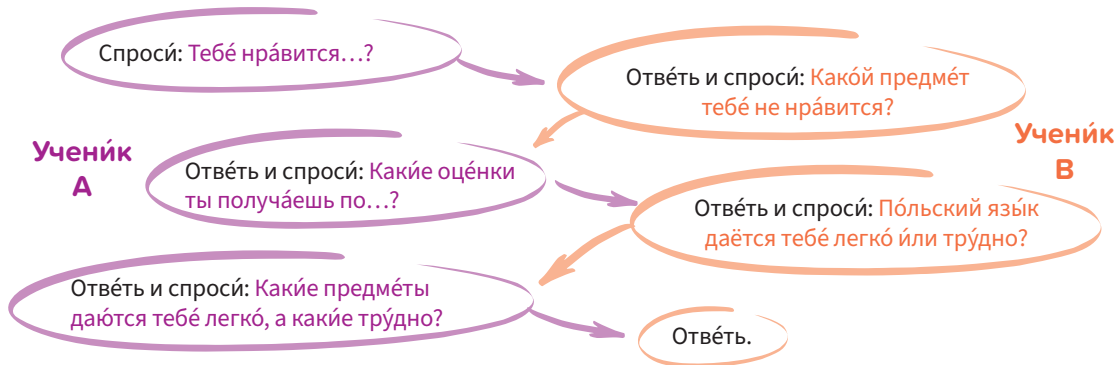
- Witasz rówieśnika i przedstawiasz się.
Pytasz nowego znajomego, jak się nazywa.
- Odpowiadasz. Pytasz rozmówcę o nastrój.
- Odpowiadasz i pytasz o to samo.
- Odpowiadasz i żegnasz się.
- Reagujesz na pożegnanie.



Umiem nawiązać kontakt z rówieśnikiem (przywitać się i pożegnać, przedstawić się, zapytać o imię oraz nastrój i odpowiedzieć na takie pytania).

ШКОЛЬНЫЕ РАЗГОВОРЫ

6. Разыграйте в парах диалог по сценарию. Odegrajcie w parach dialog według scenariusza.



МОЙ ВЫХОДНЫЕ

9. Опиши свой выходные. Ответь на данные вопросы.

Opisz swój weekend. Odpowiedz na podane pytania.

- Что ты обычно делаешь в выходные утром, днём и вечером?
- Ты проводишь время с друзьями? Как часто?
- Что обычно делают твои близкие?

ОТКРЫТКА

2. Слушай запись и следй за текстом. Ответь на вопросы.

Stuchaj nagrania i śledź tekst. Odpowiedz na pytania.



дѣта → 4 июля 202... г.

мѣсто → Листвянка

мѣсто → Дорогая Тѣтя!

мѣсто → Ивановой Тѣтяне

почтовый индекс → 123 557

адресат → Ивановой Тѣтяне

адрес → г. Москва ул. Пушкина, д. 20, кв. 32

мѣсто → г. Москва

1. Кто кому пишет открытку?
2. Где отдыхает эта девушка?
3. Когда она там отдыхает? В каком месяце?
4. Что она там делает?
5. Какая там погода?
6. Какая там еда?
7. А какие люди?
8. С кем она проводит каникулы?

ЭТО ИНТЕРЕСНО!

W Rosji pisząc dane adresata, używa się formy celownika (кому?), a nie mianownika (кто?), jak w Polsce.

4. На основе заданий 2 и 3 напишите открытку по выбранному сценарию.

Na podstawie zadań 2 i 3 napiszcie pocztówkę według wybranego scenariusza.

1. Jesteście na trekkingu (на трэкинге = в походе) w górach Altaju. Piszecie pocztówkę do waszego nauczyciela języka rosyjskiego.
2. Podróżujecie po Kamczatce. Piszecie e-pocztówkę do waszego kolegi z Kazachstanu.

4. Sposób realizacji programu nauczania

Słowa kluczowe: centralne zagadnienia edukacyjne.

Centralnymi zagadnieniami edukacyjnymi, obok celów kształcenia i treści programowych, są narzędzia pracy nauczyciela i ucznia z materiałem nauczania i mechanizmy pozwalające osiągnąć zdefiniowane cele. To one świadczą o przyjętej pedagogicznej koncepcji ucznia, roli nauczyciela i umiejscowieniu oraz znaczeniu materiałów dydaktycznych. Jak dowodzi Stanisław Dylak: „Centralne zagadnienia edukacyjne to zarówno tematy do opracowania czy problemy do rozwiązania, najbardziej znaczące dla danego materiału metody nauczania [...] oraz sposoby i techniki prezentacji materiału – czyli media”⁴¹.

4.1. Metody nauczania w erze postmetodycznej

Słowa kluczowe: eklektyzm, model Kumaravadivelu, TBLT, CLIL, nauczanie języka zintegrowane z nauczaniem kulturowym, wykorzystanie TIK, model SAMR.

We współczesnej glottodydaktyce obserwujemy odejście od koncentrowania się na metodach nauczania języków obcych. Ten zdecydowany odwrót ma kilka przyczyn. Niewątpliwie wynika on z rozczarowania, jakie przynosiło zastosowanie kolejnych nowych metod, z których żadna nie okazała się metodą-panaceum, metodą idealną i uniwersalną, zapewniającą sukces w nauczaniu języka obcego niezależnie od warunków. Za każdym razem przekonywano się, że zasadniczy wpływ na wdrażanie, realizację i rezultaty zastosowania danej metody ma szereg czynników związanych z kontekstem dydaktycznym oraz z cechami osobowościowymi i doświadczeniem nauczyciela. Ponadto przełomowe technologie, które zmieniają świat w tempie wykładniczym wpływają na sposób, w jaki chcą i potrafią się uczyć nowe pokolenia i wymagają ciągłego uaktualniania i dostosowywania metod nauczania. Skoro w obecnej rzeczywistości proces glottodydaktyczny jest tak skomplikowany i uzależniony od szeregu czynników nie sposób koncentrować się na wybranej metodzie i stawiać ją w centrum mikrokosmosu dydaktycznego.

Hanna Solarczyk konstatuje: „Edukacja, dla której wartością jest twórczość i samodzielność ucznia, stawia nauczycielowi ciągłe wyzwania, nie pozwala działać rutynowo, według jednego modelu kształcenia. Nakazuje działać elastycznie i eklektycznie, dostosowywać model kształcenia do sytuacji [...], zmieniać go pod wpływem nowych uwarunkowań wynikających z pracy grupowej i indywidualnej, wsłuchiwać się nieustannie w potrzeby ucznia. To wymaga od nauczyciela innowacyjności – odwagi w łamaniu schematów, przekraczania granic utrwalonych tradycją nauczania, wytyczaniu nowych ścieżek”⁴². Z tej perspektywy metoda bezpośrednia, audiolingwalna lub audiowizualna, komunikacyjna albo gramatyczno-tłumaczeniowa, czy też tzw. metody niekonwencjonalne okazują się niewystarczające i niezadowolające, mówiąc wprost – nieodpowiednie. Jak twierdzą Maria Jodłowiec i Anna Niżegorodcew, glottodydaktyka wkroczyła obecnie w fazę postmetodyczną, w której uwypukla się rolę wiedzy nauczyciela, zdolnego do dokonywania rozmaitych wyborów strategicznych (na poziomie wyboru i wdrażania programu nauczania), a także decyzji podejmowanych w klasie, wpływających na realizację celów kształcenia⁴³. Jak dowodzi Bala Kumaravadivelu⁴⁴, współczesny nauczyciel to refleksyjny praktyk, od którego wymaga się zdolności pogłębionej analizy umożliwiającej rozwiązywanie konkretnych i specyficznych problemów, na które napotka w klasie. Analizując model Kumaravadivelu, należy zwrócić uwagę na trzy zasady w dydaktyce postmetodycznej:

41 S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000, s. 68–69.

42 H. Solarczyk, *Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?*, [w:] A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń 2014, s. 525.

43 M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, *Nauczanie języków obcych w erze postmetodycznej: Główne założenia i kierunki*, [w:] *Pótrocznik Językoznawczy Tertium*, nr 1, 2016, journal.tertium.edu.pl, s. 285.

44 B. Kumaravadivelu, *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum, 2006.

zasadę specyficzności, praktyczności i perspektywiczności. Zgodnie z nimi w działaniach pedagogicznych należy uwzględnić specyfikę kontekstu nauczania, nierozzerwalności teorii i praktyki oraz fakt, że rozwijanie kompetencji w języku obcym wpływa na świadomość i tożsamość społeczno-polityczną jednostki. Jodłowiec i Niżegorodcew eksplorując teorię dydaktyki postmetodycznej, wskazują, że stanowi ona alternatywę dla dydaktyki opartej na metodach i wyznacza „kierunek dalszego rozwoju glottodydaktyki w naszych czasach. Trudno upatrywać w tych postulatach jakichś rewolucyjnych zmian: nie zwiastują one nadejścia nowego paradygmatu, a jedynie sankcjonują eklektyczne podejście do nauczania–uczenia się języka. Nauczyciel ma być przygotowany do stałego rozwoju i ulepszania swojego profesjonalnego warsztatu, aby móc nieustannie rozwijać – niezwiązane z konkretną teorią czy metodą –strategie działania pedagogicznego, optymalnie służące do osiągnięcia celów pedagogicznych, które przed nim stoją”⁴⁵.

Brak jednoznacznych wytycznych odnośnie do metod nauczania, które byłyby charakterystyczne dla epoki, w której żyjemy, przetożył się na to, że współczesny nauczyciel języków obcych zyskał dużą swobodę działania. W procesie glottodydaktycznym musi się zatem kierować teoriami subiektywnymi (osobistymi), co samo w sobie jest zjawiskiem całkowicie uzasadnionym i pożądanym w świetle najnowszej wiedzy na temat nauczania–uczenia się. Przenikliwy, twórczy, zaangażowany nauczyciel ma do swej dyspozycji całą wachlarz metod nauczania – zarówno tradycyjnych, jak i niekonwencjonalnych, bezpośrednich (bazujących na podejściu indukcyjnym, wykluczających świadomy sposób zdobywania wiedzy gramatycznej i z założenia monolingwalnych), pośrednich (opierających się na podejściu dedukcyjnym, w których uczeń poznaje reguły gramatyczne w sposób uświadomiony i przy udziale języka ojczystego, i na ich podstawie rozwija umiejętności językowe) oraz pośredniczących (bazujących na procesach dedukcyjno-indukcyjnych, w których nauka struktur języka obcego oraz język ojczysty pełnią funkcję pomocniczą).

W proponowanej koncepcji programowej, która w założeniu promuje podejście holistyczne, edukację otwartą na języki i kontakty międzyludzkie, ideę konektywizmu czy podejście działaniowo-zadaniowe w nauczaniu, szczególny nacisk kładzie się nie na konkretne metody, lecz na wykorzystanie określonych sposobów postępowania nauczyciela w sytuacji edukacyjnej. Zaleca się stosowanie nauczania i uczenia się zadaniowego (TBLT, ang. *task-based language teaching and learning*), wykorzystanie nauczania języka rosyjskiego zintegrowanego z nauczaniem i uczeniem się treści (CLIL, ang. *content and language-integrated teaching and learning*), nauczanie języka rosyjskiego zintegrowanego z nauczaniem kulturowym oraz rozwijaniem kompetencji interkulturowej, a także wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka rosyjskiego. Bardziej precyzyjnego omówienia wymaga nauczanie i uczenie się zadaniowe, ponieważ o ile dysponujemy dość szczegółowymi refleksjami teoretycznymi na ten temat, to praktyka związana z projektowaniem, tworzeniem i wykonywaniem zadań w klasie lekcyjnej często nie spełnia pokładanych w niej oczekiwań. Warto w tym miejscu przypomnieć, że zadanie w kontekście edukacyjnym należy rozumieć jako działanie podejmowane w określonym celu, realizowane poprzez użycie języka docelowego i zakończone zakładanym rezultatem. Język jest narzędziem umożliwiającym wykonanie zadania, stąd za nadrzędne uważa się znaczenie, a nie poprawność użytych form. Autorzy ESOKJ podzielili zadania na dwie kategorie: zadania pedagogiczne (ang. *pedagogical tasks*) i zadania „z życia wzięte” (ang. *real world tasks*). Pierwszy typ zadań powstaje na potrzeby procesu kształcenia językowego, kiedy to uczniowie świadomie uczestniczą w fikcyjnej sytuacji i wykorzystują w niej język docelowy. Brak takim zadaniom cech autentyczności, ponieważ skupiają się na jakimś wybranym aspekcie języka. Ale wymagają zastosowania strategii interakcyjnych, dzięki czemu stanowią punkt odniesienia do wykorzystania w przyszłości w sytuacji nieudawanej. Drugi typ zadań to zadania, które wynikają z autentycznych pozaszkolnych potrzeb uczniów i kontekstu nauczania. Warto przypomnieć, że oprócz zadań nauczyciel powinien stosować także ćwiczenia językowe, które służą mechanicznemu uczeniu się i utrwalaniu form językowych. Jak już wspomniano, znaczenie jest kategorią nadrzędną w stosunku do prawidłowo skonstruowanych komunikatów,

45 M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, op. cit., s. 289.

ale nie powinno się lekceważyć konieczności utrwalania poprawnych form językowych. Iwona Janowska zauważa, że każde zadanie to ogniwo w szeroko pojętym procesie uczenia się, a etapy jego realizacji odpowiadają fazom akwizycji języka obcego. Większość modeli zawiera trzy podstawowe etapy: działania podejmowane przed (ang. *pre-tasks*), w trakcie (ang. *tasks*) i po wykonaniu zadań (ang. *post-tasks*). W nauczaniu zadaniowym niezwykle ważne jest przedstawienie uczniom celu wszelkich wykonywanych zadań. W fazie wstępnej należy uświadomić uczniom, czego dowiedzą się w rezultacie podejmowanych działań, jakie umiejętności nabędą, a także jakie formy i środki językowe będą umieli używać. Takie uszczegółowienie celu nauczania (dowiem się, będę umiał, będę używał) pozwoli uczniom podjąć trud samooceny po zakończeniu realizacji zadania. Faza pierwsza to także wprowadzenie do tematu i do zadania, uaktywnienie wiedzy i umiejętności uczących się, motywowanie do pracy nad zadaniem. Na tym etapie nauczyciel wykorzystuje różne działania wstępne (słuchanie nagrania, oglądanie materiału wizualnego – rysunki, wykresy, mapki, memy itp., czytanie tekstu nawiązującego do treści zadania głównego, ćwiczenia aktywizujące potrzebne środki językowe, instrukcje). Już na tym etapie należy jasno określić rezultat, jaki uczniowie powinni osiągnąć, czyli na czym polega zadanie główne. Faza druga – właściwa realizacja zadania – to ustalenie planu działania, wykonanie zadań pomocniczych (mikrozadań / podzadań) i ćwiczeń, wykonanie zadania głównego (makrozadania), przygotowanie sprawozdania z jego realizacji (własne obserwacje, decyzje, uwagi), prezentacja zadania. W trakcie przygotowań do fazy drugiej nauczyciel powinien określić warunki niezbędne do wykonania zadania, czyli odpowiednio ukierunkować pracę zespołu uczniowskiego, a także przedstawić procedury, czyli określić czas i formy pracy (indywidualna, w parach, w grupach) niezbędne do realizacji zadania. Zadanie może zostać wykonane w różnej formie (wypowiedź, plakat, instrukcja, broszura, nagranie, debata itp.). W ostatniej fazie analizuje się proces realizacji zadania, skuteczność komunikacyjną, pracę nad pojawiającymi się problemami. Nauczyciel koncentruje uwagę uczniów na wykorzystanych formach i strukturach językowych, proponuje ćwiczenia doskonalące wymowę, automatyzujące leksykę i struktury gramatyczne⁴⁶. Niektórzy zwolennicy podejścia działaniowo-zadaniowego uważają, że komunikacja jest wystarczającym warunkiem do skutecznego opanowania języka obcego. Jednak w niniejszej propozycji programowej przyjęto założenie, że choć podsystemy języka pełnią funkcję podrzędną w stosunku do komunikacji, to są zbyt istotnym elementem procesu dydaktycznego, aby całkowicie z nich zrezygnować. Proponujemy wykorzystać podejście indukcyjno-dedukcyjne do nauczania podsystemów języka. Uczenie się indukcyjne, jako uczenie się przez odkrywanie, jest bardziej twórcze – uczniowie od początku są zaangażowani w proces uczenia się, wykorzystują wiedzę i doświadczenie, aby dzięki zaobserwowaniu konkretnego zjawiska przejść do uogólnień i wypracować odpowiednie reguły. Natomiast celem podejścia dedukcyjnego jest stosowanie i testowanie zasad, podanych czy zaprezentowanych odgórnie. Wybór konkretnych zagadnień gramatycznych pozostawiamy nauczycielowi i uczniom, sugerujemy tylko, że na początkowym etapie oraz podczas wprowadzania szczególnie skomplikowanych zagadnień bardziej efektywna może być metoda dedukcyjna. W pozostałych przypadkach proponujemy wykorzystanie rozumowania indukcyjnego.

46 I. Janowska, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 27, 2020, s. 512–514.

Jak już wspomniano, koncepcja kursu #русский язык w pełni odzwierciedla założenia metodyczne niniejszego programu. Wykorzystanie zadań wpisujących się w nurt podejścia działaniowo-zadaniowego jest ważnym elementem serii. Poniżej przedstawiono przykład takiego zadania:

2

🌐 Страна, люди, язык...

4. На досуге

DODATKOWA
KARTA PRACY

ОПРОС

Ознакомьтесь с инструкцией. Проведите опрос.
Zapoznajcie się z instrukcją. Przeprowadźcie sondaż.

Цель сondażu: ответь на pytanie КАК ПОЛЬСКИЕ ТИНЕЙДЖЕРЫ ПРОВОДЯТ СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ?

- Pracujcie w 6–8-osobowych grupach.
- Ułóżcie po 7–8 pytań do ankiety typu: **Кто из вас любит...?**
- W każdej grupie wybierzcie moderatora i sekretarza badania oraz osobę, która zaprezentuje wyniki.
- Przeprowadźcie rozmowę, w której moderator zadaje pytania, a sekretarz notuje odpowiedzi.
- Po zakończeniu rozmowy w grupach przygotujcie procentowe zestawienie wyników.
- Wybrana osoba prezentuje wyniki badania swojej grupy na forum klasy.



01

PRZYDATNE
SŁOWNICTWO

- бегать
- гулять по городу
- играть в компьютерные игры / в настольные игры
- играть в футбол / баскетбол / волейбол*
- отдыхать
- проводить время за компьютером / на природе / с друзьями
- рисовать
- сидеть в Интернете / в соцсетях
- слушать музыку / подкасты
- смотреть фильмы / сериалы / ролики / матчи*
- снимать ролики
- танцевать
- ходить в кино / в театр / на концерты / на выставки
- читать книги / комиксы



02

OBLICZANIE
PROCENTOWE
WYNIKÓW

Krok 1:
 $4 : 8 = 0,5$

↑
liczba odpowiedzi

↑
liczba wszystkich respondentów

Krok 2:
 $0,5 \times 100\% = 50\%$

↑
wynik z kroku 1.

↑
wynik procentowy

* баскетбол – koszykówka
волейбол – siatkówka
матч, матчи – mecz, mecze
футбол – piłka nożna



03

PODSUMOWANIE

Среди нас... % (процентов) людей любит...

В нашей группе... % (процентов) людей любит...

W przedstawionej koncepcji programowej zaproponowano wykorzystanie metody CLIL w nauczaniu języka rosyjskiego. Oczywiście w swej podstawowej postaci jest to kształcenie przedmiotowo-językowe, ale można z powodzeniem wykorzystywać elementy tego rodzaju nauczania, zwłaszcza podczas zastosowania nauczania działaniowo-zadaniowego. CLIL to w swej istocie połączenie jakiejś pasjonującej, motywującej treści z językiem. Głównym założeniem tej metody jest zdobywanie nowej wiedzy przy jednoczesnym uczeniu się i używaniu języka obcego. Wykorzystanie CLIL przynosi wiele korzyści związanych z rozwijaniem kompetencji językowej, komunikacyjnej, pogłębia świadomość języka obcego i ojczystego, sprzyja budowaniu szeroko pojętej wiedzy. Należy pamiętać, że zwykłe wplatanie treści z dziedziny geografii, biologii, historii czy sztuki w nauczanie języka obcego nie oznacza jeszcze zastosowania CLIL. Najważniejsze są temat, treść i komunikacja, zawsze ciekawe i aktualne. Sam język należy postrzegać jako narzędzie, które umożliwia uczniom zdobycie nowej, fascynującej wiedzy. Do niezwykle wdzięcznych zakresów tematycznych, które można realizować przy pomo-

cy tego narzędzia dydaktycznego, należą: świat przyrody i ekologia, sport i zdrowy tryb życia, kultura i sztuka i wiele innych. Na przykład temat związany z zagrożeniami dla środowiska naturalnego to dobry pretekst do opracowania ulotki / broszurki *Как сохранить окружающую среду? Несколько простых правил жизни*. Punktem wyjścia mogą być zdjęcia, memy, materiały wideo na temat kataklizmów przyrodniczych, artykuły (lub ich fragmenty) na temat działalności człowieka przyczyniającej się do powstania zagrożeń w środowisku naturalnym. Umożliwi to zapoznanie się w odpowiednim kontekście sytuacyjnym nie tylko z samym problemem, lecz także z leksyką danego zakresu tematycznego. Z kolei rozmowa czy dyskusja dotycząca możliwych sposobów radzenia sobie z zagrożeniami pozwoli aktywizować leksykę i doskonalić różne struktury gramatyczne: formy czasu teraźniejszego i przyszłego, zdania w trybie warunkowym, zdania w trybie rozkazującym itp. Dzięki tym cząstkowym działaniom uczniowie opracują ulotkę, którą będą mogli dodatkowo przetłumaczyć na język polski i inne języki, których się uczą, i umieścić taki zestaw na stronie szkoły lub w gazetce szkolnej.

Jak już wspomniano wcześniej w proponowanej wizji programowej zakłada się wykorzystanie nauczania języka rosyjskiego zintegrowanego z nauczaniem kulturowym oraz rozwijaniem kompetencji interkulturowej. Jest to oczywista konsekwencja postrzegania relacji między językiem, kulturą i komunikacją jako trzema nierozzerwalnymi przejawami aktywności ludzkiego umysłu. Kazimiera Myczko definiuje kompetencję interkulturową jako „umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z przedstawicielami innych kultur. Jest ona niezbędna do niezakłóconego przebiegu komunikacji, w tym również do prawidłowej interpretacji odebranej informacji”⁴⁷. W procesie glottodydaktycznym konieczne jest zatem obok znajomości środków językowych, formowania umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi, reagowania na wypowiedzi i ich przetwarzania osvajanie uczniów z kulturą kraju języka docelowego. Urszula Żydek-Bednarczuk opracowała katalog treści międzykulturowych, które należy uwzględnić podczas kształcenia kompetencji interkulturowej. Wyróżniła 7 grup:

1. Życie codzienne (potrawy, napoje, godziny posiłków, zachowanie przy stole). Nauczyciel powinien porównać te codzienne praktyki w kulturze rodzimej i kulturze języka docelowego oraz zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice.
2. Warunki życia – standardy życia. Ważne, aby ukazać np. pozycję ucznia w szkole, różnice w systemach i warunkach kształcenia itp.
3. Stosunki międzyludzkie. Nauczyciel powinien skoncentrować się na przedstawieniu struktury stosunków rodzinnych, stosunków w pracy, relacjach międzypokoleniowych, podziałach oraz stosunkach politycznych i religijnych.
4. System wartości, poglądów i postaw. W tej grupie treści należy skupić uwagę uczniów na tradycjach i historii, tożsamości narodowej, humorze, stereotypach kulturowych, podobieństwach i różnicach między kulturami.
5. Język ciała. To całe spektrum zagadnień, którymi zajmują się proksemika, kinezyka, czy też nauka badająca różne aspekty dotyku.
6. Konwencje społeczne. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę na takie zjawiska, jak poczucie czasu, punktualność, wizyty, spotkania itp.
7. Zachowania rytualne. Ta kategoria obejmuje uroczystości rodzinne i ceremonie religijne, imprezy okolicznościowe oraz towarzyszące im zachowania kulturowe i językowe⁴⁸.

Żydek-Bednarczuk zgłosiła również propozycje programowe z zakresu kształcenia kulturowego dla poszczególnych poziomów biegłości językowej. Inwentarz zagadnień dla poziomu A1, A2 wypełniający tekst gramatyczny, semantyczno-kulturowy i pragmatyczny dotyczy następujących zakresów tematycznych:

47 K. Myczko, *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] Mackiewicz M., (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005, s. 29.

48 U. Żydek-Bednarczuk, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Postscriptum Polonistyczne* nr 2 (10), 2012 s. 27.

- kultura codzienności,
- grzeczność: formy adresatywne, powitania i pożegnania, przeproszenia, życzenia,
- zachowania w rodzinie, pracy, na ulicy, w instytucji,
- rytuały społeczne,
- realia,
- święta i tradycje,
- zachowania niewerbalne – język ciała, gesty, dystans między rozmawiającymi,
- topografia miast i ich widoki,
- sylwetki znanych osób⁴⁹.

W nauczaniu realiów i kultury kraju języka docelowego wyróżnia się trzy podejścia: faktograficzne (kognitywne), komunikacyjne i międzykulturowe. Wszystkie powinny znaleźć zastosowanie w dydaktyce dążącej do kształtowania kompetencji interkulturowej u uczniów, choć należy szczególnie zaakcentować rolę podejścia międzykulturowego. W nauczaniu języka obcego, które jest zintegrowane z refleksyjnym nauczaniem zagadnień kulturowych, należy przede wszystkim pamiętać, że w tym podejściu obok kultury języka docelowego równie ważne są kultura własna oraz poszanowanie innych kultur. Identyfikowanie różnic i podobieństw między nimi pozwala kształtować u uczniów postawę **etnorelatywizmu**, czyli postawę otwartą na poznawanie i rozumienie innych kultur bez uprzedzeń i stereotypów, traktowanie różnic jako wyzwanie i wartość samą w sobie, a nie zagrożenie.


W kursie #русский язык każdy rozdział zawiera sekcję zgodną z koncepcją zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, a także z postulatem jednoczesnego osvajania uczniów z realiami i kulturą kraju nauczanego języka. Ta sekcja jest zatytułowana *Страна, люди, язык...* Oto przykłady:

1
Страна, люди, язык...
4. Петров Пётр Петрович

→ *Вiem, jak w Rosji zwracać się do osób w zależności od sytuacji*
→ *Znam popularne rosyjskie imiona i imiona odjęcowskie*

НЕФОРМАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ

1. Прослушай диалог. Подбери к ним фотографии.
Postuchaj dialogów. Dopasuj do nich zdjęcia.



2. Прослушай диалог ещё раз. Скажи, как зовут людей на фотографиях из задания 1.
Postuchaj dialogów jeszcze raz. Powiedz, jak nazywają się osoby na zdjęciach z zadania 1.

РУССКИЕ ИМЕНА

Русские имена обычно имеют четыре формы.

полная форма	короткая форма	уменьшительная форма	фамильярная форма
Ольга	Оля	Олечка	Ольга
Владимир	Вова	Вовочка	Вовка

Так говорим в официальных ситуациях. Так говорим в неформальных ситуациях. Так говорят родители и близкие. Так говорят друзья и ровесники.


3. Найди в облаке слов короткие формы данных имён.
Odnajdz w chmurze wyrazowej krótkie formy podanych imion.

Женские имена:

- Наталья → **Натáша**
- Екатерина
- Александра
- Елена
- Анастасия

Мужские имена:

- Иван
- Михаил
- Александр
- Николай
- Борис



4. Найди в Интернете русскую версию своего имени и запиши в тетрадь все его формы.
Znajdź w internecie rosyjską wersję swojego imienia i zapisz w zeszytach wszystkie jego formy.

Екатерина → Катерина, Скотеринка, Катеринка, Катя, Катюха, Катюша, Катенька, Катенька, Катюля, Катюся, Катюк, Катенька, Гина.

Моя ulubiona форма jest: *Катеринка*

ФОРМАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ

5. Прочитай диалог и переведи его. Скажи, в какой ситуации происходит данная сцена.
Przeczytaj dialog i przetłumacz go. Powiedz, w jakiej sytuacji ma miejsce poniższa scena.

Здравствуйте, **Ольга Александровна**.
Как у Вас дела?

Здравствуйте, **Владимир Сергеевич**.
У меня всё нормально.

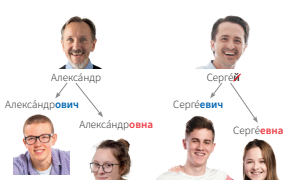
ОТЧЕСТВО

Отчество (от «отца») – часть родового имени по имени отца.
Ольга Александровна
Владимир Сергеевич

Так говорим в официальных ситуациях. Так обращаются ученики к учителю, студенты к профессору, дети к родителям своих друзей...


6. Найди имена отцов этих людей.
Znajdź imiona ojców tych osób.

сын / дочь	отец
0. Алексей Игоревич	a. Михаил
1. Ксения Ивановна	b. Виктор
2. Леонид Павлович	c. Игорь
3. Надежда Денисовна	d. Виталий
4. Павел Михайлович	e. Павел
5. Роман Викторович	f. Денис
6. Анастасия Витальевна	g. Иван




7. Скажи, как зовут отцов этих людей.
Powiedz, jak mają na imię ojcowie tych osób.

1




Иван Александрович Вьрыпбеев
режиссёр, актёр, драматург, сценарист и продюсер

2



Наталья Михайловна Водобова
супермодель и филантроп

3



Дмитрий Андреевич Муратов
журналист, лауреат Нобелевской премии мира

ФИО

ФИО (Фамилия + Имя + Отчество) – полное русское имя.
Кузнецова Ольга Александровна
Кузнецов Владимир Сергеевич

Так пишем в документах.

42 • сорок два

сорок три • 43

49 U. Żydek-Bednarczuk, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, http://sjjkp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/siz2_zydek_bednarczuk.pdf, dostęp: 02.11.2022.

52

4 Страна, люди, язык...
4. Шик, блеск, красота!

Англичане гавора́т о пого́де, а ру́сские гавора́т **комплиме́нты**. Это обяза́тельный элеме́нт ка́ждого разгово́ра, их гавора́т ча́сто и в са́мых ра́зных ситуа́циях. Один из спо́собо́в сде́лать комплиме́нт — это сказа́ть что-то о ве́нешности, ха́рактере или о спо́собности* челове́ка. Когда́ вы услышите комплиме́нт в сво́й адре́с, сказа́йте «Спаса́ибо!».

*способность – umiejętność

КОМПЛИМЕНТЫ

1. Разде́ли да́нные комплиме́нты по катего́риям. По́том прослу́шай за́пись и прове́рь свои отве́ты. Обра́ти внима́ние на интона́цию.
Podziel podane komplementy na kategorie. Potem posłuchaj lektora i sprawdź swoje odpowiedzi. Zwróć uwagę na intonację.

Мне нра́вится тво́й сти́ль! С тобо́й ле́гко гавора́ть!
Ты та́к пре́красно вы́глядишь!
Ты та́кой у́мный и до́брый!
Тво́й ри́сунки — просто́ краса́!
Ты пре́красно гавора́ишь по-а́нглийски!
Эта́ блу́зка тебе́ к ли́цу!
Тебе́ иде́т э́та приче́ска*!
С тобо́й та́к ве́село!
Ты просто́ о́тлично фото́графиру́ешь!

- 1. комплиме́нты о ве́нешности
- 2. комплиме́нты о ха́рактере
- 3. комплиме́нты о спо́собностях

2. Прослу́шай за́пись. По́дбери диало́ги к фото́графиям. Один диало́г ли́шний.
Posłuchaj nagrania. Dopasuj dialogi do zdjęć. Jeden dialog jest zbędny.



→ Уме́ю сказа́ть компле́нт по ру́сски
→ Зна́ю на́звы ха́ракте́рычных ру́сских до́датко́в до убра́и и бу́то́в

ПО ИМЕНИ И С УЛЫБКОЙ

3. Скажи комплименты одноклассникам. Используй да́нные генера́торы комплиме́нто́в.
Powiedz komplementy koleżankom / kolegom z klasy. Wykorzystaj podane generatory komplementów.

(Имя), ты **та́кая / са́мая** **краси́ва!** **класси́ва!** **отлично́ хороше́е!** **хороше́е!** **ми́лая!**
(Имя), ты **та́кой / са́мый** **краси́вый!** **класси́вый!** **отлично́ хороше́е!** **хороше́е!** **ми́лый!**
(Имя), ты та́к **пре́красно краси́во** **отлично́ хороше́е!**
одева́ешься! учи́шься! гавора́ишь по-ру́сски! та́нцу́ешь! де́лаешь се́лфи!

4. Приду́май комплиме́нты к опи́саным ситуа́циям.
Wymysł komplementy do opisanych sytuacji.

1. Тво́я ма́ма при́шла до́мой с но́вой приче́ской.
2. Тво́я се́стра ме́рит пла́тье, ко́торое ку́пила в Инте́рне́те.
3. Тво́й дру́г выи́грал в ко́нкурсе по а́нглийскому язы́ку.
4. Па́па тво́ей по́дру́ги при́готовил в́кусный то́рт.
5. У тво́ей учи́тельницы но́вые о́чи.

За́томе пра́вило **ка́мпле́нто́в** — **улы́бка** + **и́мя** + **и́скренность!**

*искренность – szczerłość

РУССКИЙ СТИЛЬ

5. По́дбери предложе́ния к фото́графиям.
Dopasuj zdania do zdjęć.

- a. Ка́кой краси́вый **пла́то́к**! Он тебе́ к ли́цу!
- b. Ка́кие у тебе́ краси́вые **ва́ленки**! Они́ о́тлично подо́дят к бе́лым бр́юкам!
- c. Ка́к краси́во ты вы́глядишь в го́лубо́м! Ка́кой чу́десный **ко́кши́ник**!
- d. Тебе́ о́чень иде́т э́та **ша́пка-уша́нка**!



1 Рóлик

Посмотрі ро́лик и вы́полни за́дания. Obejrzyj film i wykonaj zadania.

1. Ка́к их зову́т? Запи́ши их и́мена. Jak oni się nazywają? Zapisz ich imiona.

Здра́вствуйте! Ме́ня зову́т _____
Здро́во! Я _____

2. Запо́лни гра́фы в па́спорте Алекса́ндра. Uzupełnij rubryki w paszporcie Aleksandra.

- 14.02.2009 Алекса́ндр Го́р.* Омск Короле́в Бори́сович муж.*

ПАСПОРТ

ФАМИЛИЯ **КОРОЛЮВ** ИМЯ **АЛЕКСАНДР** ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЙ НОМЕР **АА0123456**
ПОЛ **♂** ПАСПОРТНЫЙ НОМЕР **АА0123456**
ОТЧЕСТВО **БОРИСОВИЧ** ПОДА **КОРОЛЮВ**
ДАТА РОЖДЕНИЯ* **14.02.2009** МЕСТО РОЖДЕНИЯ **ОМСК**

* го́р. = го́род – miasto
муж. = му́жский ♂ / же́нский ♀
пол – pleć
рожде́ние – urodzenie

3. Запи́ши, ка́к люди́ на фото́графиях обра́щаются к Алекса́ндру.
Zapisz, jak osoby ze zdjęć zwracają się do Aleksandra.

1. Друзья́ 2. Учи́теля в шко́ле
3. Родите́ли 4. Бабу́шка

Саша Сашенька Санёк Короле́в

Транскри́пта, с. 60



Przedstawiona w niniejszym rozdziale problematyka dydaktyki postmetodycznej nie byłaby pełna bez wyraźnego zaakcentowania konieczności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka rosyjskiego. Beneficjentami edukacji są obecnie osoby, których krótką charakterystykę zamieszczono we fragmencie poświęconym cechom pokoleniowym współczesnych uczniów. Dodać należy, że w znakomitej większości są oni przedstawicielami tzw. klikalnego podejścia do uczenia się. Charakteryzuje się ono skokowym i nieuporządkowanym odczytywaniem rzeczywistości. Jak zauważa Anna Basińska, powołując się na badania Michała Klichowskiego: „To nowe podejście do uczenia się, związane z eksplozją technologii informacyjnych, obecnością współczesnego człowieka w wirtualnym świecie i permanentnym użytkowaniu przez niego internetu. Taki sposób funkcjonowania człowieka doprowadza do zmian nawyków poznawczych”⁵⁰. Osoby uczące się w ten sposób potrafią skupić się na kilku rzeczach / czynnościach jednocześnie, szybko przetwarzają i zapamiętują informacje, ale robią to powierzchownie i często bezrefleksyjnie, nie potrafią przy tym wykorzystać zdobytych informacji ani ich zinterpretować, przedkładają grafikę nad tekst, zabawę i grę nad pracą w skupieniu, oczekują też natychmiastowej, a nie odroczonej w czasie satysfakcji i nagród. Nauczyciel ma zatem za zadanie z jednej strony włączać nowe technologie w proces nauczania–uczenia się języka, a z drugiej musi wykształcić u uczniów umiejętności efektywnego ich użytkowania. Powinien też zdawać sobie sprawę, że skuteczne uczenie się nigdy nie może przerodzić się w machinalne, bezmyślne klikanie. To nie rodzaj wykorzystanej w procesie dydaktycznym technologii powoduje, że zachodzi proces uczenia się, a szereg uzależnionych od siebie czynników, z których kluczowe to podejście wykorzystywane w nauczaniu i jego adekwatne zastosowanie.

Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języka rosyjskiego powinno zostać poprzedzone uświadomieniem sobie celu, jaki ma zostać zrealizowany dzięki zastosowaniu wybranego medium. A. Basińska proponuje wykorzystanie modelu SAMR (ang. *substitution–augmentation–modification–redefinition*)⁵¹. Ten model ukazuje cztery etapy włączania TIK w proces dydaktyczny. Pierwszy to tzw. zastąpienie, czyli zastosowanie TIK tam, gdzie można z powodzeniem wykorzystać tradycyjne narzędzia, np. wyświetlenie odpowiedniego fragmentu podręcznika na ekranie smartfona czy tabletu. Drugi etap, zwany rozszerzeniem, zakłada dodanie do standardowego sposobu działania nowej funkcji, nowej korzyści. Postępowanie się na przykład słownikiem interaktywnym umożliwia nie tylko zapoznanie się z hasłem słownikowym, tak jak to się dzieje w przypadku korzystania z wersji drukowanej, lecz także często daje możliwość zaznajomienia się z poprawną wymową wyrazu, dzięki odsłuchaniu nagrania z głosem lektora. Inny przykład to wykonanie ćwiczenia na platformie *Wordwall / Kahoot / Quizlet* i innych – to atrakcyjny sposób nauczania, dzięki któremu można natychmiast uzyskać informację zwrotną na temat poprawności wykonania ćwiczenia. Trzeci etap modelu SAMR to modyfikacja, dzięki której TIK wprowadza zupełnie nową jakość dydaktyczną. Przykładem może być zadanie polegające na opracowaniu trasy wycieczki po atrakcjach miasta, wraz z opisem prezentowanych miejsc. Uczniowie oprócz przygotowania się od strony merytorycznej do roli przewodnika, nagrywają telefonem całą trasę, opracowują materiał od strony dźwiękowej, tak aby później zaprezentować rezultat swojej pracy na forum klasy lub uczniom innych klas, albo w ramach jakichś wydarzeń ogólnoszkolnych. W tym stadium udział technologii jest konieczny, żeby w ogóle wykonać zadanie. Staje się ona niezbędna, a uczeń, oprócz doskonalenia kompetencji językowych i komunikacyjnych, rozwija i doskonali kompetencje cyfrowe. Ostatni poziom to redefinicja lub transformacja, dzięki której można zrealizować nawet bardzo złożone zadania, wcześniej niemożliwe do wyobrażenia. Są to na przykład projekty wykonywane w grupach lub przez całą klasę wymagające nie tylko podziału na zespoły, ustalenia harmonogramu, planowania i rozdzielenia poszczególnych czynności, lecz także wykorzystania technologii komputerowych, bez których projekt nie zakończy się powodzeniem. Projekt może polegać na przykład na założeniu bloga lub kanału na *YouTube* w języku rosyjskim *Мы и русский язык*, na którym uczniowie

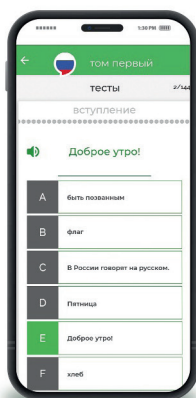
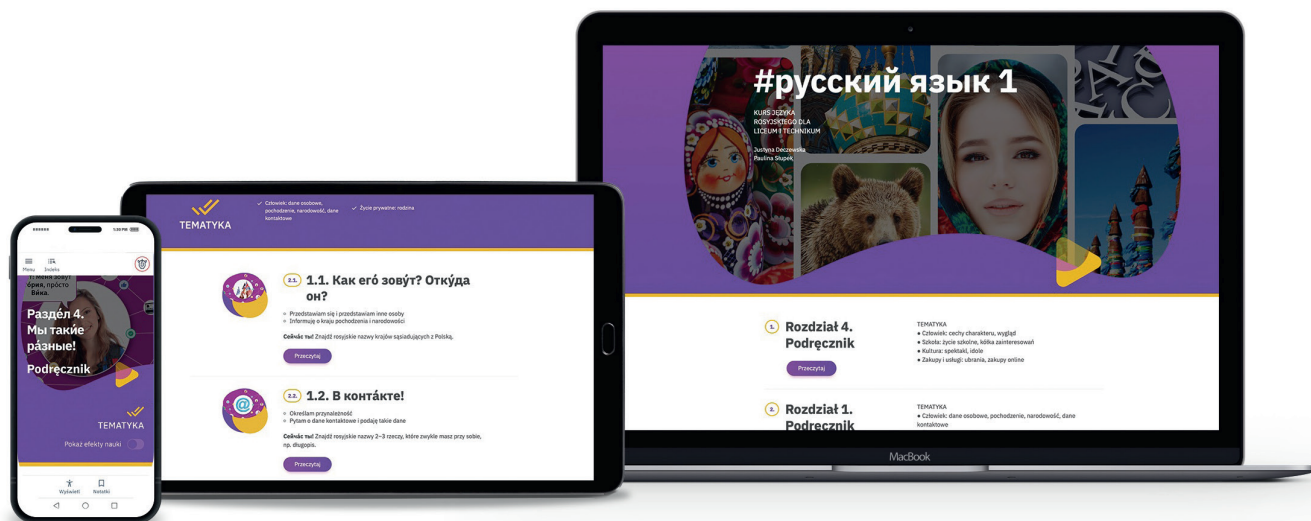
50 A. Basińska, *TIK – Teoria w pigułce*, Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji, http://bc.ore.edu.pl/Content/981/JO_5_1.pdf, dostęp: 04.11.2022.

51 A. Basińska, op. cit.

podzielią się swoimi doświadczeniami związanymi z uczeniem się języka. Projekt może zostać rozpisany na rok albo na cały cykl nauki (III etap edukacyjny). Do przygotowania wpisów uczniowie wykorzystują różnorodne technologie – dzielą się notatkami, wspólnie je redagują, np. za pomocą usługi Dokumenty *Google*, dodają zdjęcia, aktywne linki, tworzą mapy myśli (np. na *Jamboard*), uzgadniają wszystko podczas spotkań online na *Zoom*, *Google Meet*, *Teams* itp. Jeśli udostępnią blog szerszemu gronu, otrzymują informację zwrotną w postaci komentarzy.

Wdrażanie technologii komputerowych w proces nauczania–uczenia się języka rosyjskiego ma wspomóc obie strony tego procesu – i nauczycieli, i uczniów. Umiejętne wykorzystanie TIK zwiększa efektywność nauczania, ułatwia pracę nauczyciela, wzbogaca zarówno treści, jak i formy kształcenia, uatrakcyjnia cały proces. Najważniejsze, aby nie dopuścić do przerostu formy nad treścią, aby technologie nie zdominowały nauczycieli i uczniów. Nowe technologie kiedyś przestaną być nowe, spowszednieją lub zostaną zapomniane, tak jak wcześniej magnetofon, odtwarzacze wideo, tablice z kredą czy projektory. Atrakcyjny i ważny pozostanie natomiast nauczyciel – pasjonat swojego przedmiotu, charyzmatyczny pedagog, pomysłowy, kreatywny, potrafiący zaciekawić i zaangażować swoich uczniów, mądrze wykorzystujący dostępne gadżety, aplikacje i programy komputerowe.

Na uwagę zasługuje fakt, że podręczniki z cyklu *#русский язык* wpisują się w koncepcję włączania nowych technologii w proces nauczania–uczenia się języka. Warto wskazać, że interaktywna wersja kursu oraz zeszytu ćwiczeń znajduje się na platformie IZZI.



Ponadto w ramach kursu została przygotowana aplikacja do nauki słownictwa na smartfonie.

4.2. Techniki nauczania a sprawności językowe

Słowa kluczowe: zasady i techniki nauczania podstawowych sprawności językowych, techniki pracy nad elementami języka – słownictwem i wymową oraz strukturami gramatycznymi.

Techniki nauczania to świadomie i systematycznie stosowane umiejętności działania, na które składają się zaplanowane i usystematyzowane czynności nauczyciela i ucznia podczas procesu edukacyjnego. W zależności od kształtowanej sprawności językowej można wyróżnić zasady i techniki nauczania podstawowych sprawności językowych, techniki pracy nad elementami języka: słownictwem i wymową oraz strukturami gramatycznymi.

Sprawności receptywne mają ogromne znaczenie dla dydaktyki języków obcych. Wynika to z faktu, że zwłaszcza na początkowym etapie opanowywania języka zmuszanie uczniów od razu do produkcji językowej może być demotywujące, a przez to nieefektywne. Dlatego wielu teoretyków glottodydaktyki postuluje, żeby rozpoczynać naukę języka obcego od obserwacji, szukania głównych myśli, przyswajania leksyki i struktur gramatycznych. **Słuchanie** stanowi bowiem 45% naturalnej aktywności językowej człowieka. Słuchanie ze zrozumieniem to sprawność w jakimś sensie poprzedzająca komunikację. Zadaniem nauczyciela, zwłaszcza w przypadku uczniów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego, jest kształtowanie umiejętności słuchania globalnego, które pozwala zrozumieć tekst z wykorzystaniem domysłu językowego, a także słuchania selektywnego, kiedy uczeń koncentruje się na tym, co niezbędne lub szczególnie interesujące. Ćwiczenia rozwijające słuchanie ze zrozumieniem można podzielić na trzy grupy: te przed słuchaniem, w trakcie słuchania i po wysłuchaniu nagrania. Pierwsza grupa ćwiczeń wprowadza uczniów w poruszaną tematykę: tytuł nagrania, zdjęcie, mem, obrazek stają się pretekstem do przewidywania, o czym będzie tekst. Na tym etapie następuje również wprowadzenie wyrazów i zwrotów niezbędnych dla zrozumienia tekstu. Podczas słuchania można pokazać uczniom zdjęcia, obrazki, przedmioty ilustrujące treść słuchanego tekstu. Skuteczne jest również posługiwanie się gestykulacją, mimiką, wykonywanie określonych czynności w celu zilustrowania treści. Kolejne ćwiczenie na tym etapie to zaznaczanie odpowiednich obiektów na karcie pracy zgodnie z kolejnością ich występowania w nagraniu, układanie zdań z rozsypanki w prawidłowej kolejności, uzupełnianie tabeli z wykorzystaniem informacji uzyskanych w trakcie słuchania, uzupełnianie tekstu z lukami, poprawianie lub porównywanie tekstu pisanego i słuchanego. Po jednokrotnym lub wielokrotnym wysłuchaniu nagrania (w zależności od stopnia złożoności) stosuje się ćwiczenia polegające na wskazywaniu prawidłowych odpowiedzi (prawda / fałsz), odpowiadaniu na pytania wielokrotnego wyboru, samodzielny udzielaniu odpowiedzi na pytania (w grupie uczniów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego w przypadku trudniejszych tekstów można dopuścić odpowiedzi w języku polskim), streszczenie ogólnego sensu tekstu w jednym zdaniu, przedstawienie wykazu kluczowych myśli tekstu, uzupełnianie zdań niekompletnych itp.

Autorzy kursu #русский язык proponują różnorodne ćwiczenia kształtujące umiejętność rozumienia ze słuchu, np.:



ТАТЬЯНА И ЕЁ ДРУЗЬЯ

- 1. Ознакомься с информацией на портале. Прослушай запись и скажи по-польски, что ты узнала / узнал о друзьях Татьяны.**

Zapoznaj się z informacjami na portalu. Postuchaj nagrania i powiedz po polsku, czego dowiedziałaś / dowiedziałeś się o przyjaciółach Tatiany.

Таня_2 Добро пожаловать в На связи!

Профиль Друзья Фото Видео

Марго Франция, Париж

Милош Чехия, Прага

Кейт и Вилли Англия, Лондон

Оливия Польша, Варшава

Ханс Германия, Берлин

Привет! Меня зовут Татьяна. Я русская. Я из Москвы. У меня есть друзья в разных странах. Знакомьтесь!



Я И МОЯ СЕМЬЯ

- 6. Прослушай запись и выбери правильные ответы.**

Postuchaj nagrania i wybierz poprawne odpowiedzi.

- | | |
|--|--|
| 1. Её зовут
а. Наташа.
б. Лена.
в. Маша. | 3. У неё есть
а. сестра.
б. сестра и брат.
в. брат. |
| 2. Ей
а. 15 лет.
б. 16 лет.
в. 17 лет. | 4. Её папе
а. 41 год.
б. 42 года.
в. 45 лет. |

- | | |
|--|---|
| 1. Его зовут
а. Алёша.
б. Мisha.
в. Юра. | 3. У него нет
а. сестры.
б. брата.
в. папы. |
| 2. Ему
а. 14 лет.
б. 16 лет.
в. 21 год. | 4. Его бабушке
а. 61 год.
б. 62 года.
в. 65 лет. |



- 9. Прослушай запись и скажи, какие фотографии соответствуют услышанной информации.**

Postuchaj nagrania i powiedz, które zdjęcia odpowiadają usłyszanym informacjom.

1 Лена

2 Колья

3 Саша

4 Катя

5 Боря и Вадим

6 Наташа

ДНИ НЕДЕЛИ И ШКОЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ

6a
77

1. **Ознакомься с расписанием уроков. Прослушай запись и скажи, когда у Димы предметы, о которых он говорит.** Zapoznaj się z planem lekcji. Postuchaj nagrania i powiedz, kiedy Dima ma przedmioty, o których mówi.

Главная
О школе
Расписание
Контакты

☰ ☱

9Б — кабинет 305
Классный руководитель: Степанова Марина Александровна

суббота и воскресенье = выходные

понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
1. алгебра	история	классный час	история	английский язык
2. физика	литература	алгебра	ОБЖ*	русский язык
3. русский язык	английский язык	русский язык	химия	литература
4. ФЗК*	химия	литература	информатика	геометрия
5. биология	геометрия	география	физика	алгебра
6. история	ФЗК	обществознание*	ФЗК	география

ОБРАТИ ВНИМАНИЕ!

в понедельник, во вторник, в четверг
в среду, в пятницу, в субботу
в воскресенье
с понедельника по пятницу
позавчера / вчера; завтра / послезавтра

* ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности) – EDB (edukacja dla bezpieczeństwa)
обществознание – wiedza o społeczeństwie
ФЗК (физическая культура, физкультура) – WF (wychowanie fizyczne)

6a
80

ИГРА

Weźcie do rąk coś czerwonego i coś niebieskiego (np. flamaster, długopis). Słuchajcie nagrania. Gdy usłyszycie zdanie w **czasie teraźniejszym**, podnieście czerwony przedmiot. Gdy usłyszycie zdanie w **czasie przeszłym**, podnieście niebieski przedmiot.





Rozwijanie sprawności **czytania** zajmuje ważne miejsce w nauczaniu–uczeniu się języka obcego. Wynika to między innymi z tego, że każdy człowiek posługuje się tekstem pisany w życiu zawodowym i osobistym. We współczesnym świecie wiedza i umiejętność zdobywania informacji zyskały na znaczeniu, dlatego czytanie ze zrozumieniem umożliwia realizację celów indywidualnych oraz umożliwia komunikację między ludźmi. Pod sprawnością czytania rozumie się zarówno rozumienie tekstu czytanego, jak i samą technikę czytania. Technikę czytania doskonalili się przede wszystkim w początkowej fazie uczenia się języka – w procesie głośnego czytania. Ćwiczenia tego rodzaju wymagają dekodowania tekstu na język mówiony. Na tym etapie następuje wprowadzenie ucznia w relacje między kodem graficznym a fonicznym języka. Ćwiczenia dotyczą zatem rozpoznawania i różnicowania grafemów i fonemów, a także umiejętności ich odtwarzania. Czytania na głos nie należy zarzucać na późniejszych etapach nauki. Ćwiczenia poprawnej wymowy wyrazów i całych fraz, a także procesów związanych z mową ciągłą, wywierają wpływ na wrażliwość uczniów na prozodię. Pozwalają budować płynność czytania, co prowadzi do rozumienia tekstów. Gdy uczniowie opanują alfabet rosyjski, można przejść do czytania cichego, którego podstawowym celem jest rozumienie tekstu. Początkowo należy bazować na tekstach wcześniej poddanych ćwiczeniom w czytaniu głośnym, aby nie rezygnować z oddziaływania słuchowego. Na późniejszych etapach należy zadbać przede wszystkim o zawartość informacyjną materiałów do czytania, ich aktualność i atrakcyjność dla uczniów, a także o ich walor kulturowy. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że językowy poziom trudności tych materiałów może nawet znacznie przewyższać stopień biegłości uczniów. Trzeba tylko odpowiednio dobrać ćwiczenia, aby uczniowie skupili się na szukaniu pewnych konkretnych informacji, czy też myśli przewodniej tekstu.

















Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem powinno przebiegać według schematu: ćwiczenia przed czytaniem, w trakcie czytania i po czytaniu. Ćwiczenia przed czytaniem to wprowadzenie do tematu, zaprezentowanie wyrazów i zwrotów istotnych dla zrozumienia przestania tekstu czy przypomnienie / powtórzenie znanego już materiału językowego, który pojawi się w tekście. W trakcie czytania można zaproponować uczniom ćwiczenia polegające na wyborze właściwej ilustracji lub jej elementu zgodnie z treścią tekstu lub jego fragmentu, podkreślanie słów-kluczy pomagających znaleźć odpowiedź na pytania, dokańczanie niepełnych zdań na podstawie tekstu, uzupełnianie tabeli informacjami z tekstu, odnajdowanie rosyjskich odpowiedników polskich wyrazów lub zwrotów. Po przeczytaniu tekstu stosuje się ćwiczenia polegające na sporządzeniu planu czytanego tekstu, ustalaniu zgodności jakiegoś twierdzenia z tekstem (prawda / fałsz), wypełnianiu luk otwartych po przeczytaniu tekstu, udzielaniu odpowiedzi na postawione pytania, układaniu informacji z tekstu w określonym porządku, pisemnym lub ustnym streszczeniu tekstu, dopisywaniu dalszego ciągu itp.

W podręcznikach *#русский язык* zastosowano wiele ćwiczeń kształtujących umiejętność czytania. Ciekawym i wartościowym rozwiązaniem jest wykorzystanie większego rozmiaru czcionki, co ułatwia lekturę na początkowym etapie nauki, np.:

У ТЕБЯ ЕСТЬ...?

5. Слушай запись и следй за текстом.
Słuchaj nagrania i śledź tekst.

  23

	У тебя в рюкзаке есть мобильник?	
	Да, конечно! У тебя есть яблоко?	
	Нет. У тебя есть жвачка?	
	Нет. У тебя есть зарядка?	
	Да. У тебя есть ключи?	
	Да, есть. У тебя есть наушники?	
	Нет. А у тебя?	
	Тóже нет. У тебя есть книги?	
	Конечно!	

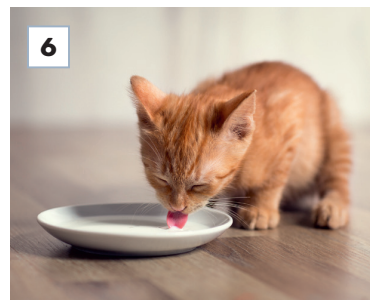
wymawiaj [sz]



2. Прослушай запись. Прочитай рассказ. Расположи фотографии в таком порядке, чтобы передавали его смысл.

Posłuchaj nagrania. Przeczytaj historyjkę. Ułóż zdjęcia w takiej kolejności, aby oddawały jej sens.

В уик-энд Пётр был в кино, а Анна купила мотоцикл. Потом, вечером, Пётр и Анна были в пиццерии, пили сок и ели вегетарианскую пиццу. Брат Анны читал газету, а кот брата Анны пил молоко. Мама Петра слушала концерт в филармонии.



2. Прочитай высказывание и найди в нём эквиваленты данных слов. Przeczytaj wypowiedź i znajdź w niej ekwiwalenty podanych wyrazów.

wcześnie

rano

w ciągu dnia

wieczorem

Я встаю **рано**. **Утром** принимаю душ и **завтракаю**. Потом иду в школу.

После школы я обедаю. Потом **немного*** отдыхаю — обычно играю в компьютерные игры. Я **обожаю*** стримить. **Днём** я также делаю уроки.

Вечером я ужинаю, иногда убираю свою комнату или помогаю сестре с уроками. Потом иду спать.

* **немного** – trochę
я **обожаю** – uwielbiam

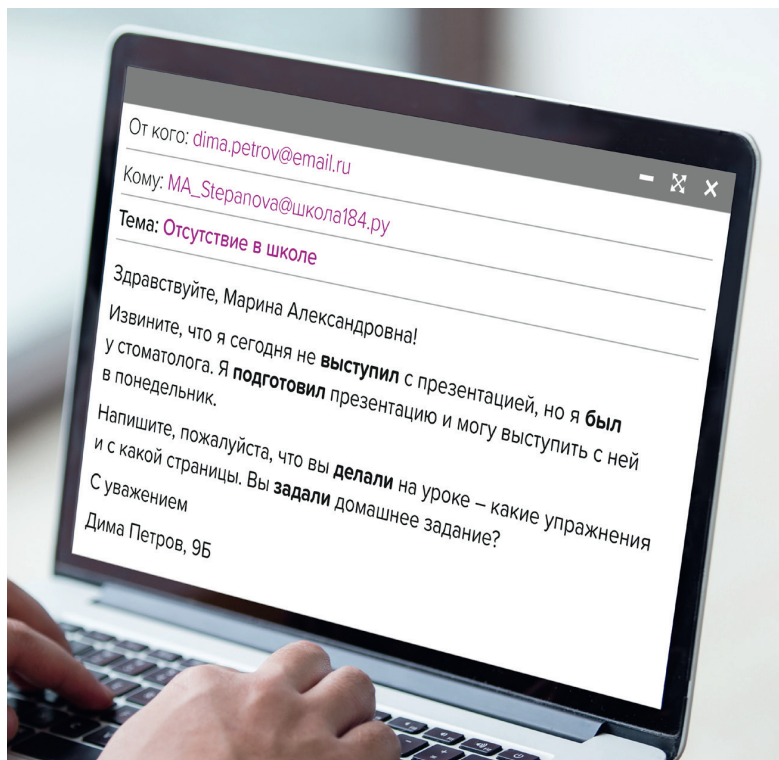




ОФИЦИАЛЬНЫЙ E-MAIL

1. Слушай запись и следй за текстом. Выбери правильные окончания предложений.

Słuchaj nagrania i śledź tekst. Wybierz właściwe zakończenia zdań.



1. Дима написал e-mail **учителю** • другу • директору .
2. Дима **показал** • не показal • не подготовил презентацию.
3. Дима был **у педагога** • в школе • у врача .
4. Дима **хочет*** знать, что было на уроке • на контрольной • в презентации .

*хочет – chce

2. Прочитай e-mail. Ответь на вопросы.

Przeczytaj e-mail.

Odpowiedz na pytania.

Jak w oficjalnym e-mailu zwrócić się po rosyjsku do adresata:

1. на początku wiadomości?
2. w jej środku?
3. na końcu?

ШКОЛЬНЫЕ КРУЖКИ

4. Прочитай описание кружков по интересам и закончи предложения.

Przeczytaj opis kółek zainteresowań i dokończ zdania.

шахматный кружок

- **понедельник** и **четверг**
- кабинет 307
- руководитель кружка: Попов Максим Максимович (учитель математики)



театрально-музыкальный кружок

- **вторник**
- библиотека
- руководитель кружка: Кузнецова Анна Степановна (учительница литературы)
- в программе: подготовка спектакля по случаю окончания учебного года



спортивный кружок

- **среда** (секция волейбола) и **суббота** (секция футбола)
- спортзал
- руководитель кружка: Иванов Иван Иванович (учитель физкультуры)



1. По понедельникам и четвергам...
2. Спортивный кружок по...
3. Учителя физкультуры зовут...
4. Участники театрально-музыкального кружка готовят...
5. Встречи шахматного кружка проходят в кабинете номер...



ОБРАТИ ВНИМАНИЕ!


понедельникам
вторникам
средам
по четвергам
пятницам
субботам
воскресеньям

Mówienie, podobnie jak pisanie, należy do sprawności produktywnych. Rozwijanie sprawności mówienia poprzedzone jest etapem, w którym dominuje słuchanie. Nie należy oczekiwać, że uczniowie od razu będą gotowi do formułowania spontanicznych i poprawnych wypowiedzi. Trzeba ich do tego przygotować w ramach etapu reprodukcyjnego, podczas którego uczniowie odwzorowują teksty, wypowiadają się dzięki naśladowaniu wzorców – nauczyciela, lektora. Na tym etapie ćwiczenia noszą charakter imitacyjny i służą przede wszystkim rozwijaniu poprawnej wymowy, intonacji i akcentuacji. Przed nauczycielem stoi ważne zadanie stworzenia odpowiedniej atmosfery w klasie, pełnej akceptacji, zrozumienia i bezpieczeństwa. Uczniowie powinni móc wypowiadać się bez obaw, że zostaną skrytykowani, staną się przedmiotem żartów albo że ich wypowiedzi będą nieustannie korygowane. Gotowość do wypowiadania się i pierwsze próby posługiwania się językiem rosyjskim należy dostrzegać, doceniać i chwalić. Warto zwracać uwagę na mocne strony, a popełnione błędy (głównie te zakłócające komunikację) omówić po zakończeniu wypowiedzi ucznia. Ten rodzaj stymulacji sprawi, że uczeń będzie odczuwał radość z kontaktu z językiem i zmotywuje go to do dalszej pracy. Wtedy będzie można mówić o wkroczeniu w kolejny etap rozwijania sprawności mówienia – produkcyjny. Zakłada on samodzielne tworzenie wypowiedzi. Aby było to możliwe, należy zacząć od stosowania ćwiczeń na transformację tekstów (skracanie i modyfikowanie wypowiedzi, parafrazowanie tekstu, sporządzenie streszczenia lub planu tekstu, układanie pytań do odpowiedzi, przeprowadzenie dialogu lub rozmowy na podstawie wysłuchanego tekstu). Kolejny etap to zadania bardziej złożone, np. inscenizowanie scenek, przeprowadzanie wywiadów, wygłaszanie krótkich wypowiedzi na zadany temat, uczestniczenie w rozmowie. Oczywiście powinny je poprzedzać ćwiczenia wprowadzające oraz utrwalające słownictwo i struktury, dzięki którym uczeń będzie mógł stworzyć własną wypowiedź.

W podręczniku *#русский язык* od pierwszych lekcji stosuje się ćwiczenia i gry językowe służące kształtowaniu umiejętności mówienia. Oto przykłady:

ИГРА

Wybierz jeden wariant (a–f), a następnie wypowiedz się zgodnie z przykładem. Czy twoim koleżankom i kolegom uda się odgadnąć, który wariant wybrałaś / wybrałeś?

- | | | |
|----|---|---|
| a. |   |    отлично |
| b. |   |   хорошо |
| c. |    |  нормально |
| d. |     |  плохо |
| e. |   |  день |
| f. |   |  вѣчер |

Дóбрый вѣчер! Меня зовут Мíша.
У меня отлично. А у тебя как?

(wariant d)

3. **Покажи фотографии своих друзей однокласснику и скажи, как их зовут.** Pokaż zdjęcia swoich przyjaciół koleżance / koledze z klasy i powiedz jej / jemu, jak oni się nazywają.

Меня зовут... А это мой другья.
 Это моя подруга. Её зовут...
 Это мой друг...

я поёду..., я буду...

3. **Скажи по-русски, о чём думает Соня.** Powiedz po rosyjsku, o czym myśli Sonia. 📍 KRAJE, s. 37

Pojadę nad morze i będę się opalać.

Albo nie! Pojadę do Anglii... Będę zwiedzać Londyn.

A może pojadę do Francji i będę chodzić po muzeach?

A może pojadę do Włoch i będę jeść pizzę (есть пиццу)?

ПЛАН ПОЕЗДКИ

5. **Ознакомьтесь с планом поездки. Опишите, что Миша и его родственники будут делать в Латвии. Используйте данную лексику.** Zapoznajcie się z planem wycieczki. Opiszcie, co Miśa i jego krewni będą robić na Łotwie. Wykorzystajcie podane słownictwo.

поехать (на чём?) • быть в (где?) • ночевать в гостинице • гулять по городу • ходить по музеям • пробовать традиционные блюда • покупать сувениры • ходить в рестораны • посещать интересные места

Рига

Откуда	Туда и обратно	Куда	Месяц	Пассажиры	Места
Таллин, Эстония (автобусный вокзал)	↔	Рига, Латвия (автобусный вокзал)	июль	3	10 / 11 / 12

Old Riga Центр, Рига **Очень хорошо 7,9** 442 отзыва

Andrew Франция 🇫🇷
Отличный сервис. Номера новые и чистые. Всё супер. Рекомендую!

Yuliya Россия 🇷🇺
Прекрасный вид из окна! Расположение очень удобное!

ЕДА

чёрный хлеб рыба / шпроты сыр десерт (пирог из моркови)

ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТИ

Старый город (4.6) Дом Черноголовых (4.6) Мотормузей (4.2) Центральный рынок (4.8) Дом с чёрными котами (4.6) Опера (4.2)

СУВЕНИРЫ

янтарь, магнит, кружка, шоколад, мёд, сыр


Kształtowanie umiejętności tworzenia wypowiedzi to proces skomplikowany i wieloaspektowy. Jednym z istotnych elementów poza refleksją nad gramatyką jest obserwacja, a następnie usprawnianie funkcji językowych. Poniżej zaprezentowano przykłady ćwiczeń z podręcznika *#русский язык* uwzględniających ten aspekt formowania sprawności mówienia:


МНЕ (НЕ) НРАВИТСЯ...

4. Прочитай, что говорит Дима и ответь на вопросы.

Прeczytaj, co mówi Dima i odpowiedz na pytania.



Мне нравится история. История даётся мне легко. По истории я всегда получаю пятёрки. 

Мне не нравятся физика и химия. Физика и химия даются мне трудно. По физике у меня двойка, а по химии тройка. 

1. Jak powiedzieć po rosyjsku:
 - a. że lubisz jakiś przedmiot?
 - b. że nie lubisz jakiegoś przedmiotu?
 - c. że jakiś przedmiot jest dla Ciebie łatwy albo trudny?
 - d. jakie masz oceny?
2. Kiedy użyjemy form:
 - a. нравится / даётся?
 - b. нравятся / даются?

ВНЕШНИЙ ВИД

2. Ответь на вопросы на основе объявления.

Odpowiedz na pytania na podstawie ogłoszenia.

Jakich konstrukcji używa autor ogłoszenia, żeby poinformować:

1. o wzroście?
2. o figurze?
3. o włosach?

ОДЕЖДА И ОБУВЬ

2. Прочитай высказывания и сделай задания 1–2.

Прeczytaj wypowiedzi i wykonaj zadania 1–2.

Для креативных, открытых и смелых!
Для тех, кто не боится вызовов!

Приглашаем девушек и парней принять участие в спектакле «Бал-маскарад».

Ты высокого, среднего или низкого роста? У тебя полная или стройная фигура, светлые или темные волосы? Не важно! Самое главное — оптимизм и чувство юмора! 😊

Отправь **Анне Степановне Кузнецовой** свой профиль с фото по электронной почте (AS_Kuznecova@shkola32.com) и приходи на кастинг!

Стиль — это для меня всё! Я люблю покупать одежду и всегда стараюсь одеваться **модно**. У меня есть всё: модная блузка, мини-юбка, летнее платье, тёплый свитер, джинсы и шорты.

В школу я хожу в форме, а после школы и в выходные на мне всегда футболка, худи, джинсы и кроссовки. Мне нравится спортивный стиль. Это **просто и удобно**.

Я люблю выглядеть **стильно**: тёмные брюки, светлая рубашка, элегантная, но удобная обувь. На родительские собрания я всегда одеваюсь **элегантно**. Тогда на мне туфли, красивая блузка, жакет и юбка или платье.

1. Odpowiedz na pytania.
W jaki sposób:
 - a. mówimy po rosyjsku o tym, co mamy na sobie?
 - b. opisujemy, jak ktoś ubiera się?
2. Stwórz słowniczek obrazkowy pt. „ОДЕЖДА, ОБУВЬ”.

Pisanie to kolejna sprawność produktywna, choć najrzadziej wykorzystywana przez przeciętnego użytkownika języka. Badania dowodzą, że w komunikacji międzyludzkiej zajmuje ona ostatnie, czwarte miejsce, z 9% udziałem (czytanie – 16%, mówienie – 30%, słuchanie – 45%)⁵². Jednak nie sposób wyobrazić sobie, aby współczesny człowiek nie posiadał umiejętności pisania choćby prostych tekstów użytkowych, takich jak e-mail, kartka pocztowa, list prywatny, wypełnienie formularza, sporządzenie notatki czy krótkiej wiadomości. Pisanie łączy w sobie wiele elementów wiedzy (gramatyka, słownictwo, stylistyka), jest powiązane z innymi sprawnościami, uczy śmiałości wyrażania własnych myśli, prowokuje do wysiłku intelektualnego. W najnowszych badaniach wykazano w sposób empiryczny, że systematyczne pisanie powoduje znaczący przyrost kompetencji komunikacyjnej⁵³. Uczniowie zaczynający naukę języka rosyjskiego od podstaw swą przygodę z pisaniem powinni zacząć od rozwijania i doskonalenia techniki pisania. Ćwiczenia na tym etapie należy koncentrować na nauczaniu poprawnej pisowni, identyfikowaniu korelacji między dźwiękami a literami, właściwym łączeniu liter. Zaleca się stosowanie takich technik, jak rysowanie po śladzie, uzupełnianie brakujących liter w wyrazach, przepisywanie wyrazów i całych zdań, uzupełnianie luk w tekście brakującymi wyrazami, dyktanda wzrokowe. Na tym etapie uczniowie mogą już tworzyć proste teksty użytkowe (e-mail, notatka, ankietka osobowa). Budowanie tych pierwszych wypowiedzi pisemnych należy oprzeć o wzorzec, a potrzebną leksykę i struktury gramatyczne ćwiczyć na bazie rozsypanek wyrazowych, uzupełniania luk czy kończenia zdań. W miarę nabywania umiejętności językowych i komunikacyjnych wypowiedzi pisemne mogą być coraz bardziej złożone (kartka okolicznościowa, list prywatny, odpowiedź na list itp.). Ewa Lipińska przygotowała miniporadnik dla wykonujących prace pisemne. Autorka wyszczególniła w nim osiem elementów, których prawidłowe zaplanowanie i sukcesywne przeprowadzenie prowadzi do napisania tekstu. Są to:

- termin i właściwe rozplanowanie czasu,
- wybór tematu,
- notatki,
- miejsce pracy,
- opracowanie szkicu,
- pierwsza wersja,
- poprawa,
- druga wersja (końcowa)⁵⁴.

Autorka zwraca uwagę, że w całej procedurze konstruowania tekstu pisemnego 90% stanowią działania przygotowawcze. Początkowo wskazane jest stosowanie pisania sterowanego, tzn. nauczyciel sugeruje określony temat, a następnie pomaga uczniom zaplanować pracę, zgromadzić materiał i przeprowadzić jego selekcję, udziela wskazówek i wyjaśnień. Dopiero po tych wstępnych działaniach uczeń przystępuje do właściwego pisania. Podczas wykonywania bardziej złożonych zadań pisemnych uczniowie sami muszą zastanowić się nad potrzebnym materiałem. W tym celu mogą tworzyć mapy myśli lub przeprowadzać burzę mózgów. Następnie dokonują analizy, oceny i selekcji zapisanych haseł. Inna technika to tworzenie list. Uczniowie w sposób linearny zapisują wszystkie pomysły związane z tematem, jakie przychodzą im do głowy. Następnie przeglądają listę, analizują i wybierają najbardziej przydatne pomysły, podobnie jak podczas burzy mózgów. Zwieńczeniem pracy jest samodzielne napisanie wypowiedzi w języku rosyjskim.

Podczas kształtowania i doskonalenia sprawności pisania należy zwrócić szczególną uwagę na dwa istotne aspekty: treść wypowiedzi i jej poprawność. Dobrą zasadą jest nie tyle poprawianie błędów uczniów, ile ich skłanianie do analizy i samodzielnej korekty tekstu. Taki sposób postępowania sprzyja rozwijaniu wrażliwości i samoświadomości językowej.

52 L. Steill, W.R. Miller, *Effective listening*, Telstar, St. Paul, MN, 1982, s. 16.

53 J. Iluk, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 2012, s. 18.

54 E. Lipińska, *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 2000, s. 15–16.

W kursie #русский язык zastosowano różnorodne ćwiczenia kształtujące umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej, np.:

МОЙ СТИЛЬ

4. Напиши о своём стиле одежды.

Napisz o swoim stylu ubierania się.

Я люблю одеваться (как?)... Обычно на мне (что?)...



4. На основе заданий 2 и 3 напишите открытку по выбранному сценарию.

Na podstawie zadań 2 i 3 napiszcie pocztówkę według wybranego scenariusza.

1. Jesteście na trekkingu (на трэкинге = в походе) w górach Altaju. Piszecie pocztówkę do waszego nauczyciela języka rosyjskiego.
2. Podrózujecie po Kamczatce. Piszecie e-pocztówkę do waszego kolegi z Kazachstanu.

МОЯ ШКОЛА

- #### 4. Опиши свою школу. Выбери правильные варианты и дополни текст.
- Opisz swoją szkołę. Wybierz odpowiednie warianty i uzupełnij tekst.

Я учусь в средней школе. Моя школа
большая • небольшая • маленькая .
На первом этаже есть _____

На втором этаже есть _____

Директора школы зовут _____

Я люблю • не люблю ходить в школу.

W podejściu działaniowo-zadaniowym, zalecanym w prezentowanej koncepcji programowej, ważne jest kształtowanie kolejnych sprawności językowych – **interakcji ustnej i pisemnej**. To niezwykle istotne i złożone sprawności polegające na przemiennych działaniach receptywnych i produkcyjnych. Nie jest to jednak tylko suma tych działań, ponieważ konieczne jest tu także ciągłe zarządzanie procesem wymiany informacji. Do najważniejszych cech interakcji ustnej, które odróżniają ją od interakcji pisemnej, należą: dynamiczny i spontaniczny charakter, wzajemne oddziaływanie uczestników, wymiana komunikatów, reaktywność, negocjowanie oraz współtworzenie znaczeń, dwukierunkowość komunikacji, współpraca, sprzężenie ze słuchaniem, efektywność przekazywania komunikatu, a także z reguły mniejsza poprawność językowa⁵⁵.

55 G. Śpiewak, *Czy rozmawiasz po angielsku? – czyli dlaczego nie powinno uczyć się mówienia w języku obcym*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2016, s. 50.

Ponadto w toku interakcji ustnej ma miejsce wykorzystywanie z różnym nasileniem elementów paralingwistycznych (gesty, mimika, prozodia itp.). Jak dowodzi Tomasz Róg: „Do udanej interakcji ustnej potrzeba nie tylko odpowiedniej znajomości leksykogramatyki, ale również odpowiednio rozwiniętego systemu fonologicznego i świadomości norm rządzących interakcją, a te mogą różnić się między kulturami. Dlatego uczyć się powinni poznawać różne akty mowy (np. składanie obietnic, przeproszanie, udzielanie porad, chwalenie itd.), reguły rządzące zabieraniem głosu (np. przyłączanie się do trwającej rozmowy, udzielanie głosu rozmówcom, kończenie rozmowy itd.), sposoby inicjowania i kończenia interakcji, a nawet i sposób użycia języka ciała”⁵⁶. Nauczyciel inicjujący i wspierający zachowania interakcyjne na lekcji języka obcego ma do dyspozycji dość obszerny repertuar działań, które zwiększą szanse uczniów na płynne, poprawne i kulturalne postępowanie się językiem docelowym. Są to:

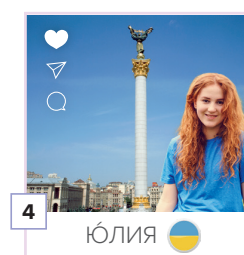
- wyposażenie uczniów w wiedzę na temat tego, w jaki sposób brać udział w interakcji (np. jak inicjować i kończyć rozmowy, jak grzecznie przerywać rozmówcy, jak wyrażać sprzeciw czy bronić swoich racji itp.);
- przekazanie uczniom w zrozumiały sposób treści polecenia oraz dostarczenie wiedzy niejęzykowej niezbędnej do wypowiadania się na dany temat;
- zaprezentowanie modelu / modeli, danie uczniom czasu na przygotowanie się do interakcji (średnio od jednej do trzech minut);
- pozwolenie uczniom na zrobienie notatek – w języku ojczystym lub w języku obcym z zastrzeżeniem, że wykonanie zadania nie może polegać na odczytaniu zapisu z kartki;
- wprowadzenie słownictwa niezbędnego do wykonania zadania;
- udzielenie uczniom wsparcia językowego w postaci materiałów źródłowych (np. słowników);
- poinformowanie uczniów, ile czasu powinni przeznaczyć na wykonanie zadania;
- udzielenie uczniom informacji zwrotnej i korygującej w trakcie wykonywania zadania w sposób niezakłócający toku wypowiedzi przy jednoczesnym zachęcaniu uczniów do autokorekty;
- udzielenie informacji zwrotnej po wykonaniu zadania;
- poproszenie uczniów o powtórne wykonania zadania ze zmianą jakiegoś elementu;
- zachęcenie uczniów do refleksji nad wykonanym zadaniem;
- poproszenie uczniów o wykonanie (auto)transkrypcji przeprowadzonej interakcji⁵⁷.

W podręcznikach *#русский язык* zastosowano różnorodne ćwiczenia kształtujące umiejętność interakcji ustnej. Oto kilka przykładów:

6. Разыграйте в парах диалоги по образцу.

Odegrajcie w parach dialogi zgodnie z przykładem.

- Как его зовут?
- Его зовут Уильям.
- Откуда он?
- Он из Англии, из Лондона.
- Кто он по национальности?
- Он англичанин.



56 T. Róg, *Optymalizacja zadań interakcji ustnej*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 2020, s. 7.

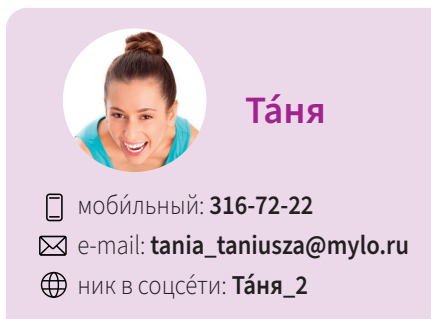
57 T. Róg, op. cit., s. 9.

КОНТАКТЫ

6. Разыграйте в парах диалоги по данным ролям.

Odegrajcie w parach dialogi według podanych ról.

- **Уczeń А** prosi **В** o dane Tani. **Уczeń В** udziela informacji.
- **Уczeń В** prosi **А** o dane Antona. **Уczeń А** udziela informacji.

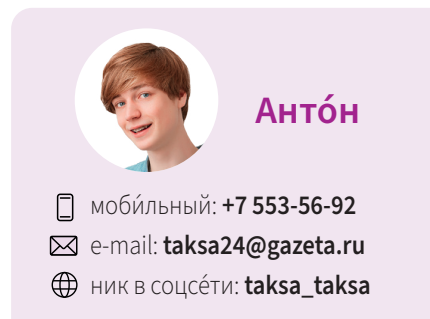


Тáня

☎ мобільный: 316-72-22

✉ e-mail: **tania_taniusza@mylo.ru**

🌐 ник в соцсети: **Тáня_2**



Антóн

☎ мобільный: +7 553-56-92

✉ e-mail: **taksa24@gazeta.ru**

🌐 ник в соцсети: **taksa_taksa**

4. Разыграйте в парах диалоги по образцу. Odegrajcie w parach dialogi zgodnie z przykładem.

- Твоё хобби — это спорт?
- Да, моё хобби — это спорт. / Нет, моё хобби — это компьютерные игры.
- Ты любишь слушать музыку?
- Да, я люблю слушать музыку. / Нет, я не люблю слушать музыку. А ты?
- Я тоже (не люблю).

ИГРА

Jak dobrze się znacie? Ustawcie się do siebie plecami. Pytajcie i odpowiadajcie zgodnie z przykładem.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| ● Какие у меня волосы? | ● Я высокого роста? |
| ○ У тебя длинные волосы. | ○ Нет, ты низкого роста. |
| ● Точно! | ● Хорошо! У меня зелёные глаза? |
| | ○ Нет! |
| | ● Точно! А какие? |
| | ○ Не знаю! |



Interakcja pisemna jest kolejnym pełnoprawnym działaniem, stosowanym przez większość użytkowników języka. Kształtowanie tej sprawności na III etapie edukacyjnym pokrywa się z rozwijaniem umiejętności pisania. Stąd katalog technik wspierających interakcję pisemną jest zbieżny z przedstawionymi wcześniej technikami nauczania pisania.

Oto kilka przykładów zadań kształtujących umiejętność interakcji pisemnej:

ОТВЕТ НА СМС-СООБЩЕНИЕ

5. Запиши в тетрадь свой ответ на СМС-ку Максима.

Zapisz w zeszytcie swoją odpowiedź na treść SMS-a Maksima.

ЛЭТНИЙ ОПРОС

1. Пройди опрос. Работай со словарём.

Wypełnij ankietę. Pracuj ze słownikiem. SŁOWNICZEK, s. 118

Где?

1. Лето я обычно провожу:

а. дома.
б. в городе.
в. на природе.

Куда?

2. На каникулах я езжу:

а. в лагерь.
б. на дачу.
в. в горы.
г. на море.
д. за границу.

Когда?

3. Обычно я уезжаю на каникулы:

а. в июне.
б. в июле.
в. в августе.

На сколько?

4. Обычно я уезжаю:

а. на неделю.
б. на две недели.
в. на три недели.
г. на месяц.
д. на два месяца.

С кем?

5. Обычно я провожу каникулы:

а. с родителями.
б. с друзьями.
в. с бабушкой и дедушкой.

На чём?

6. Обычно я путешествую:

а. на машине.
б. на поезде.
в. на автобусе.
г. на самолёте.

Что делать?

7. Больше всего на каникулах я люблю:

а. активно проводить время.
б. заниматься спортом.
в. ходить по горам.
г. плавать.
д. путешествовать.
е. посещать города, достопримечательности.
ё. ходить по музеям.
ж. ходить по магазинам.
з. другое.

ОБРАТИ ВНИМАНИЕ!

проводить (spędzać)	ездить (jeździć)
я провожу	я езжу
ты проводишь	ты едешь
они проводят	они едут

Podczas nauczania–uczenia się języka obcego jednym z celów jest formowanie sprawności **mediacyjnej**. Pozwala ona komunikować się osobom, które z różnych względów nie mogą się kontaktować bezpośrednio. Wśród działań mediacji wyróżniamy tłumaczenia, streszczenia treści w obrębie języka docelowego lub między językiem ojczystym i docelowym oraz parafrazowanie. W obrębie działań mediacyjnych uczniowie wykorzystują swoją znajomość języka do zrozumienia tekstu wyjściowego, a następnie przekazują jego treść w innej formie lub w innym języku. Teksty zazwyczaj są osadzone w kontekście kulturowym, dlatego mediacja wykracza poza ramy samego języka. Nauczyciel ma za zadanie rozwijać u uczniów wrażliwość kulturową i przygotować ich do roli mediatora międzykulturowego.

Przykłady ćwiczeń kształtujących sprawność mediacji:

КАК ТИНЕЙДЖЕРЫ В РОССИИ ПРОВОДЯТ СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ?

4. На основе инфографики расскажи, как молодёжь в России любит проводить свободное время.

Na podstawie infografiki opowiedz, jak młodzież w Rosji lubi spędzać wolny czas.



По результатам опроса, 20% (процентов) подростков любит...

ЧТО БЫЛО В ШКОЛЕ?



5. Прослушай запись. Перескажи содержание разговора. Используй данную лексику.

Postuchaj nagrania. Streść rozmowę. Wykorzystaj podane słownictwo.

Когда?

- на уроке физики
- на историческом кружке

Кто?

- физичка
- Юлия и Коля
- Марина Александровна
- учителя
- одноклассники Димы
- Вова

Что делал?

- смотреть фильм на проёкторе
- забыть свой пенал
- спрашивать 30 минут
- готовить плакаты и повесить их в классе
- отвечать у доски
- не задать домашки
- не проверить контрольные

3. Опиши по-русски Юлию. Opisz po rosyjsku Julię.

Mam brązowe oczy.

Jestem optymistką.

Modnie się ubieram.

Lubię biały kolor.

Jestem szatynką.
Mam proste włosy.

Jestem spokojna i trochę leniwa 😊.

Mam na sobie różową bluzę i niebieskie jeansy.

✓ Umieć opisać czyjś wygląd i charakter.

Kolejna kategoria technik nauczania służy do wprowadzania słownictwa i struktur gramatycznych. Należy pamiętać, że nauczanie słownictwa zawsze powinno być zintegrowane z nauczaniem poprawnej wymowy i dzielić się na trzy etapy: wprowadzanie, powtarzanie i utrwalanie⁵⁸. Do wprowadzania nowego słownictwa obcojęzycznego najczęściej stosuje się pogładową prezentację (demonstracja, wykorzystanie ilustracji, pokazanie czynności), synonimy bądź antonimy oraz definiowanie metodą opisową. W wyjątkowych przypadkach (szczególnie skomplikowane słownictwo) można wprowadzić odpowiedniki słów w języku ojczystym. W trakcie utrwalania słownictwa zaleca się wykorzystanie techniki asocjacyjnej, która polega na łączeniu nowych wyrazów ze skojarzeniami dotyczącymi różnych zmysłów (dźwięk, obraz, smak itp.) Do utrwalania i powtarzania słownictwa sprawdzają się różne gry i zabawy językowe, podpisywanie rysunków, przepisywanie wyrazów, uzupełnianie luk itd.

W kursie *#русский язык* każdy rozdział zawiera sekcję „Kluczowe słownictwo i zwroty z tego rozdziału”, w którym jest prezentowana konieczna do opanowania podstawowa leksyka. Jednym z elementów rozdziału jest również sekcja *Моя лексика*, czyli słowniczek, w którym słownictwo podzielono tematycznie i załączono wersje audio dla łatwiejszego opanowania wymowy. W tej części zwraca się uwagę na tzw. fałszywych przyjaciół. Ważny element stanowią notki zatytułowane *Полезные фразы* (przydatne zwroty), czyli przykładowe wypowiedzi w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.

KLUCZOWE SŁOWNICTWO I ZWROTY TEGO ROZDZIAŁU

спортплощадка

расписание уроков

Я учусь в средней школе.

на втором этаже

девятый класс

во вторник

Что было в школе?

Я получаю пятёрки!


учителя и ученики


в пенале

58 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych, Fraszka Edukacyjna*, Warszawa, 2005, s. 152.

библиотека – biblioteka
кабинёт – pracownia, sala
кабинёт директора – gabinet dyrektora
секретариат – sekretariat
класс – klasa
коридёр – korytarz
раздевалка – szatnia
спортивная площадка, спортплощадка – boisko
спортивный зал, спортзал – sala gimnastyczna
столовая – stołówka
туалёт – toaleta
учительская (комната) – pokój nauczycielski
медицинский кабинет, медкабинёт – gabinet lekarski

помещения в школе
 pomieszczenia w szkole

85 



ПОЛЕЗНЫЕ ФРАЗЫ

Так опишѐ бudynek szkoły:

- На перѐвом этажѐ столовая.
- Учительская на втором этажѐ.

Так poinformuję, gdzie i jak się учѐ:

- Я учѐсь в лицѐе.
- Я неплохо учѐсь.

Так poinformuję, jakie mam przedmioty w określone dni:

- В понедельник у меня химия.
- В среду у меня польский язык.
- В субботу у нас нет уроков.

Так powiem o swoich upodobaniach i ocenach:

- Мне нравится химия. Она мне легко даѐтся.
- Мне не нравятся физика и математика. Они мне даѐтся трудно.
- У меня трѐйка по биологии и пятѐрка по русскому языку.

Так poinformuję, co było w szkole:

- На уроке физики был опрос, я отвечал(а) у доски.
- На математике мы решали задачи.

Так опишѐ wyposażenie sali lekcyjnej i nazwę przybory szkolne:

- В классе есть проектор и компьютер, но нет интерактивной доски.
- У меня в пенале есть ручка, карандаш и маркер, но нет линейки.

Wprowadzanie materiału gramatycznego należy oprzeć na elementach graficznych, ponieważ do młodego pokolenia lepiej przemawiają treści obrazkowe niż tradycyjny tekst. Zaleca się zatem wykorzystanie tabeli, wykresów, diagramów, rysunków i innych graficznych reprezentacji struktur gramatycznych. Można się także odwoływać do języka polskiego, zestawiać i porównywać zjawiska gramatyczne w obu językach, wskazywać na podobieństwa i różnice. Pozwoli to uwrażliwić uczniów i zwiększyć świadomość występowania z jednej strony interkomprehensji, a z drugiej – błędów interferencyjnych.

W każdym rozdziale cyklu *#русский язык* znajduje się sekcja *Грамматика*, w której zagadnienia gramatyczne odnoszące się do danej części podręcznika zaprezentowano w formie kolorowych tabel. W poszczególnych podrozdziałach nowe struktury gramatyczne często są prezentowane za pomocą elementów graficznych.

3

Грамматика

1. Czasowniki zwrotne (odmiana w czasie teraźniejszym)

	занимá-ть-ся (zajmować się, uczyć się) занимá-ть-ся спортом (uprawiać sport)	встречá-ть-ся (spotykać się)	уч-ить-ся (uczyć się)	готóв-ить-ся (przygotowywać się)
я	занимá-ю-сь	встречá-ю-сь	уч-ú-сь	готóвл-ю-сь
ты	занимá-ешь-ся	встречá-ешь-ся	уч-ишь-ся	готóв-ишь-ся
он/онá/онó	занимá-ет-ся	встречá-ет-ся	уч-ит-ся	готóв-ит-ся
мы	занимá-ем-ся	встречá-ем-ся	уч-им-ся	готóв-им-ся
вы	занимá-ете-сь	встречá-ете-сь	уч-ите-сь	готóв-ите-сь
онí	занимá-ют-ся	встречá-ют-ся	уч-ат-ся	готóв-ят-ся

-ся / -сь = się

Czasowniki zwrotne odmieniają się podobnie jak czasowniki niezwrotne (część według schematu 1. koniugacji, a część według schematu 2. koniugacji), z tym że na końcu dodaje się partykułę **-ся** (po spółgłoskach) albo **-сь** (po samogłoskach). Te partykuły zawsze pisze się łącznie z czasownikiem.

2. Czas przeszły

	дéла-ть (robić)	рисовá-ть (rysować)	готóви-ть (przygotowywać)	занимá-ть-ся (zajmować się, uczyć się)	готóви-ть-ся (przygotowywać się)
я/ты/он	дéла-л	рисовá-л	готóви-л	занимá-л-ся	готóви-л-ся
я/ты/онá	дéла-ла	рисовá-ла	готóви-ла	занимá-ла-сь	готóви-ла-сь
я/ты/онó	дéла-ло	рисовá-ло	готóви-ло	занимá-ло-сь	готóви-ло-сь
мы/вы/онí	дéла-ли	рисовá-ли	готóви-ли	занимá-ли-сь	готóви-ли-сь

Formy czasu przeszłego tworzy się zawsze od formy podstawowej czasownika (bezokolicznika).

Czasowniki w czasie przeszłym **nie odmieniają się przez osoby**, jedynie przez rodzaje (męski, żeński, nijaki) i liczby (pojedyncza, mnoga). W czasownikach zwrotnych należy pamiętać o dodaniu partykuły **-ся** (po spółgłoskach) lub **-сь** (po samogłoskach).

W liczbie mnogiej jest tylko jedna końcówka dla wszystkich osób: **Мы / вы / онí / мáльчики / дéвушки писáли тест**.

3. Liczebniki porządkowe (rodzaj męski)

	mianownik кто? что?		miejscownik (о) ком? (о) чём?	
	Какой этаж? Какой класс?		На каком этаже? В каком классе?	
1 (один)	1-й	пéрвый	1-ом	пéрвом
2 (два)	2-й	вторóй	2-ом	вторóм
3 (три)	3-й	трéтий	3-ом	трéтьем
4 (четыре)	4-й	четвёртый	4-ом	четвёртом
5 (пять)	5-й	пяты́й	5-ом	пя́том
6 (шесть)	6-й	шестóй	6-ом	шестóм
7 (семь)	7-й	сedýмой	7-ом	сedýмом
8 (восемь)	8-й	восью́мой	8-ом	восью́мом
9 (девять)	9-й	девяты́й	9-ом	девя́том
10 (десять)	10-й	десяты́й	10-ом	деся́том
11 (одиннадцать)	11-й	одíннадцаты́й	11-ом	одíннадцатом
12 (двенадцать)	12-й	двенáдцаты́й	12-ом	двенáдцатом

Liczebniki porządkowe rodzaju męskiego w mianowniku liczby pojedynczej mają końcówkę **-ый** albo **-ой**, a w miejscowniku **-ом**. Wyjątek stanowi liczebnik 3.

4.3. Sposób realizacji programu z uczniami potrzebującymi indywidualizacji

Słowa kluczowe: zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określono cel pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej przez nauczycieli. Jest to rozpoznawanie możliwości psychofizycznych oraz zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży, wynikających w szczególności z:

- szczególnych uzdolnień,
- niepełnosprawności,
- niedostosowania społecznego,
- zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- specyficznych trudności w uczeniu się,
- zaburzeń komunikacji językowej,
- choroby przewlekłej,
- zaburzeń psychicznych,
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- rozpoznanych niepowodzeń szkolnych,
- zaniedbań środowiskowych,
- trudności adaptacyjnych związanych z wcześniejszym kształceniem w innych systemach edukacji,
- odmienności kulturowej.

Różne potrzeby edukacyjne uczniów wymagają od nauczyciela przede wszystkim uważności, rozpoznawania trudności i dostosowywania metod, form, warunków pracy i wymagań edukacyjnych w stosunku do poszczególnych uczniów, czyli indywidualizacji procesu nauczania. Przede wszystkim zawsze należy skupiać się na mocnych stronach uczniów, unikać formułowania założeń przed dogłębnym rozpoznaniem problemu, zachęcać i wdrażać do samooceny, stwarzać przyjazną, bezpieczną atmosferę, starać się wzbudzić zainteresowanie i zmobilizować do aktywności.

4.3.1 Praca z uczniem szczególnie zdolnym

Słowa kluczowe: nieszablonowe, aktywizujące zadania, odwrócona lekcja, czas geniuszu, tutoring.

Uczeń zdolny to uczeń posiadający wysoki poziom zdolności ogólnych i specjalnych, wykazujący wysokie osiągnięcia w nauce lub innej dziedzinie działalności oraz posiadający osiągnięcia oryginalne i twórcze (lub możliwość takich osiągnięć)⁵⁹. Uczeń zdolny jest ciekawy świata, pyta i poszukuje, z łatwością rozwiązuje zadania, selekcjonuje dane na etapie ich odbioru, posługuje się symbolami, dostrzega, rozumie i wykorzystuje zależności między zjawiskami. Rola nauczyciela w rozwijaniu zdolności ucznia szczególnie zdolnego polega przede wszystkim na ujawnieniu, wzmacnianiu i podtrzymywaniu motywacji, co można osiągnąć dzięki stawianiu przed uczniem stymulujących wyzwań. Wyzwań, które uczeń uzna za sensowne, odpowiadające jego potrzebom i zainteresowaniom, satysfakcjonujące i w których będzie czuł się kompetentny, co wpłynie na rozwój poczucia własnej wartości. Ważne, aby nie obciążać ucznia nadmiernie, nie powinien on mieć więcej pracy, powinien natomiast pracować inaczej. Należy zastosować metody, techniki i środki dydaktyczne adekwatne do potrzeb danego ucznia. W pracy z uczniem zdolnym warto stosować nieszablonowe, intrygujące i niebanalne zadania. Na pewno sprawdzą się takie, które zachęcą do twór-

59 G. Szumski, *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1995, s. 53.

czej interakcji językowej (odgrywanie ról, praca w grupach, dyskusja, debata za i przeciw, technika „Akwarium”, symulacje), oraz aktywizujące techniki asocjacyjne (klasyczna i odwrócona burza mózgów, technika myślowych kapeluszy de Bono, technika znikających słów, kalambury, rebusy, akronimy). Ciekawą propozycją jest odwrócona lekcja, czyli powierzenie przeprowadzenia lekcji lub jej fragmentu uczniowi. Warto także co jakiś czas (np. raz w miesiącu) poświęcić 15–20 minut lekcji na coś, co lubią uczniowie. W założeniu powinna to być godzina raz w miesiącu, ale byłoby to trudne do zrealizowania (ang. *Genius Hour* – Godzina geniuszu). Ten czas dla geniuszu nie oznacza, że uczniowie robią cokolwiek, byle nie przeszkadzali. Uczniowie uczą się, rozwijają swoje umiejętności, ale sami wybierają temat, zagadnienie, formę pracy i formę zaprezentowania rezultatów tej pracy. W czasie geniuszu jeden uczeń przygotowuje np. prezentację na ulubiony temat, inny lapbook (książeczkę czy teczkę tematyczną), ktoś inny opracuje quiz lub krzyżówkę, kolejny uczeń przygotowuje makietę, jeszcze inny wykona pracę plastyczną. Zaangażowani są wszyscy uczniowie, a uczeń zdolny zyskuje szczególnie, bo ma okazję pracować swobodnie, pogłębić swoją wiedzę, wykazać się kreatywnością, realizować treści w sposób interdyscyplinarny, wykorzystywać różne źródła, dzielić się swoją wiedzą i dziełem z innymi.

W pracy z uczniem zdolnym nauczyciel powinien rozważyć przyjęcie na siebie roli tutora. W tutoringach ważne jest indywidualne podejście do ucznia, z uwzględnieniem jego osobistych potrzeb, zainteresowań i predyspozycji. W kształceniu ucznia zdolnego w zakresie języka obcego mówimy o tutoringach rozwojowo-edukacyjnych. Z jednej strony chodzi bowiem o wsparcie ucznia w odkrywaniu i rozwijaniu jego talentów, wypracowaniu właściwej strategii uczenia się i planowaniu ścieżki rozwoju osobistego, z drugiej zaś o zachęcanie ucznia do zdobywania, poszerzania oraz utrwalania wiedzy i umiejętności w zakresie języka rosyjskiego, rozwijania ciekawości poznawczej i krytycznego myślenia. Tutor musi przewidzieć czas na spotkania z uczniem, podczas których udzieli mu wsparcia w wybranych wspólnie aspektach rozwoju językowego (ale i pozajęzykowego). Dobrego tutora cechuje umiejętność budowania relacji z podopiecznym, entuzjazm, chęć wspierania go w sukcesach, ale i w niepowodzeniach, a także empatia i konsekwencja. Jak konstatuje Aneta Baranowska, powołując się na Rimma i Jablonsky'ego: „W dzisiejszych czasach od właściwego kształcenia uczniów zdolnych zależy przyszłość naszego społeczeństwa. Tym bardziej więc niepokoi fakt, że współcześnie ten obszar pracy pedagogicznej jest w wielu polskich szkołach zaniedbywany. Jeśli sytuacja ta nie ulegnie zmianie, w placówkach oświatowych coraz częściej będziemy spotykać «dzieci bez sukcesów» czy «wybitnie uzdolnionych szkolnych nieudaczników». Dlatego też priorytetem kształcenia w polskich szkołach powinno stać się stymulowanie rozwoju zdolnych uczniów. Można tego dokonać poprzez ulepszanie znanych metod pracy z jednostką o ponadprzeciętnych zdolnościach (np. kół zainteresowań) lub wykorzystanie nowych metod, takich jak tutoring”⁶⁰.

4.3.2 Praca z uczniem z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Słowa kluczowe: SPE, indywidualne podejście, każdorazowe wypracowywanie strategii.

Pojęcie specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) jest niezwykle pojemne i obejmuje różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe. Trudności w uczeniu się mogą się przejawiać jako zaburzenia w funkcjach percepcyjnych, zaburzenia pamięci i myślenia, trudności w umiejętnościach szkolnych, nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym i społecznym, nadpobudliwość i zaburzenia uwagi. Najczęściej nauczyciel spotyka się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, do których należy dysleksja rozwojowa, deficyt uwagi, nadpobudliwość, zaburzenia językowe i sensoryczne. Musi wtedy odpowiednio dostosowywać techniki i formy pracy, środki dydaktyczne, a także wymagania do potrzeb edukacyjnych takich uczniów. Przyjęcie jednakowej strategii działania w odniesieniu do wszystkich uczniów ze SPE byłoby nieefektywne i pozbawione sensu.

60 A. Baranowska, *Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole*, [w:] E-mentor nr 5 (57), 2014, <http://e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/57/id/1136>.

Działania należy rozpocząć od dokładnej analizy problemów ucznia ze SPE, analizy specjalistycznej dokumentacji, wywiadu z rodzicami, a przede wszystkim od obserwacji samego ucznia pod kątem jego potrzeb i możliwości. Dopiero w kolejnym etapie należy planować i wdrażać procedury postępowania. Następnym etapem jest monitorowanie oraz ewentualne korekty i modyfikacje zastosowanej strategii.

Każdy uczeń jest inny i wymaga indywidualnego podejścia. Dlatego nie da się zastosować jakiegoś uniwersalnego rozwiązania. Warsztat nauczyciela musi być elastyczny, dostatecznie pojemny, aby wybierać to, co w danym przypadku będzie najodpowiedniejsze. W przypadku uczniów impulsywnych, z nadpobudliwością ruchową, wykazujących deficyty uwagi skuteczne w zakresie komunikacji może okazać się szczególne zwracanie uwagi na wyraźne, dokładne mówienie i sprawdzanie, czy uczeń zrozumiał komunikat. Ponadto w przypadku takich uczniów jest ważne stosowanie zasady regularności, stałego rytmu lekcji, stosowanie jasnych reguł i konsekwencja w postępowaniu, a także stosowanie wzmocnień pozytywnych. W przypadku uczniów ze SPE, w tym z dysleksją, na lekcjach języka obcego skuteczne będzie wykorzystanie wszystkich kanałów sensorycznych, zastosowanie technik ułatwiających zapamiętywanie. Nowe słownictwo najlepiej prezentować w powiązaniu z leksyką już znaną i utrwaloną, a do prezentowania struktur i reguł gramatycznych wykorzystywać diagramy, tabele, wykresy, karty. Należy także stosować trening fonologiczny (liczenie głosek, rymowanki, pomijanie, zastępowanie głosek, manipulowanie głoskami). Podczas ćwiczeń w pisaniu zaleca się wykorzystanie koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej. Niewątpliwie warto stosować gry i zabawy językowe oparte na współpracy i rywalizacji. Badania dowodzą bowiem, że stosowanie wymienionych technik i form nauczania nie powoduje u uczniów z SPE spadku motywacji prolingwalnej. Przeciwnie, uczniowie dobrze się czują i efektywniej pracują we współpracujących lub rywalizujących ze sobą grupach.

Izabela Bieńkowska i Krzysztof Polok trafnie konstatują, że „proces komunikacyjny, któremu podlegają uczniowie na zajęciach, wymaga od nauczyciela nie tylko chęci do zmiany sposobów prezentacji treści / komunikatu (czyli jak efektywnie uczyć, żeby nauczyć), ale także zrozumienia mechanizmów przyswajania tych treści przez uczniów ze SPE, tak różnych, jak z różnymi zaburzeniami i potrzebami u uczniów się stykamy. Jest to trudne do osiągnięcia, ale możliwe przy zaangażowaniu i dobrej woli obu stron interakcji. Niemniej reguły tego procesu ustala nauczyciel, bo to właśnie on, a nie uczeń jest kierownikiem tego procesu i to na nauczyciela, a nie ucznia spoczywa obowiązek uwzględnienia zachodzących zmian [...] w codziennej praktyce edukacyjnej”⁶¹.

4.4. Obudowa dydaktyczna

Słowa kluczowe: style i strategie uczenia się, kryteria ewaluacji materiałów nauczania, materiały multimedialne.

Naturalny fundament procesu glottodydaktycznego stanowią wszelkie środki i materiały dydaktyczne (obudowa dydaktyczna przedmiotu), czyli zarówno przedmioty materialne usprawniające proces nauczania-uczenia się, jak i wszelkie nośniki informacji: teksty, materiały wizualne, pomoce audio / video, łącznie z autorskimi zestawami ćwiczeń dostosowanymi do potrzeb konkretnej grupy uczniów. Podstawowy wymóg, jaki muszą spełniać to zgodność z podstawą programową i programem nauczania. Odpowiednio dobrane środki i materiały dydaktyczne zapewniają prawidłowy, zgodny z założeniami metodycznymi przebieg procesu glottodydaktycznego, ułatwiają rozumienie i przyswojenie nowych informacji oraz powiązań między nimi, sprzyjają kształtowaniu umiejętności i nawyków w sposób aktywny i twórczy. Stosuje się je, aby uczniowie mogli posługiwać się różnorodnymi stylami i strategiami uczenia się. Wnikliwa obserwacja powinna ułatwić zidentyfikowanie stylu preferowanego przez danego ucznia. Uczeń skory do działania i podejmowania ryzyka, wykazujący cechy lidera, niechętnie pracujący według wytycznych, umiejący skupić się na problemie,

61 I. Bieńkowska, K. Polok, *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*, [w:] *Linguodidactica XXI*, 2017, s. 71.

niepoddający się emocjom to typ **aktywisty**. Najlepiej uczy się w grupie, w której może wykonywać zadania wymagające inicjatywy, kreatywności. Uczeń lubiący analizować, skłonny do refleksji, potrzebujący czasu na zastanowienie, lubiący precyzyjnie sformułowane instrukcje to uczeń o wyraźnym stylu **analityka**. Najchętniej uczy się, kiedy nie czuje presji, czyta i powtarza, może obserwować działania innych oraz dobrze zna wytyczne. Z kolei **teoretyk** lubi zorganizowane, celowe i logiczne działania. Zgłębia dany problem zanim podejmie decyzję, stara się oceniać sytuację z różnych perspektyw, angażując się przy tym emocjonalnie. Teoretyk uczy się najchętniej, gdy może zadawać pytania, wykonywać zadania zamknięte, dyskutować, uczestniczyć w burzy mózgów, poszukiwać wzajemnych związków i współzależności. Uczeń, którego charakteryzuje styl pragmatyczny (**pragmatyk**) lubi stosować poznane teorie w życiu, polega bardziej na intuicji niż logice, nie analizuje, lubi zdobywać nowe doświadczenia i działać. Pragmatyk uczy się najskuteczniej, kiedy realizuje zadania projektowe, odgrywa role, demonstruje swoje umiejętności w praktyce.

Z uwagi na wpływ określonego bodźca zmysłowego uczniów można podzielić dodatkowo na **wzrokowców, słuchowców, dotykowców / czuciowców i kinestetyków**.

Wśród strategii, które stosują uczniowie w uczeniu się można wyróżnić:

- strategie pamięciowe (mają na celu pomóc uczącemu się w odpowiednim przechowywaniu nowych informacji w pamięci, tak aby mógł je w razie potrzeby sprawnie odzyskać),
- strategie kognitywne (to umiejętności, które wymagają transformacji języka np. poprzez rozumowanie, analizę, robienie notatek),
- strategie kompensacyjne (to techniki polegające na rekompensowaniu brakującej wiedzy, np. poprzez zgadywanie podczas słuchania lub czytania, wykorzystywanie synonimów lub wyrażen bliskoznacznych podczas mówienia lub pisanie),
- strategie metakognitywne (techniki, które wykorzystywane są do kontrolowania własnego procesu uczenia, brania odpowiedzialności za ten proces),
- strategii afektywnych (pomagają uczniom we wzbudzaniu pozytywnych emocji i postaw, pobudzają i utrzymują odpowiednio wysoki poziom motywacji),
- strategie społeczne (wspomagają interakcję, komunikację i komunikację interkulturową poprzez zadawanie pytań, współpracę z rówieśnikami, rozwijanie empatii).

Świadomość stylów i strategii uczenia się jest wyjątkowo istotna. Dzięki dobraniu i zorganizowaniu odpowiedniego materiału oraz dostosowaniu sposobu pracy z nim, czyli dzięki uwzględnieniu stylów i strategii uczenia się charakterystycznych dla danej grupy, nauczyciel pomaga uczniom lepiej rozumieć, zapamiętywać, odtwarzać i poddawać transformacji nowe informacje. Dzięki temu uczeń uczy się języka szybciej i efektywniej, może wykorzystywać wymienione strategie do nauki innych przedmiotów, a także w procesie uczenia się przez całe życie.

W literaturze poświęconej dydaktyce języków obcych można odnaleźć wiele publikacji traktujących o kryteriach ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, które jednocześnie mogą być rozpatrywane jako kryteria ich preparacji. Są one niekiedy bardzo rozbudowane, nadmiernie uszczegółowione, niespójne, przez co stają się właściwie bezużyteczne dla nauczycieli, którzy samodzielnie przygotowując materiały, chcą wybrać odpowiednią obudowę dydaktyczną podręcznika. Nauczyciel nie powinien robić tego wyłącznie intuicyjnie, powinien umieć dokonać właściwej oceny, opartej na obiektywnych kryteriach ewaluacyjnych obejmujących całe spektrum zagadnień związanych ze wszystkimi aspektami procesu nauczania-uczenia się. Poniżej przedstawiono katalog kryteriów ewaluacji optymalnego zestawu do nauki języka rosyjskiego, który powstał na podstawie propozycji zawartych w pracach Pfeiffera⁶² i Styszyńskiego⁶³ (opracowanie własne autorki).

62 W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001, s. 179–187.

63 J.C. Styszyński, *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, [w:] Przegląd glottodydaktyczny, nr 19, 2004, s. 23.

KATALOG KRYTERIÓW EWALUACJI MATERIAŁÓW NAUCZANIA

1. Kryteria formalne

- kryterium ukierunkowania na odbiorcę,
- kryterium kompletności i spójności materiałów glottodydaktycznych,
- kryterium warunków przebiegu procesu glottodydaktycznego.

2. Kryteria merytoryczne

2.1. Kryteria ogólnodydaktyczne (wypełnienia zasad ogólnodydaktycznych)

- kryterium zasady powiązania teorii z praktyką,
- kryterium pogłębłości,
- kryterium systematyczności,
- kryterium stopniowania trudności,
- kryterium aktywności uczących się,
- kryterium indywidualizacji kształcenia,
- kryterium regularności.

2.2. Kryteria glottodydaktyczne

- kryterium koncepcji glottodydaktycznej (podejścia, metody, techniki),
- kryterium celów kształcenia i zakresu treści programowych,
- kryterium organizacji procesu kształcenia,
- kryterium adekwatności zagadnień lingwistycznych (zakresów tematyczno-leksykalnych, zakresu środków gramatycznych, zakresu kategorii komunikacyjnych, zagadnień dotyczących systemu fonicznego i graficznego),
- kryterium kulturoznawcze.

Nauczyciel przed podjęciem decyzji o wyborze konkretnego podręcznika i innych materiałów glottodydaktycznych, a także przygotowując samodzielnie takie materiały, powinien sprawdzić, czy spełniają one wyszczególnione kryteria.

Na podstawie badań i obserwacji jednoznacznie można stwierdzić, że najważniejszym materiałem dydaktycznym stosowanym w warunkach szkolnych pozostaje podręcznik, często wzbogacony o dodatkowe komponenty. Dlatego tak istotna jest rzetelna ewaluacja, realizowana zarówno przed wyborem konkretnej pozycji, jak i w trakcie pracy z wybraną książką.

Warto w tym miejscu wskazać, że cykl podręczników *#русский язык* spełnia wszystkie wymienione kryteria formalne i merytoryczne optymalnego zestawu do nauki języka rosyjskiego.

W procesie glottodydaktycznym materiały nauczania, poza wiedzą przekazywaną przez nauczyciela, są głównym nośnikiem informacji dla ucznia. Materiały dydaktyczne mogą być prezentowane i omawiane przez nauczyciela podczas lekcji, wykorzystywane do samodzielnego opracowania przez ucznia, ale nauczyciel może je również użyć na lekcji, nie prezentując ich uczniom. Część materiałów dydaktycznych nie wymaga żadnych urządzeń technicznych do ich odtworzenia. Są to materiały drukowane, książki, publikacje, ilustracje, fotografie. Bardzo ciekawe materiały z tej grupy znajdują się w ofercie dwóch rosyjskojęzycznych wydawnictw *Златоуст* oraz *Русский язык. Курсы*. Do drugiej grupy zalicza się materiały, których odtworzenie wymaga użycia różnego rodzaju urządzeń technicznych. We współczesnym i nowoczesnym nauczaniu nie może zabraknąć różnorodnych materiałów opracowanych z wykorzystaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Obecna edukacja to tak naprawdę edukacja dla jutra, która pozwala uczyć się i dostosowywać do zmieniającego się w zawrotnym tempie świata, a jej niezbędnymi elementami

są interaktywność, dostęp do światowych zasobów informacyjnych, komunikacja sieciowa i wykorzystanie hipertekstu (alinearnego, wielokierunkowego, płynnego dyskursu). Można i trzeba korzystać z możliwości, które oferują nam narzędzia TIK, ponieważ umiejętnie zastosowane mają pozytywny wpływ nie tylko na skuteczność nauki języka obcego, lecz także na rozwój wszystkich kompetencji kluczowych, tak ważnych w holistycznym rozwoju młodego pokolenia. Istnieje bardzo wiele portali wspomagających uczenie się języka rosyjskiego. Warto wspomnieć o następujących: *Время говорить по-русски* (irlc.msu.ru), *russky.info*, *russianpodcast.eu*, *realrussianclub.com*, *learnrussian.rt.com*. Ciekawe propozycje pracy z rosyjskimi piosenkami proponuje portal *rusongs.vsu.ru*, do nauki słownictwa przydatny będzie portal *Игра RusWithFun* (*ruswithfun.com*) oraz liczne aplikacje, np. *Drops*, *Duolingo*, *УЧИМ РУССКИЙ*, *FunEasyLearn*, *Learning Russian Basic 400 Words*, *Learn Russian – Free WordPower*, *УЧИМ И ИГРАЕМ. РУССКИЙ ЯЗЫК – СЛОВАРЬ И ИГРЫ*, *Quizlet*, *Wordwall* i inne. Na stronie *gramota.ru* uczniowie mogą sprawdzać znaczenie, poprawność użycia i zapisu słów. Wiele zagadnień leksykalno-gramatycznych przedstawia, wyjaśnia i utrwala portal *О РУССКОМ ПО-РУССКИ*, ortografię uczniowie mogą ćwiczyć, korzystając z aplikacji *ОРФОГРАФИЯ* (play.google.com/store/apps/details?id=air.com.prismalogic.spellingGame).

Przydatne w nauce języka rosyjskiego na pewno okażą się krótkie filmiki *Super Easy Russian* (dla początkujących) oraz *Easy Russian* (od poziomu A2), w których w autentyczny i często zabawny sposób zostały przedstawione zagadnienia gramatyczne, określone tematy leksykalne, krótkie wywiady z Rosjanami na ulicach Moskwy i Petersburga itd.

Niewątpliwie warto wykorzystywać jako materiał dydaktyczny krótkometrażowe rosyjskie filmy, np.: „*Обычная свадьба*”, „*Гоголь-моголь*”, „*Удачное знакомство*”, „*Собеседование*”, „*Продавец грёз*”, „*Сотрясающая возбудка*”, „*Пять минут*”, wybrane odcinki serialu „*Ералаш*” i inne. Filmy stanowią istotny element nauki języka i kultury. Oczywiście nie można ograniczyć się tylko do prezentacji filmu. Nauczyciel musi przemyśleć i wybrać techniki oraz formy pracy, a także zaplanować zadania i ćwiczenia związane z tego rodzaju materiałem.

W trakcie selekcji, dobierania i prezentowania materiału nauczania nauczyciel powinien pamiętać, że nadrzędnym celem jego działań jest to, aby uczeń umiał samodzielnie skorzystać z opracowanych materiałów. Jednymi z ważniejszych czynników, które warunkują efektywne przetworzenie i przyswojenie informacji, są właściwe uporządkowanie materiału, porównywanie, powtarzanie i aktywne opracowanie informacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że środki i materiały dydaktyczne mają ogromny wpływ na efektywność całego procesu glottodydaktycznego. Dają możliwość sprawnego przyswajania i przetwarzania nowych informacji przez uczniów. Właściwie spreparowane, wyselekcjonowane i wykorzystane przez kompetentnego nauczyciela, który uwzględni dominujące style uczenia się i wspiera stosowanie przez uczniów różnych strategii uczenia się, znacznie uatrakcyjniają i zwiększają skuteczność oferty edukacyjnej.

5. Monitorowanie i ocenianie

Słowa kluczowe: monitorowanie, ocenianie, zasady wewnątrzszkolnego oceniania, ocenianie przedmiotowe.

Monitorowanie postępów ucznia w nauce oraz ocenianie jego osiągnięć powinno być traktowane jako forma motywowania do aktywności i dalszej pracy. **Monitorowanie** należy rozumieć jako stałą, bieżącą ewaluację postępów, na podstawie której jest możliwa diagnoza tego, na jakim etapie obecnie uczeń się znajduje oraz w jaki sposób ma osiągać wyznaczone cele. Monitorowanie przybiera formę szczególnej interakcji między nauczycielem a uczniem. Zakłada ono, że obie strony udzielają sobie informacje zwrotne. Nauczyciel przekazuje uczniowi informację na temat zaawansowania jego wiedzy i umiejętności. Natomiast uczeń sygnalizuje, co nauczyciel powinien zmienić, poprawić, dostosować, ulepszyć, aby uczeń mógł osiągnąć założone cele edukacyjne. **Ocenianie** *sensu stricto* to klasyfikowanie ucznia według założonych kryteriów i przy spełnieniu określonych warunków. Od strony formalno-prawnej kwestie związane z monitorowaniem i ocenianiem reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U.2019, poz. 373). W rozporządzeniu określono szczegółowe warunki oceniania i klasyfikowania uczniów, podkreślając konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych (o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty) do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. W rozdziale 2 par. 12 omawianego rozporządzenia scharakteryzowano ocenianie bieżące jako monitorowanie pracy ucznia i przekazywanie mu informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych, które pomogą mu w uczeniu się, np. poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że szczegółowe warunki i sposoby wewnątrzszkolnego oceniania uczniów muszą zostać określone wprost w statucie szkoły. To tak zwane ZWO – zasady wewnątrzszkolnego oceniania. Można je podzielić na dwie grupy: ocenianie wewnątrzszkolne, które obowiązuje wszystkich nauczycieli pracujących w danej szkole, i ocenianie przedmiotowe, które stanowi uzupełnienie zasad wewnątrzszkolnego oceniania, i jest dostosowane do konkretnego przedmiotu, rodzaju zajęć i samego nauczyciela.

5.1. Monitorowanie jako forma motywowania ucznia

Słowa kluczowe: ocenianie wspomagające proces uczenia się, komunikacyjno-interakcyjna realizacja monitorowania, strategie monitorowania, monitorowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z założeniami prezentowanego programu ocenianie powinno wiązać się z procesem kształcenia jako całością, znajdować się w ścisłej korelacji ze wszystkimi poczynaniami nauczyciela i oddziaływać na ucznia, wspomagając efektywność przyswajania języka. Trzeba zdać sobie sprawę, że znajomość języka rosyjskiego nie jest wiedzą, którą da się zmierzyć i ocenić wyłącznie przy pomocy sprawdzianów i prac kontrolnych. Jednymi z podstawowych wyznaczników znajomości języka są skuteczność i poprawność przekazu, adekwatny odbiór wypowiedzi w języku rosyjskim, trafne reagowanie językowe w określonych kontekstach sytuacyjnych, świadomość różnic językowych i kulturowych oraz wiele innych czynników, których nie sposób w pełni ocenić tylko za pomocą testów. Dlatego tylko dzięki systematycznej obserwacji można trafnie zdiagnozować uczniów i ocenić zaangażowanie w proces glottodydaktyczny, postępy w nauce, a także poziom osiągniętych efektów kształcenia.

Monitorowanie polega na nieustannym obserwowaniu i zbieraniu informacji o przebiegu procesu uczenia

się i uzyskiwanych efektach cząstkowych, analizowaniu oraz wykorzystywaniu zgromadzonych danych do bieżącej modyfikacji tego procesu. Obserwacja jako podstawowe narzędzie monitorowania musi spełniać określone kryteria, czyli być wierna (tzn. gromadzić fakty takimi jakie są, bez nadinterpretacji, uprzedzeń i przekłamań) i wyczerpująca (tzn. aby na jej podstawie zbudować pełny obraz sytuacji) oraz dostatecznie wnikliwa (tzn. starannie i dokładnie przeprowadzona). Monitorowanie jest kluczowe z punktu widzenia nauczyciela, bowiem pozwala błyskawicznie reagować i podejmować działania dostosowujące i doskonalące proces dydaktyczny. Dzięki monitorowaniu można zdiagnozować przyczyny ewentualnych problemów i określić sposoby ich rozwiązywania oraz przeciwdziałania im. Nauczyciel nie może biernie obserwować problemów i brak postępów ucznia, by na koniec etapu edukacji postawić ocenę negatywną. Jego zadaniem jest stworzyć warunki do poprawy, zachęcać i motywować do podjęcia wysiłku, aby cele edukacyjne zostały osiągnięte. Monitorowanie często utożsamiane jest z ocenianiem kształtującym (ang. *formative assessment*), nazywanym również ocenianiem jakościowym, bieżącym oraz **ocenianiem wspierającym proces uczenia się**. Ten ostatni termin najlepiej oddaje ideę całej koncepcji, bowiem najważniejsze w niej jest właśnie wspomaganie procesu uczenia się. Tego rodzaju monitoring wpływa na proces glottodydaktyczny, pomaga osiągać kolejne etapy kształcenia, diagnozuje postępy, rozwija w uczniach zdolność do autoanalizy i samooceny. Aby monitorowanie mogło zostać przeprowadzone, muszą występować następujące elementy: jasne formułowanie celu każdej lekcji, informowanie o nim uczniów, sprawdzenie na zakończenie lekcji, czy cel został osiągnięty. Niezbędnym warunkiem jest wspólne ustalenie kryteriów oceniania, dzięki którym wiadomo nie tylko, czy cel został osiągnięty, lecz również to, czy przyjęte kryteria zostały zastosowane podczas wykonywania pracy domowej, przygotowywania się do prac kontrolnych, testów, sprawdzianów. Niezwykle istotnym komponentem oceniania wspierającego uczenie się jest atmosfera na lekcji. Powinna ona sprzyjać samodzielności ucznia i przejmowaniu przez niego odpowiedzialności za proces uczenia się, a także zachęcać go do współpracy i dzielenia się wiedzą z innymi uczniami. Uczniowie powinni mieć okazję do oceniania się nawzajem czy recenzowania swoich działań (ocena rówieśnicza). Najważniejszą cechą oceniania wspierającego uczenie się jest jego komunikacyjno-interakcyjny charakter (istnienie informacji zwrotnej, dyskusji, rozmów, komentarzy).

W prezentowanej koncepcji programowej duży nacisk kładzie się na monitorowanie cechujące się komunikacyjno-interakcyjną realizacją. Zawiera ono w sobie ogromny potencjał motywowania uczniów do aktywności, podejmowania wysiłku uczenia się. Rezultaty badań przeprowadzone przez Iwonę Morawską potwierdzają skuteczność następujących strategii monitorowania:

- tworzenie sytuacji sprzyjających samodzielnemu zdobywaniu wiedzy, wdrażanie do samodzielności edukacyjnej i pracy nad sobą (sprzyja rozwijaniu umiejętności kontrolowania własnego działania i jego rezultatów);
- szczerą, bezpośrednią rozmową nauczyciela z uczniem, wymiana korespondencji za pomocą nowoczesnych technik komunikowania (wyrażenie aprobaty, akceptacji, pochwały lub zwrócenie uwagi na niedociągnięcia, błędy, wreszcie reprimenda lub inna forma wyrażenia indywidualnego zainteresowania ze strony nauczyciela jest niezwykle dobrze przyjmowana przez uczniów i zazwyczaj działa motywująco);
- personalizacja i indywidualizacja (wspierają rozwój osobisty);
- postawa nauczyciela (nauczyciel powinien być empatyczny, sprawiedliwy, wyrozumiały, uznawać prawo ucznia do popełniania błędów, szanować jego godność, krytykować, gdy jest to uzasadnione);
- motywowanie do autorefleksji i autokreacji (włączanie w proces oceniania działań sprzyjających samodoskonaleniu ucznia, zachęcaniu do uczenia się we współpracy);
- łączenie procesu oceniania z rozwojem podmiotowości ucznia i nauczyciela (nauczyciel przede wszystkim wspiera ucznia, motywuje do autorefleksji, samooceny – w pierwszej kolejności zauważa i docenia wszelkie pozytywne aspekty pracy ucznia, zachęca do pracy nad uchybieniami i błędami);

- dowartościowanie w procesie oceniania wszelkich form aktywności ucznia (takie postępowanie wynika z zastosowania tzw. oceniania holistycznego, poza standardami, którego głównym celem jest wsparcie i stymulowanie rozwoju ucznia);
- organizowanie sytuacji dydaktycznych z wykorzystaniem gier, zabaw, ćwiczeń kreatywnych, które skłonią uczniów do refleksji, zachęcą do tworzenia katalogów zasad, kryteriów wartościowania i oceny;
- stosowanie tzw. kart obserwacji i oceny (informują o zdolnościach, sukcesach, niepowodzeniach, sposobach reagowania, umiejętnościach i postawach ucznia, diagnozują trudności, formułują oceny. Są świadectwem pedagogicznej troski i świadczą o zaangażowaniu i pasji refleksyjnego dydaktyka);
- rzetelne zapoznanie uczniów z zasadami wewnątrzszkolnego oceniania (obejmuje wykorzystanie sytuacji dydaktycznych pozwalających zrozumieć uczniom obowiązujące procedury, zasady i kryteria oceniania)⁶⁴.

Dzięki monitorowaniu widać, w jakim kierunku powinien przebiegać dalszy proces nauczania–uczenia się, jakie kroki należy podjąć, aby wspomóc uczniów w uczeniu się języka. Ważne że ocenianie wspierające proces uczenia się można zastosować w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podstawową formę monitorowania takich uczniów stanowi zindywidualizowana obserwacja, ponadto przydatne i skuteczne jest zadawanie pytań, pod warunkiem uwzględnienia wystarczającego czasu na odpowiedź i rozważenia różnych form udzielenia odpowiedzi. Warto też wzmacniać pytania dodatkowymi bodźcami, np. wzrokowymi. Zasadne wydaje się również stosowanie portfolio, w których mogą się znaleźć informacje uzupełniające dotyczące np. zastosowania specjalistycznych procedur czy indywidualnego toku nauczania, konsultacji z rodzicami czy specjalistami. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy cały czas zachęcać do samoanalizy i samooceny, ponieważ w celach kształcenia tych uczniów często uwzględnia się podwyższenie stopnia niezależności i samodzielności.

5.2. Ocenianie i wdrażanie do samokontroli, oceny koleżeńskiej i samooceny

Słowa kluczowe: mechanizm samokontroli jako uniwersalna zdolność intelektualna, samokontrola w powiązaniu z oceną koleżeńską i samooceną.

Najważniejszym zadaniem każdego nauczyciela jest zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia. W związku z tym wdraża on najbardziej adekwatne w danej sytuacji metody, techniki i formy nauczania, które aktywizują, motywują uczniów i dopingują do samorozwoju. Jednym z nieodłącznych elementów dydaktyki jest badanie postępów uczniów i ocenianie. W systemie edukacji szkolnej najczęściej stosuje się ocenę liczbową. Niestety niesie ona niewielki ładunek informacyjny. A przecież w założeniu ocenianie to przekazywanie uczniowi informacji zwrotnej o jego osiągnięciach edukacyjnych, komunikowanie o tym, co robi dobrze, jakie ma braki i jakie popełnia błędy, oraz wskazywanie ścieżki dalszego rozwoju. Ocenianie ma zatem wspierać i motywować. Zatem musi być wieloaspektowe, powinno wyrażać zainteresowanie ucznia pracą, odnosić się do działań i rezultatów tej pracy, a nie jego jako człowieka, powinno być sprawiedliwe, obiektywne i mieć przede wszystkim wymiar informacyjny, a nie kontrolny. Trzeba uświadomić uczniom, że takie ocenianie służy ich dobru, że uczą się dla siebie – aby posiadać wiedzę, rozwijać umiejętności, przekazywać wartości innym – a nie dla oceny. Dobra ocena to tylko skutek uboczny dobrze wykonanej pracy.

Jak już wspomniano wcześniej, w ocenianiu wspomagającym uczenie się poza informacją zwrotną od nauczyciela stosuje się mechanizmy samokontroli, samooceny i oceny koleżeńskiej uczniów. To niewątpliwie bardzo

64 I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia Section N, vol. 4, 2019, s. 204–208.

trudny aspekt strategii oceniania, wymagający nie tylko wysokiego poziomu samoświadomości ucznia, lecz także wiedzy na temat własnego uczenia się. Niezwykle istotne we współczesnej edukacji staje się zatem kształtowanie u uczniów umiejętności samokontroli, poczucia własnej wartości oraz wdrażania do samooceny. Samokontrola to uniwersalna zdolność intelektualna człowieka. Jak zauważa Marina Forsitowa: „Jeśli uczeń prawidłowo wykonuje czynności edukacyjne, dostatecznie szybko wydobywa z pamięci wymaganą w danej sytuacji wiedzę i zdaje sobie z tego sprawę, to ma normalnie rozwinięty mechanizm samokontroli. Jeśli uczeń błędnie podejmuje jakieś działania edukacyjne, zdaje sobie z tego sprawę i dokonuje korekt, to na ogół ma mechanizm samokontroli, ale [...] mechanizm samokontroli nie jest udoskonalony. Jeżeli uczeń popełnia błędne działania, nie pamięta potrzebnych informacji i nie zdaje sobie z tego sprawy, to mechanizm samokontroli nie został uformowany. W takim przypadku potrzebuje pomocy z zewnątrz – od nauczyciela lub uczniów”⁶⁵. Aby mechanizm samokontroli został uruchomiony, należy spełnić trzy warunki: uczeń musi nauczyć się rozumieć i akceptować zasady, normy, kryteria kontroli zaproponowane przez nauczyciela, musi nauczyć się obserwować i analizować działania edukacyjne swoich kolegów i jako ostatni etap – uczeń powinien posiadać umiejętność monitorowania swoich działań edukacyjnych, podejmować trud samooceny i samokorekty. Aby wykształcić te umiejętności u uczniów, trzeba ich przyzwyczaić do pewnych rutynowych działań, np. zachęcać, aby podczas odrabiania pracy domowej sami sprawdzali stopień przyswojenia materiału (myśli główne, plan, pytania kontrolne), dopingować, aby podczas wykonywania zadań sami znajdowali i poprawiali swoje błędy. Do każdego rozdziału albo tematu można zaproponować uczniom kartę osiągnięć, na której zostaną wyszczególnione cele. Wtedy uczeń sam będzie mógł sprawdzić, czy udało mu się osiągnąć założone cele, zauważyć luki w wiedzy i przystąpić do ich likwidowania. Samokontrola jest bezpośrednio powiązana z oceną koleżeńską, a przede wszystkim – z samooceną. Należy przyzwyczajać i oswajać uczniów z tą formą informacji zwrotnej, zaczynając przede wszystkim od tego, aby nauczyciel sam przekazywał uczniom informacje zwrotne zgodnie z określonymi kryteriami i zasadami. Dopiero gdy uczniowie są dobrze zaznajomieni z tą formą oceniania, można wprowadzać ocenę koleżeńską i samoocenę. Uczniów należy wspierać, doceniać ich wysiłek i rzetelność w formułowaniu informacji zwrotnej. Zarówno w przypadku oceny koleżeńskiej, jak i samooceny warto stosować przejrzyste tabelki, które pozwolą dokonać precyzyjnej, skutecznej, wiarygodnej i wartościowej oceny. Tabelka powinna zawierać 4 główne elementy:

Ocena koleżeńska / samoocena
Mocne strony pracy:
Elementy wymagające poprawy:
W jaki sposób poprawić błędy?
Jak dalej pracować? Co należy zrobić?

Przykładowo, jeśli uczeń pisał pracę na temat „Я и моя семья”, tabelka mogłaby wyglądać następująco:

Ocena koleżeńska / samoocena
<p>Mocne strony pracy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Napisałem, jak się nazywam, ile mam lat, skąd pochodzę. Wymieniłem członków mojej rodziny. Użyłem poprawnej formy czasowników <i>звать, работать, помогать</i>. Poprawnie odmieniłem zaimki <i>мой, наш</i>.
<p>Elementy wymagające poprawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nie użyłem poprawnie formy (1. os. lp.) czasownika <i>любить</i>. Źle utworzyłem formę (2. os. l. mn.) czasownika <i>учиться</i>. Nie napisałem miękkiego znaku w słowie: <i>семнадцать</i>.

65 M. Forsitowa, *Techniki i metody kształtowania samokontroli i samooceny uczniów szkół podstawowych. Metody introspekcji, samooceny*. <http://buhconsul.ru/pl/pri-my-i-sposoby-dlya-formirovaniya-samokontrolya-i-samoocenki-uchashchih-sya>, dostęp: 22.11.2022.

W jaki sposób poprawić błędy?

- Powiniennem jeszcze raz przeczytać swoje notatki i materiał z podręcznika na str. ...
- Jeszcze raz napiszę pracę i skoryguję błędy.

Jak dalej pracować? Co należy zrobić?

- Ułożę 5 zdań z czasownikiem *любить* w formie 1 os. lp.
- Narysuję diagram z sufiksami *-ся, -сь* w odmianie czasowników zwrotnych.
- Wymyślę ćwiczenie, które pozwoli mi zapamiętać, gdzie w liczebnikach występuje miękki znak.

Podczas przeprowadzania oceny koleżeńskiej uczniów można podzielić na grupy lub dobrać w pary. Nauczyciel może pełnić rolę moderatora i dyskretnego weryfikatora, zwłaszcza gdy większa grupa uczniów ocenia pracę kolegi (np. projekt, prezentację). Warto również wspólnie zastanowić się nad sposobem poprawy, stworzyć bank pomysłów z radami, co robić, żeby nie powielać pewnych błędów. Najważniejsze są jasne kryteria. Uczniowie wiedząc, na co mają zwracać uwagę, wyciszają negatywne emocje i niechęć do oceniania kolegów i siebie samych. O ile ocena koleżeńska jest z założenia jawna, o tyle samoocena może nie podlegać upublicznieniu. Nauczyciel musi tu wykazać się dobrym wyczuciem i intuicją. Nie wszyscy uczniowie zareagują pozytywnie na ujawnianie rezultatów samooceny na forum klasy.

Podsumowując należy stwierdzić, że rzetelne, skuteczne ocenianie siebie i innych należy do najtrudniejszych, ale i bardzo pożądaných kompetencji społecznych. Dlatego nauczyciel powinien wdrażać swoich uczniów do tego typu oceniania, uczyć ich zasad, pokazywać narzędzia, pomagać w analizie i interpretacji wyników. Ma to ogromne znaczenie dla budowania własnej wartości uczniów, osiągnięcia samodzielności i podnoszenia kompetencji społecznych.

W warunkach edukacji szkolnej nie sposób zrezygnować z oceniania sumującego. Należy jednak pamiętać, że powinno ono dotyczyć podsumowywania pewnych etapów pracy z uczniami (rozdziałów, semestrów czy cyklu kształcenia). Celem oceniania sumującego jest liczbowe wyrażenie stopnia opanowania danego materiału i określenie poziomu wiedzy. W tego typu ocenianiu porównuje się rezultat do gotowych wzorców. Jest ono przydatne, żeby sprawdzić stopień wykonania założeń programu i stan wiedzy uczniów oraz kto osiągnął oczekiwany poziom biegłości językowej ze wszystkimi tego konsekwencjami (np. uzyskanie świadectwa).

Jak pokazały badania, nauczyciele przyznają, że ocenianie jest jedną z najtrudniejszych umiejętności (zaraz po problemach w radzeniu sobie z kłopotami wychowawczymi w klasie). To wielka odpowiedzialność, która wiąże się z poważnymi dylematami. Jak przekonuje Grażyna Czetwertyńska: „Punktowanie osiągnięć uczniów poważnie utrudnia tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie i kształtowanie dobrych relacji nauczycieli z uczniami i uczniów pomiędzy sobą. W tych relacjach pojawiają się strach, niechęć, zazdrość. Zamiast zaufania jest gra i fałsz, próby udawania i ukrywania niewiedzy lub niezrozumienia. Jeśli na piedestale stawia się wyłącznie dobre oceny, można się spodziewać także prób uzyskania ich niekoniecznie dzięki intensywnej pracy, można się spodziewać, że uczniowie podejmą także działania nieetyczne: ściąganie, przepisywanie, plagiatowanie”⁶⁶. Dlatego jeszcze raz należy przypomnieć, że zgodnie z niniejszym programem dominujące w nauczaniu powinno być ocenianie wspierające uczenie się, czyli przebiegające w dobrej, przyjaznej atmosferze, w poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania, ze świadomością, że każdy ma prawo do popełniania błędów, przyznania się do niewiedzy i że może liczyć na rzetelną, pełną informację zwrotną.

Przykładem wykorzystania oceniania wspierającego uczenie się jest sekcja *Самооценка* w podręczniku *#русский язык*. Pojawia się ona na zakończenie każdego rozdziału i służy podsumowaniu najważniejszych zagadnień, ale przede wszystkim pozwala uczniom sprawdzić, jaką wiedzę i jakie umiejętności nabyli i utrwaliли po cyklu nauki. Dużą wartością jest brak systemu punktów na rzecz krótkich notek po każdym zadaniu z informacją o tym, co uczeń umie, rozumie, wie, zna, kojarzy, poprawnie stosuje etc., czyli z infor-

macją o tym, jakie osiągnął efekty kształcenia, jeśli poprawnie wykonał zadanie. Oto przykład omawianej sekcji:

3 Самооценка

1. Допълни описание школы. Переведи слова в скобках, а фотографии замени словами.

Uzupełnij opis szkoły. Przetłumacz wyrazy w nawiasach, a zdjęcia zastąp słowami.



Моя школа небольшая. На (parterze) находятся: **1**, **2**, **3** и **4**. На (pierwszym piętrze) — **5**, **6**, **7** и **8**. **9** находится за школой.

✓ **Umiem nazwać szkolne pomieszczenia i powiedzieć, gdzie się znajdują.**

2. Используй глаголы в нужной форме настоящего времени. Ужй czasowników w odpowiedniej formie czasu teraźniejszego.

- Мы (заниматься) спортом три раза в неделю.
- Учителя (встречаться) на переменах в учительской.
- Ты часто (учиться) онлайн?
- Лариса (готовиться) к контрольной по физике.
- Я неплохо (учиться).
- Вы часто (заниматься) вместе после уроков?

✓ **Umiem odmieniać czasowniki zwrotne w czasie teraźniejszym.**



3. Прослушай запись и ответь на вопросы. Postuchaj nagrania i odpowiedz na pytania.

- В какой школе и в каком классе учится Иван?
- Какие оценки у Ивана?
- Какие предметы ему нравятся, а какие — нет?

✓ **Rozumiem wypowiedź, w której jest mowa o szkole, przedmiotach i ocenach.**

4. Прочитай предложения. Угадай, на каких уроках они могли появиться.

Przeczytaj zdania. Odgadnij, na jakich lekcjach mogły się pojawić.

- Это страна в Центральной Европе. Её соседи — это Германия, Австрия, Польша и Словакия.
- Этот король Франции жил в 17 (семнадцатом) веке.
- Команда школы № 184 выиграла матч по волейболу со счётом 2:1.
- Четырнадцать плюс девятнадцать будет тридцать три.
- Сегодня мы поговорим о новом языке программирования.

✓ **Umiem nazwać przedmioty szkolne.**

5. Используй глаголы в нужной форме прошедшего времени.

Użyj czasowników w odpowiedniej formie czasu przeszłego.

В понедельник мы (**1**. писать) контрольную по химии. У нас не (**2**. быть) уроков во вторник — мы (**3**. быть) в кино и (**4**. смотреть) фильм. В среду мы (**5**. решать) задачи по физике и (**6**. программировать) на информатике. В четверг биологичка (**7**. спрашивать) у доски. В пятницу мы (**8**. заниматься) на спортплощадке.

✓ **Umiem poinformować, co było w szkole.**

6. Скажи, что у Кіры в пенале.

Powiedz, co Kira ma w piórniku.

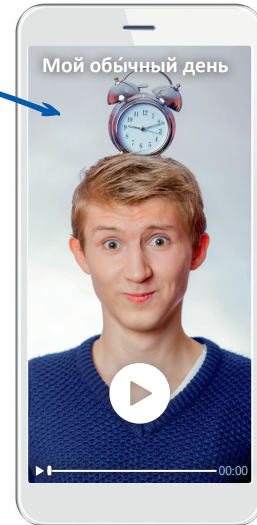
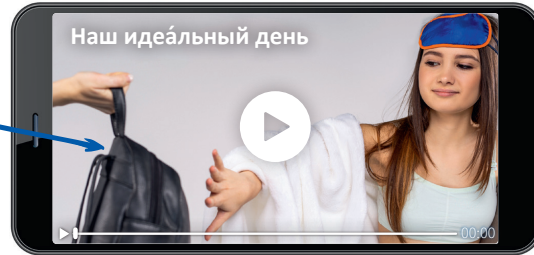


✓ **Umiem nazwać przybory szkolne.**

W podręczniku #русский язык znajdują się także przykłady wykorzystania wspierającego oceniania koleżeńskiego. Dotyczy to między innymi oceny projektów, np.:

PREZENTACJA

- Pokażcie film w klasie.
- Obejrzyjcie filmy zrealizowane przez inne grupy.
- Oceńcie filmy według modelu: *dwie gwiazdki i życzenie*, tzn. powiedzcie dwie dobre rzeczy o obejrzanym filmie (*gwiazdki* ☆) i jedną wskazówkę, co warto byłoby zmienić (*życzenie* !).



- ☆ Ничего себе! Оригинальная идея! Отличная работа! Круто!
- Вот это да! Классный сценарий! Отличная игра! Забавный ролик!
- ! Неплохо / хорошо было бы... поработать над сценарием
- добавить титры / музыку / юмор
- улучшить монтаж / звук / игру актёров

6. Planowanie i organizacja lekcji języka rosyjskiego

Słowa kluczowe: kryteria planowania dydaktycznego, scenariusz lekcji, cechy dobrej lekcji, autorefleksja nauczyciela.

Każda lekcja to wyzwanie dla nauczyciela. Ma on do wykonania niezwykle trudne zadanie – zainteresować ucznia, skupić jego uwagę i skłonić do podjęcia współpracy oraz przekonać go, że cele, które przed nim stawia mają sens i służą samemu uczniowi. Niestety nie ma jednej uniwersalnej recepty na dobrą lekcję. Zresztą samo pojęcie „dobrej lekcji” nie jest jednoznaczne, a już na pewno inaczej rozumieją je uczniowie i nauczyciele. Violetta Panfil-Smolińska zauważa: „Nauczyciele pytani, jaką lekcję nazwaliby dobrą, podkreślają m.in. konieczność zrealizowania materiału, zaangażowanie uczniów, ale też często, jako kryterium jej jakości, podają spokój podczas zajęć. Natomiast uczniowie zwracają szczególnie uwagę na przyjazną atmosferę, możliwość pracy w zespołach, jasne wymagania, cierpliwość nauczyciela w wyjaśnianiu niezrozumiałych zagadnień”⁶⁷. Optymizmem nie napawa również raport „Szkoła bez przemocy”, z którego wynika, że 54% uczniów nudzi się na lekcjach. Dlatego każda lekcja musi być przemyślana, skrupulatnie zaplanowana i starannie przeprowadzona. Planowanie każdej lekcji to najbardziej twórczy składnik warsztatu nauczyciela. Pozwala podporządkować działania nauczyciela i ucznia wymaganiom dydaktycznym i, co niezwykle istotne, ma za zadanie ustrzec nauczyciela przed zbytnią formalizacją zajęć lekcyjnych. Do **planowania dydaktycznego** należy szereg czynności, które można podzielić na trzy etapy: planowanie przedlekcyjne, planowanie śródlekcyjne i planowanie zamykające. W planowaniu przedlekcyjnym najważniejsze jest określenie celów lekcji, wybór tematu, odpowiedni dobór treści, wybór metody nauczania. Należy również przemyśleć wykorzystanie pomocy dydaktycznych, przeznaczyć odpowiednią ilość czasu na poszczególne etapy lekcji, zaprojektować przestrzeń oraz zastanowić się nad sposobami motywowania uczniów. Planowanie śródlekcyjne obejmuje prezentację, odpytywanie uczniów, wspieranie, ćwiczenia praktyczne, czas wyczekiwania, zmiany metodyczne oraz utrzymanie ładu. Ostatni etap to sprawdzanie zrozumienia, informacja zwrotna, chwalenie, kontrola i ocenianie⁶⁸.

Planowanie tego rodzaju wyraża się najczęściej w przygotowaniu scenariusza bądź konspektu lekcji. Jak dowodzi Marlena Deckert, scenariusz lekcji języka obcego nie jest jedynie synonimem zbędnej biurokracji. Wręcz przeciwnie, powinien stać się swego rodzaju mapą orientacyjną, która dzięki ukazaniu „spójnych działań dydaktycznych względem elementów językowych i zasad akwizycji języka obcego przez ludzki umysł może stworzyć optymalne warunki do harmonijnego przebiegu lekcji, a tym samym do zrealizowania zaplanowanych celów”⁶⁹.

Scenariusz lekcji języka obcego, w tym języka rosyjskiego, powinien spełniać kilka niezbędnych kryteriów. Przede wszystkim musi on stanowić integralną część większej całości i wpisywać się w planowanie całego cyklu kształcenia. Nie każdy pojedynczy scenariusz musi być nastawiony na rozwijanie wszystkich sprawności językowych, ale już katalog scenariuszy w określonym cyklu powinien gwarantować harmonijne rozwijanie wszystkich umiejętności w wyznaczonym przedziale czasowym. W takim pakiecie scenariuszy należy uwzględnić czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie, wprowadzenie nowego słownictwa i struktur gramatycznych, ćwiczenie funkcji językowych oraz pracę domową. Poza tym powinny go cechować: duże zróżnicowanie przewidywanych i pożądaných typów aktywności uczniów na lekcji, różnorodność metod, technik i form pracy oraz materiałów dydaktycznych i rodzajów interakcji między uczniami, a także uczniów z nauczycielem. Dzięki przestrzeganiu zasady różnorodności uczestnicy procesu glottodydaktycznego (za-

67 V. Panfil-Smolińska, *O czym należy pamiętać, aby poprowadzić dobrą lekcję?*, KPCEN, Bydgoszcz, file: //C:/Users/Agata/Downloads/Artykuly.pdf.

68 R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.

69 M. Deckert, *Scenariusz lekcji języka obcego jako mapa orientacyjna – wpływ teorii językoznawczych na określenie celów lekcji*, <http://ell.org.pl/aktualnosci/scenariusz-lekcji-jezyka-obcego-jako-mapa-orientacyjna-wplyw-teorii-jezykoznawczych-na-okreslenie->, dostęp 28.11.2022.

również uczniowie, jak i nauczyciel) nie będą znużeni, co skutkuje wieloma korzyściami – zaangażowaniem uczniów, poczuciem sensu i przydatności, odczuwaniem przyjemności z podejmowanych działań, zaangażowaniem uczniów o odmiennych stylach uczenia się. Kryterium różnorodności powinno również dotyczyć kolejności wprowadzania nowego materiału. Najbardziej powszechny jest wspomniany już wcześniej model PPP, często określany jako model tradycyjny. Charakteryzują go trzy etapy:

1. przedstawienie materiału (leksykalnego, gramatycznego);
2. wykonywanie ćwiczeń odtwórczych;
3. samodzielne wykorzystanie poznanych środków leksykalno-gramatycznych w mowie i w piśmie (działania twórcze).

Ten rodzaj pracy z nowym materiałem zakłada, że wiedza przyswajana jest w sposób linearny, po jednorazowej prezentacji. Ponieważ pokolenie obecnych uczniów coraz mniej chętnie posługuje się logicznym ciągiem rozumowania i przestawia się na myślenie asocjacyjne, które polega na tworzeniu niespodziewanych, często zaskakujących skojarzeń, konieczne jest poszukiwanie nowych rozwiązań, które uwolnią potencjał intelektualny uczniów i będą stymulować ich do działań twórczych. Pomocny w tym przypadku może okazać się alternatywny model wprowadzania i ćwiczenia nowego materiału, nazwany modelem angażuj–ucz–uaktywniaj, (ESA, ang. *engage–study–activate*). Te trzy etapy opisywanego modelu tworzą odmienną sekwencję od poprzedniego i nieco inaczej rozkładają akcenty:

1. pobudzenie ciekawości ucznia, zaangażowanie go emocjonalne, nastawienie na wysiłek intelektualny;
2. skupienie uwagi na wybranym aspekcie języka, w celu przyswojenia prezentowanego materiału;
3. aktywne, twórcze użycia języka podczas wykonywania zadań odnoszących się do nowego materiału.

Kolejność poszczególnych etapów w tym modelu może pozostać linearna, ale istnieje możliwość wykorzystania tzw. uporządkowania przestrzennego, czyli kompozycji patchworkowej, dzięki której powstaje pewien zamierzony i nieprzypadkowy chaos. Kolejność poszczególnych etapów może się zmieniać, mogą się one przeplatać i powtarzać w czasie jednej lekcji. Warto również wykorzystywać omawiany już wcześniej model TBL, prezentujący swobodną strukturę i koncentrujący się na zastosowaniu zadań, których wykonanie wymaga użycia języka docelowego.

Podczas przygotowywania scenariusza należy uwzględnić przedstawienie uczniom celu lekcji i przypomnienie go pod koniec zajęć. Dobrą praktyką jest zapoznanie uczniów z planem każdej lekcji – można zapisać go na tablicy lub udostępnić w inny sposób. Wszystkich uczniów powinniśmy zaangażować we wszystkie etapy lekcji: w jej początek i koniec, a także podczas wprowadzania i podsumowywania materiału. Praca w grupach, parach lub indywidualna jest możliwa w trakcie lekcji podczas ćwiczeń. Ważne, aby zaplanować zadania trudniejsze dopiero po wykonaniu tych, które nie nastroją dużych problemów, a zadań związanych z aktywnością fizyczną nie planować na początek lekcji. Nie powinniśmy zadawać pracy domowej tuż przed lub tym bardziej po dzwonku. Uczniowie nie są już w stanie skupić dostatecznie swej uwagi. Bardzo istotne, aby przemyśleć, jak podsumowywać to, co zostało zrobione na danym etapie lekcji i jak przechodzić do jej kolejnych etapów.

Plan lekcji zawarty w scenariuszu służy nauczycielowi (i pośrednio uczniom) i nie może okazać się nienaruszalnym i niemodyfikowalnym zbiorem nieodzownych czynności. Prawidłowo skonstruowany scenariusz musi być elastyczny i pozwalać na wprowadzanie na bieżąco zmian i dostosowywanie go do nieprzewidywanych trudności. Ważnym etapem pracy nauczyciela powinna być **autorefleksja**. Bezpośrednio po każdej przeprowadzonej lekcji warto poświęcić kilka minut na uświadomienie sobie, które elementy scenariusza się sprawdziły, co należałoby zmienić, czy nasza reakcja na nieprzewidziane okoliczności przyniosła pożądane rezultaty. Składowymi autorefleksji są ciągła obserwacja, samoocena i wprowadzanie pożądanych zmian.

Ekspersi z organizacji *Teach Thought Staff* zajmującej się innowacjami w edukacji stworzyli listę **20 obserwowalnych cech dobrej lekcji**:

1. „Lekcja rozpoczyna się bez zbędnej zwłoki i jej początek jest dobrze zorganizowany.
2. Uczniowie są traktowani z szacunkiem i troską.
3. Cel lekcji jest jasno przedstawiony. Nauczyciel wyjaśnia, dlaczego to, czego naucza, jest ważne.
4. Nauczyciel podtrzymuje uwagę uczniów. Lekcja jest dobrze zarządzana.
5. Uczniowie są aktywni i uczą się praktycznych rzeczy.
6. Nauczyciel stosuje różne techniki nauczania.
7. Nauczyciel wyraża konkretne oczekiwania wobec uczniów.
8. Nauczyciel bez zbędnej zwłoki udziela uczniom informacji zwrotnej dotyczącej ich pracy.
9. Nauczyciel chwali uczniów za ich prawidłowe odpowiedzi i zadaje im pytania sprawdzające, aby doprecyzować ich odpowiedzi.
10. Dostarczane są konkretne, praktyczne przykłady.
11. Wyciągane są wnioski z przedstawionych przykładów.
12. Uczniowie mają okazję do dyskusowania i szukania powiązań pomiędzy zagadnieniami.
13. Nauczyciel dostosowuje tempo do możliwości uczniów i sprawdza, czy uczniowie nadążają.
14. Nauczyciel naucza wszystkich uczniów w klasie.
15. Nauczyciela cechuje poczucie humoru.
16. Nauczyciel niewerbalnie wzmacnia swój przekaz poprzez gesty, kontakt wzrokowy, chodzenie po klasie.
17. Nauczyciel prezentuje siebie jako człowieka.
18. Tok lekcji koncentruje się na jej celu, a nie na wątkach pobocznych.
19. Nauczyciel zachęca uczniów do przekazania mu uwag dotyczących lepszego nauczania.
20. Nauczyciel stale ulepsza swoje nauczanie⁷⁰.

W ramach autorefleksji warto sprawdzić, czy nasze lekcje odpowiadają przedstawionym kryteriom, i starać się, aby uczniowie mogli się dzięki nim rozwijać, czuli radość ze zdobywania nowej wiedzy, umiejętności językowych i komunikacyjnych, chcieli zgłębiać nieznane im jeszcze meandry języka rosyjskiego.

W poradniku metodycznym do kursu *#русский язык* autorzy proponują scenariusze do każdej lekcji, z uwzględnieniem jej wszystkich elementów i etapów. Te scenariusze mogą zostać wykorzystane w niezmienionej formie, ale mogą także stać się inspiracją, czynnikiem motywującym i mobilizującym do podjęcia wysiłku, aby stworzyć własne projekty, dostosowane do konkretnego zespołu uczniowskiego i warunków realizacji.

70 <http://teachthought.com/pedagogy/effective-teaching/>. Tłumaczenie z angielskiego Danuta Sterna <http://osswiata.ceo.org.pl/2018/10/11/20-obszernych-cech-dobrej-lekcji/>.

Poniżej przykład scenariuszy z poradnika metodycznego:

Akty prawne i inne dokumenty

1. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on achieving the European Education Area by 2025, Bruksela 2020.
2. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998.
3. EUROPEAN SKILLS AGENDA FOR SUSTAINABLE COMPETITIVENESS, SOCIAL FAIRNESS AND RESILIENCE, Bruksela 2020.
4. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
5. *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, red. R. Lange, Instytut Badawczy NASK, Warszawa 2021.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2023, poz. 2102).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych (Dz.U. 2024, poz. 781).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2024, poz. 1019).
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2024, poz. 438).
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 października 2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2019, poz. 2013).
11. Uchwała nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”.

Bibliografia

1. Akiszyna A.A., Kagan O.E., *Uczimsia uczit'. Dla priepodawatiela russkogo jazyka kak inostrannogo*, Russkij jazyk. Kursy, Moskwa 2002.
2. Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1996.
3. Baranowska A., *Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole*, [w:] E-mentor nr 5 (57), 2014, <http://e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/57/id/1136>.
4. Basińska A., *TIK – Teoria w pigułce*, Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji, http://bc.ore.edu.pl/Content/981/JO_5_1.pdf, dostęp: 04.11.2022.
5. Bieńkowska I., Polok K., *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*, [w:] *Linguodidactica XXI*, 2017.
6. Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E., Malinowski M., *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, Warszawa 2018, s. 7.
7. Czetwertyńska G., *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 2015.
8. Dakowska M., *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
9. Deckert M., *Scenariusz lekcji języka obcego jako mapa orientacyjna – wpływ teorii językoznawczych na określenie celów lekcji*, <http://ell.org.pl/aktualnosci/scenariusz-lekcji-jezyka-obcego-jako-mapa-orientacyjna-wplyw-teorii-jezykoznawczych-na-okreslenie->, dostęp: 28.11.2022.
10. Donderowicz M., *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, [w:] *Dydaktyka informatyki* 9, 2014.
11. Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000.
12. Forsiłowa M., *Techniki i metody kształtowania samokontroli i samooceny uczniów szkół podstawowych. Metody introspekcji, samooceny*. <http://buhconsul.ru/pl/pri-my-i-sposoby-dlya-formirovaniya-samokontrolya-i-samoocenki-uchashchihsya>, dostęp: 22.11.2022.
13. Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, wyd. WAM, Kraków 2005.
14. Gałkowski B., *Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, 2006.
15. Gębał P.E., *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, *Lingwistka Stosowana* nr 10, Warszawa 2014.
16. Hłobił A., *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, [w:] *Edukacja Humanistyczna* 1(32), Szczecin 2015.
17. Iluk J., *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 2012.
18. Iwanowa T.M., *Sistiemia principow i prijomu obuchenija leksikogrammaticheskim jawlenijam russkogo jazyka kak inostrannogo na osnovnom etapie izuczenija RKI (na primierie slowoobrazowanija)*, „Gumanitarnyj wiektor”, Sierija: „Fitologij, wostokowiedenije”, nr 4, 2012.
19. Janowska I., *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce językowej*, [w:] (red.) M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań – Kalisz 2009.
20. Janowska I., *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 27, 2020.
21. Jodłowiec M., Niżegorodcew A., *Nauczanie języków obcych w erze postmetodycznej: Główne założenia i kierunki*, [w:] *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, nr 1, 2016, Journal.tertium.edu.pl.
22. Kaliska M., *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW, Warszawa 2018.

23. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
24. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2005.
25. Kumaravadivelu B., *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, London: Lawrence Erlbaum, 2006.
26. Lipińska E., *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 2000.
27. Ładyżyńska J., *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2005.
28. Morawska I., *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia Section N*, vol. 4, 2019.
29. Morbitzer J., *Współczesny uczeń jako HOMO MEDIENS – edukacyjne implikacje*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 2017, tom 14.
30. Myczko K., *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] Mackiewicz M., (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005.
31. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak. Warszawa 2004.
32. Panfil-Smolińska V., *O czym należy pamiętać, aby poprowadzić dobrą lekcję?*, KPCEN, Bydgoszcz, <https://cen.bydgoszcz.pl/cen/publikacje/publikacje-nauczycieli-1/artykuly/17165,Artykuly.html>.
33. Pawlak M., *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] *Języki Obce w Szkole* 2/2022.
34. Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.
35. Róg T., *Optymalizacja zadań interakcji ustnej*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 2020
36. Róg T., *Podjęcie zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, [w:] *Języki Obce w Szkole* 4, Warszawa 2021.
37. Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011.
38. Solarczyk H., *Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?*, [w:] Semenowicz A., Solarczyk H., Szwech A. (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń 2014.
39. Steill L., Miller W.R., *Effective listening*, Telstar, St. Paul, MN, 1982, s. 16.
40. Styszyński J.C., *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, [w:] *Przegląd glottodydaktyczny*, nr 19, 2004.
41. Szumski G., *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1995.
42. Śpiewak G., *Czy rozmawiasz po angielsku? – czyli dlaczego nie powinno uczyć się mówienia w języku obcym*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2016.
43. Wach A., *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego* [w:] *Języki Obce w Szkole* 1, Warszawa 2017, <http://jows.pl/artykuly/techniki-bilingwalne-w-nauczaniu-gramatyki-jezyka-obcego>.
44. Werbińska D., *Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne*, [w:] *Języki Obce w Szkole* 5/2019.
45. Willis J. i D., *Doing task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
46. Żeber-Dzikowska I., Reczyńska D., Cisto Ł., *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych XXI wieku*, [w:] *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, tom 1, Płock 2013.
47. Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, http://sjikp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/siz2_zydek_bednarczuk.pdf, dostęp: 02.11.2022.
48. Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Postscriptum Polonistyczne* nr 2 (10), 2012.
49. Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.