

Agata Buchowiecka-Fudała

**Program nauczania
języka rosyjskiego
jako drugiego
w szkole
podstawowej
(klasy VII–VIII)**



Spis treści

1. Informacje wstępne	3
1.1. Metryczka programu	3
1.2. Adresaci programu	3
1.3. Charakterystyka programu.....	3
1.3.1. Ogólny opis	3
1.3.2. Warunki realizacji	6
2. Cele kształcenia i wychowania	9
2.1. Cele ogólne.....	9
2.2. Cele szczegółowe	10
3. Materiał nauczania	12
3.4. Zasady pisowni	22
3.5. Zakres struktur gramatycznych	22
3.6. Zasady konstruowania i przetwarzania wypowiedzi.....	27
4. Sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania (realizacja programu)	29
4.1. Metody nauczania i formy pracy	29
4.2. Techniki nauczania.....	33
4.4. Rozkład materiału	38
5.3. Samokontrola i samoocena.....	44
5.4. Ocena pracy nauczyciela	45
6. Materiały uzupełniające	46
6.1. Planowanie i projektowanie dydaktyczne	46
6.2. Plan wynikowy	46
7. Bibliografia	48

1. Informacje wstępne

1.1. Metryczka programu

Prezentowany program jest przeznaczony do nauki języka rosyjskiego na poziomie nauczania A1 w szkołach podstawowych (poziom II.2., klasy VII–VIII) i odpowiada wymaganiom zawartym w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, załącznik Nr 2 (Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 r. poz. 357). Program uwzględnia także wytyczne dokumentu Rady Europy *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie* (ESOKJ), w którym opisano poziomy biegłości językowej. Autorką programu jest Agata Buchowiecka-Fudała, wykładowca w Instytucie Rusycystyki na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciel akademicki z wieloletnim stażem, autorka publikacji z zakresu glottodydaktyki, współautorka skryptów do nauki języka rosyjskiego dla zaawansowanych *Многоликая Россия 1, Многоликая Россия 2. Взгляд из Польши*, autorka *Programu nauczania języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy, Programu nauczania języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs kontynuacyjny* oraz *Programu nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum*, juror w eliminacjach centralnych Olimpiady Języka Rosyjskiego, egzaminator i współautor testów na egzaminach certyfikacyjnych, członek Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej i Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

1.2. Adresaci programu

Program adresowany jest do nauczycieli języka rosyjskiego w szkołach podstawowych, mających kwalifikacje określone w stosownym rozporządzeniu MEN. Umożliwia on nauczycielom zapoznanie się z materiałem nauczania języka rosyjskiego przewidzianym na II etapie edukacyjnym dla rozpoczynających naukę języka i wskazuje, jak osiągnąć założone ogólne i szczegółowe cele kształcenia. Ponadto pomaga w opracowaniu sposobów organizacji procesu nauczania optymalnych dla konkretnej klasy, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów. Zainteresowani nauczyciele znajdą w programie wskazówki dotyczące stosowania różnych metod i technik nauczania, wykorzystywania urozmaiconych form pracy, monitorowania i diagnozowania osiągnięć uczniów oraz rozwijania ich autonomii i nawyku kształcenia się przez całe życie. Program będzie również pomocny w planowaniu rozwoju warsztatu metodycznego nauczyciela języka rosyjskiego, wskaże możliwości dalszego kształcenia umiejętności językowych i poszerzenia wiedzy z zakresu lingworealizmów i kulturoznawstwa.

Adresatami programu są również uczniowie i ich rodzice. Znajdą tutaj opis celów ogólnych i szczegółowych nauczania języka rosyjskiego, poznają zakres treści nauczania i standardy osiągnięć, co w istotny sposób powinno przyczynić się do efektywnej pracy nad językiem.

1.3. Charakterystyka programu

1.3.1. Ogólny opis

Prezentowany program jest zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i innych typów szkół, określającą cele i treści nauczania, umiejętności uczniów i ich kompetencje językowe oraz zadania wychowawcze szkoły w postaci wymagań, które powinien spełniać uczeń kończący dany etap edukacyjny. Zgodnie z zapisami podstawy programowej w klasach I–IV szkoły podstawowej uczniowie uczą się jednego języka obcego nowożytnego, natomiast w klasach VII i VIII – dwóch języków obcych nowożytnych. Proponowany program przeznaczony jest dla osób uczących się języka rosyjskiego jako języka drugiego od klasy VII szkoły podstawowej (poziom wymagań II. 2.).

W podstawie programowej za najważniejszy cel kształcenia w nauczaniu języków obcych nowożytnych przyjęto skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym. Dotyczy to w równym stopniu komunikacji ustnej i pisemnej na wszystkich etapach edukacyjnych wyodrębnionych w podstawie. Porozumiewanie się w językach obcych jest drugą (po porozumiewaniu się w języku ojczystym) kluczową kompetencją w uczeniu się przez całe życie (*Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* to załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r. / L394). Kształcenie językowe stanowi priorytet edukacyjny Unii Europejskiej, która zachęca obywateli krajów członkowskich do nauki co najmniej dwóch języków obcych, z których jeden byłby językiem najbliższego sąsiada. Taka sytuacja sprzyja zainteresowaniu Polaków rozwojem umiejętności komunikacji w językach obcych, w tym w języku rosyjskim.

W Unii Europejskiej funkcjonowało dotychczas siedem programów wspierających edukację, szkolenia, młodzież i sport („Uczenie się przez całe życie”, „Młodzież w działaniu”, „Erasmus Mundus”, „Tempus”, „Alfa”, „EduLink” i program współpracy z krajami uprzemysłowionymi). Erasmus+ to program Unii Europejskiej na lata 2014–2020, który zastąpił tych kilka dotychczasowych programów edukacyjnych. W Polsce realizują go trzy ministerstwa: Edukacji Narodowej, Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Sportu i Turystyki. Erasmus+ obejmuje wszystkie sektory edukacji. Z inicjatywy Polski do rozporządzenia udało się wprowadzić zapis umożliwiający udział w Erasmusie+ krajom sąsiedzkim, w tym państwom Partnerstwa Wschodniego (Azerbejdżan, Armenia, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina). Struktura programu wyróżnia trzy segmenty: mobilność edukacyjną, współpracę na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk, wsparcie reform polityki edukacyjnej. W ramach pierwszego segmentu nie tylko pracownicy nauki, nauczyciele i studenci, lecz także uczniowie będą mogli uczyć się w instytucji partnerskiej, odbywać staż lub zdobywać doświadczenie. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym (a ze względu na włączenie do programu państw Partnerstwa Wschodniego – również w języku rosyjskim) jest podstawowym atutem w czasie procesu aplikacyjnego.

Innym ważnym argumentem przemawiającym za podjęciem nauki języka rosyjskiego jest niewątpliwie możliwość poznania nowej kultury, zerwania ze stereotypami w myśleniu o Rosji i Rosjanach. Nauka każdego języka pozwala wnieść dodatkowe wartości w ogólne wykształcenie, rozwija postawę otwartości, tolerancji i ciekawości.

Proponowany program bazuje na teoretycznych podstawach **podejścia zorientowanego na działanie** (ang. *an action oriented approach*). Władysław Miodunka postuluje wprowadzenie tego terminu jako nadrzędnego w glottodydaktyce. Przez twórców ESOKJ nazywane jest ono podejściem zadaniowym lub perspektywą zadaniową. Według Iwony Janowskiej podejście zadaniowe to „wyraz filozofii nauczania/uczenia się przedstawionej w ESOKJ, a jej elementy dostrzegamy w podejściu opartym na zadaniach, podejściu skoncentrowanym na kompetencjach i metodzie projektów” (Janowska, 2011). Podejście zorientowane na działanie jest według wielu specjalistów kontynuacją, czy też uaktualnioną wersją, **podejścia komunikacyjnego**. Jak zauważa Janowska, głównym celem podejścia komunikacyjnego jest „nauczanie komunikacji w języku obcym. Termin «podejście» sugeruje, że mamy do czynienia z metodologią otwartą, bardzo zróżnicowaną, co znalazło swój wyraz w praktycznym jej stosowaniu” (Janowska, 2011). Nauczanie oparte na tym podejściu cechuje **eklektyzm**, czyli uzależniony od ćwiczonej sytuacji, potrzeb, umiejętności i możliwości uczniów świadomy wybór metod nauczania lub ich elementów.

Zastosowanie podejścia zorientowanego na działanie sprzyja kształtowaniu, rozwojowi i modyfikowaniu **wszystkich typów kompetencji**: ogólnych, kluczowych i językowych kompetencji komunikacyjnych. Kompetencje ogólne to wiedza deklaratywna (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa), umiejętności praktyczne (społeczne, życiowe, zawodowe, interkulturowe), uwarunkowania osobowościowe (postawy, motywacja, system wartości, poglądy, cechy osobowości), umiejętność uczenia się (wrażliwość komunikacyjno-językowa, wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się, umiejętności heurystyczne). Kompetencje kluczowe w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady UE w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Wyróżniono osiem kompetencji kluczowych, z których każda ma jednakową wagę, gdyż wszystkie przyczyniają się do pełnowartościowego 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 oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Każdy człowiek, który dąży do samorealizacji, rozwoju osobistego i bycia aktywnym obywatelem, musi je kształtować i doskonalić. W ESOKJ, stanowiącym swoją bazę programów językowych czy wytycznych do tworzenia programów nauczania, egzaminów i podręczników, kładzie się nacisk na **użycie języka**, czyli działanie ludzi, którzy mają określoną kompetencję ogólną i określoną językową kompetencję komunikacyjną. Każde konkretne zastosowanie kompetencji ogólnej i językowej kompetencji komunikacyjnej przyczynia się do rozwoju obydwu tych kompetencji – a więc uruchamia proces kształcenia. Językową kompetencję komunikacyjną tworzą trzy składniki: socjolingwistyczny, lingwistyczny i pragmatyczny. Element socjolingwistyczny stanowi swego rodzaju łącznik z pozostałymi kompetencjami osoby uczącej się. Obejmuje stosowanie społecznych konwencji komunikacyjnych. Składnik lingwistyczny obejmuje kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną i ortoeupiczną. Składnik pragmatyczny zawiera w sobie wiedzę, kompetencję funkcjonalną i twórczą.

W podejściu zadaniowym oprócz realizacji pewnych celowych działań ważne jest **rozwijanie u uczniów umiejętności uczenia się** i wspieranie ich **autonomii**. W proponowanym programie dużo miejsca poświęca się zadaniom rozwijającym refleksyjność i prowadzącym do autonomii uczących się (analiza potrzeb, sposobów i strategii uczenia się, praca z portfolio).

Program realizuje postulat **indywidualizacji kształcenia**, który jest obecny w wielu rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej. Kształcenie indywidualne wymusza konieczność uwzględniania możliwości, potrzeb, postaw, zdolności, sposobów uczenia się i zachowań społecznych każdego ucznia. Indywidualizację kształcenia wspiera w edukacji teoria Inteligencji Wielorakich Howarda Gardniera (Multiple Intelligences Theory). Głosi ona, że na inteligencję każdego człowieka składają się różne elementy rozumiane jako inteligencje wielorakie. Gardner wyróżnił osiem rodzajów inteligencji: kinestetyczną, intrapersonalną, interpersonalną, lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, przestrzenną i przyrodniczą. Thomas Armstrong, kontynuując prace nad teorią Gardniera, stwierdził, że każdy człowiek ma wszystkie rodzaje inteligencji, ale funkcjonują one w indywidualny sposób i są rozwinięte w różnym stopniu. Zdolności są odkrywane stopniowo. Wszystkie rodzaje inteligencji współpracują ze sobą, można je rozwijać, a rozwój jest możliwy pod wpływem integracji z otoczeniem. Według Gardniera istnieją dwa sposoby zastosowania koncepcji Inteligencji Wielorakich w edukacji: indywidualizacja nauczania i pluralizacja. Jak już wspomniano, opisywany program zaleca wykorzystywanie indywidualnych cech uczniów do poprawienia wyników uczenia się. Wzwiązku z tym proces nauczania – uczenia się

powinien być dostosowany do predyspozycji uczniów i skierowany do każdego ucznia z osobna. Przy zachowaniu tych samych celów i zastosowaniu jednakowych materiałów dydaktycznych nauczyciel umożliwia uczniom pracę w ich własnym rytmie i na odpowiednim dla nich poziomie. Zgodnie z zasadą **indywidualizacji** kształcenia nauczyciel powinien zatem określić, jakie cechy, umiejętności i potrzeby ucznia są w danej sytuacji dydaktycznej istotne, a następnie uwzględnić je w procesie dydaktycznym. Zasadę tę można realizować poprzez stosowanie pracy w grupach jednorodnych lub zróżnicowanych pod względem uzdolnień i wiedzy, poprzez zadawanie rozmaitych prac domowych (cechujących się różnym stopniem trudności i problematyką), poprzez wprowadzenie do przebiegu lekcji gier dydaktycznych, konkursów, krzyżówek itp. Dlatego w tym programie zaleca się także **pluralizację** w podejściu do realizacji tematów, czyli różnicowanie form i technik nauczania w zależności od potrzeb, zainteresowań i możliwości uczniów.

W dyskursie europejskim coraz popularniejszy staje się termin **różnojęzyczność**, czyli zdolność jednostki do komunikatywnego używania języka/języków do różnych celów. Rozwijanie indywidualnej różnojęzyczności u uczniów związane jest nie tylko z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej, lecz w równym stopniu także z formowaniem kompetencji kulturowej, która dotyczy wielu aspektów komunikacji, w tym tzw. interkulturowości. W procesie nauczania – uczenia się języka obcego uczeń zdobywa wiedzę o kraju języka docelowego, poznaje inną kulturę, porównuje ją z własną, znajduje podobieństwa i różnice. Dzięki temu staje się możliwy **dialog międzykulturowy**.

W proponowanym programie zaleca się połączenie nauczania języka rosyjskiego z poznawaniem kultury, historii, geografii, tradycji, obyczajów i elementów życia codziennego Rosjan. Takie ścisłe powiązanie języka i kultury zgodne jest z jedną z ważniejszych współczesnych koncepcji glottodydaktycznych, opartą na twierdzeniu słynnego antropologa kultury Alfreda Louisa Kroebera, według którego nie istnieje kultura bez języka ani język bez kultury. Rosyjski uczony Jefim Izrailewicz Passow zaproponował sformułowanie, które odzwierciedla drogę, jaką powinien przebyć każdy uczący się języka obcego **przez język do kultury, przez kulturę do języka** (культура через язык и язык через культуру).

W proponowanym programie postuluje się również wprowadzenie elementów **podejścia konektywistycznego**, zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji edukacyjnej przebiegającej z wykorzystaniem technologii informacyjno – komunikacyjnej. Konektywistyczne uczenie się to uczenie się w sieci, rozumianej nie tylko jako Internet, ale również jako sieci społeczne, wykorzystujące kanały komunikacji internetowej. W tym kontekście kluczowa staje się praca własna uczniów, uczenie się nieformalne, wynikające z ich codziennej aktywności.

Jednym z istotnych założeń opisywanego programu jest takie usytuowanie nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej, które pozwoli mu odgrywać inspirującą rolę w procesie nauczania, tzn. umożliwi mu działania prowadzące do rozbudzania ciekawości uczniów, rozwijania ich samodzielności, tworzenia warunków do edukacji formalnej i kształtowania potrzeby uczenia się przez całe życie. Rozważania dotyczące modelu współczesnego nauczyciela (w tym nauczyciela języka obcego) prowadzi nauka zwana pedeutologią. Kluczowym pojęciem stosowanym w opisie kwalifikacji współczesnego nauczyciela jest kompetencja. Najczęściej wyróżnia się kompetencje merytoryczne (nauczyciel – ekspert w zakresie nauczanego przedmiotu), kompetencje dydaktyczno-metodyczne (nauczyciel – ekspert w zakresie metod i technik nauczania – uczenia się), kompetencje wychowawcze (nauczyciel jako doradca wychowawczy i życiowy). Wacław Strykowski proponuje wprowadzenie bardziej szczegółowych kategorii kompetencji, które powinien mieć współczesny nauczyciel. Są to:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – ma je nauczyciel, który zgłębił i zrozumiał materiał będący treścią nauczania danego przedmiotu, umie go odpowiednio strukturalizować i powiązać wszystkie jego elementy nie tylko w ramach tego przedmiotu, lecz także z innymi przedmiotami. Nauczyciel kompetentny merytorycznie rozszerza swą wiedzę przedmiotową o zagadnienia z innych dziedzin, stale ją aktualizuje, ale potrafi ją również hierarchizować i selekcionować, gdyż, jak wykazali badacze, nadmiar wiedzy na określonym etapie może stanowić dla ucznia takie samo zagrożenie, jak wiedza zbyt ograniczona;
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – charakteryzują nauczyciela o rozległej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, która pozwala mu podejmować właściwe działania diagnostyczne, dydaktyczne i wychowawcze. Współczesny nauczyciel powinien zatem znać założenia różnych koncepcji psychologicznych (np. behawioryzm, psychologia poznawcza, koncepcja psychodynamiczna, koncepcja humanistyczna), powinien posiadać wiedzę dotyczącą organizacji i przebiegu procesu kształcenia i wychowania, a także monitorowania i oceniania uczniów;
- kompetencje diagnostyczne – są uzupełnieniem poprzedniej grupy kompetencji. Prawidłowo przygotowany proces nauczania wymaga przeprowadzenia działań diagnostycznych, rozpoznawczych, dzięki którym nauczyciel poznaje cechy rozwojowe ucznia, jego zainteresowania, styl poznawczy, inteligencję, motywację, poziom aspiracji, uwarunkowania środowiskowe. Jest to więc rodzaj diagnozy interdyscyplinarnej, tj. wieloaspektowej, która ma na celu zebranie informacji w następujących obszarach: społecznym, medycznym, psychologicznym, pedagogicznym. Ważną kompetencją nauczyciela stanowi odpowiedni dobór metod, technik i narzędzi badawczych, które umożliwiają poznanie uczniów. Najczęściej stosuje się obserwację, rozmowę lub wywiad, testy mierzące sprawność intelektualną i ujawniające zdolności ucznia, ankiety itp.;
- kompetencje planistyczne i projektowe, które we współczesnej edukacji uznawane są za niezwykle ważny element wpływający na efektywność pracy nauczyciela. Tylko dobrze zaplanowane, prawidłowo zorganizowane, odpowiednio monitorowane działania prowadzą do sukcesu, także w procesie kształcenia. Kompetentny nauczyciel powinien umieć stworzyć lub twórczo dostosować do własnych potrzeb program nauczania przedmiotu, zaprojektować scenariusz zajęć dydaktycznych, ułożyć test, ankietę, opracować procedury i narzędzia mierzenia osiągnięć uczniów, a także zaplanować i zrealizować ścieżkę własnego rozwoju;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które koncentrują się wokół istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Zgodnie z definicją „proces kształcenia to zbiór powiązanych ze sobą czynności uczniów

i nauczyciela, warunkujących się wzajemnie i podporządkowanych realizacji wspólnego celu, jakim jest wywoływanie u dzieci, młodzieży lub osób dorosłych pewnych zamierzonych i względnie trwałych zmian” (Kupisiewicz, 2005). We współczesnej dydaktyce podkreśla się taką rolę nauczyciela w opisywanym procesie, która sprzyja pobudzaniu aktywności ucznia i skłania go do samodzielnego zdobywania wiedzy. Nauczyciel powinien znać i stosować cały wachlarz różnych metod, technik i form pracy w zależności od celu zajęć, materiału nauczania oraz potrzeb i predyspozycji uczniów. Zgodnie z najnowszymi koncepcjami w glottodydaktyce w repertuarze działań nauczycieli powinny się znaleźć role charakterystyczne dla tutora, coacha i mentora;

- kompetencje komunikacyjne, które są jednym z elementów wpływających na jakość edukacji. Komunikacja to porozumiewanie się, przekazywanie myśli i Wiadomości. Jest to działanie o charakterze zwrotnym, w którym partnerzy znajdują się w interakcji. Informacje w procesie komunikowania mogą być przekazywane w trzech różnych formach: w postaci werbalnej, niewerbalnej i poprzez animację (ożywienie, aktywizowanie, pobudzanie do działania, odkrywanie siebie). Efektem udanej komunikacji jest nawiązanie kontaktu, porozumienia. Nauczyciel musi być świadomy, że od jego kompetencji w tym zakresie zależy jakość procesu edukacyjnego, polegającego właśnie na porozumieniu z uczniami, ich rodzicami i innymi nauczycielami;
- kompetencje medialne, które W. Strykowski ściśle wiąże z warsztatem pracy nauczyciela i ucznia, a więc z wyposażeniem i urządzeniem szkoły oraz sprawnym wykorzystaniem w działalności nauczycielskiej instrumentarium medialnego (pomocy naukowych i środków dydaktycznych zwanych obecnie mediami i technologiami informacyjnymi). W publikacji *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych* wyróżniono trzy poziomy zaawansowania w opanowaniu kompetencji medialnych: poziom minimalny, umożliwiający uczestniczenie w życiu społecznym za pośrednictwem mediów, poziom optymalny, który dotyczy osób mogących współtworzyć rzeczywistość medialną, i poziom mistrzowski, charakteryzujący osoby mogące dzielić się wiedzą i doradzać innym oraz animować otaczającą je rzeczywistość. Współczesny nauczyciel, jak się wydaje, powinien odznaczać się kompetencjami medialnymi na poziomie zbliżonym do mistrzowskiego;
- kompetencje kontrolne i ewaluacyjne – ewaluacja to niezbędny element prawidłowo zaplanowanego i przeprowadzonego procesu kształcenia. Bolesław Niemierko uważa, że kompetentny w tym zakresie nauczyciel umie dobrać narzędzia ewaluacji, wytworzyć narzędzia diagnozy, stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane wyniki i je wykorzystywać, zbudować trafne procedury oceniania, przedstawiać wyniki ewaluacji uczniom, rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom, rozpoznać nieetyczne i niewłaściwe metody badań osiągnięć szkolnych uczniów. Jak zauważa W. Strykowski, nowoczesny nauczyciel powinien mieć kompetencje wykraczające poza te, które dotyczą kontrolowania osiągnięć uczniów, ponieważ w obecnym systemie edukacji wprowadzono również mierzenie jakości pracy szkoły (efekty kształcenia, organizacja i przebieg kształcenia, wychowania i opieki, zarządzanie szkołą);
- kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych. Ustawa z dnia 30 maja 2014r. (Dz. U. 2014, poz. 811) znówelizowała przepisy art. 22a ustawy o systemie oświaty, wprowadzając generalną zasadę dopuszczania programów nauczania do użytku w danej szkole przez dyrektora szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Oznacza to, że nauczyciel powinien albo sam opracować program, albo przedstawić program opracowany przez innego autora, jeśli uważa, że odpowiada on potrzebom jego uczniów i jest możliwy do zrealizowania w danych warunkach nauczania. Nauczyciel wybiera również podręcznik spośród wielu dostępnych na rynku oraz środki dydaktyczne. Kreatywny i ambitny nauczyciel musi zatem mieć konieczne kompetencje w tym zakresie;
- kompetencje autoedukacyjne, które dotyczą rozwoju zawodowego, podwyższania swoich kwalifikacji, samokształcenia, twórczych i innowacyjnych działań nauczyciela w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Jak pisze Strykowski, „ważna jest świadomość, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonałe” (Strykowski, 2005). Elżbieta Widota konkluduje: „Pedagog to zawód dla ludzi odważnych. Najlepsi nauczyciele to ci, którzy mają silną intelektualną i emocjonalną osobowość i są oddani nauczaniem przez siebie dyscyplinom i ludziom” (Widota, 2010). Program ten w znacznej mierze może wesprzeć takich nauczycieli w ich działalności zawodowej.

1.3.2. Warunki realizacji

W podstawie programowej za najważniejszy cel kształcenia językowego przyjęto nabycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie. Zrealizowanie założonego efektu wymaga kompleksowego podejścia do nauki języków obcych na wszystkich etapach edukacji. Język obcy nowożytny powinien stać się narzędziem umożliwiającym uczniom osiągnięcie różnorodnych, dostosowanych do sytuacji i potrzeb, celów komunikacyjnych. Należy podjąć odpowiednie działania i przyjąć rozwiązania organizacyjne, które wesprą uczniów i nauczycieli. Jednym z niezbędnych wymogów jest kompleksowe i kumulatywne podejście do nauczania języka obcego. Już na początku szkoły podstawowej rozpoczyna się nauka pierwszego języka obcego. W klasie VII szkoły podstawowej uczeń kontynuuje naukę tego języka i przystępuje do nauki drugiego języka obcego. Każdy uczeń szkoły ponadpodstawowej uczy się przynajmniej dwóch języków obcych, przy czym może kontynuować naukę jednego lub obydwu języków nauczanych w szkole podstawowej.

Proponowany program nauczania języka rosyjskiego został opracowany z myślą o realizacji w szkołach podstawowych, z uczniami rozpoczynającymi naukę tego języka w klasie VII (poziom II. 2.). Kończąc II etap edukacyjny,

uczniowie powinni osiągnąć poziom zaawansowania A1 władania językiem w skali ESOKJ. Aby zrealizować przedstawioną koncepcję programową, szkoła powinna zagwarantować odpowiednie warunki i spełnić określone wymogi. Od strony formalnej określają je przepisy prawa oświatowego odnoszące się do kwalifikacji nauczycieli, sposobów organizacji procesu dydaktycznego i ogólnej strategii działań dydaktycznych.

Zgodnie z Obwieszczeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2015, poz. 1264) kwalifikacje do nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej ma osoba, która:

- ukończyła studia magisterskie na kierunku filologia rosyjska lub lingwistyka stosowana w zakresie języka rosyjskiego oraz ma przygotowanie pedagogiczne lub
- ukończyła studia pierwszego stopnia na kierunku filologia rosyjska lub lingwistyka stosowana w zakresie języka rosyjskiego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- ukończyła nauczycielskie kolegium języków obcych w zakresie języka rosyjskiego lub
- ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności), legitymuje się świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z języka rosyjskiego stopnia II lub
- ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności), legitymuje się świadectwem znajomości języka rosyjskiego w stopniu zaawansowanym lub biegłym oraz posiada przygotowanie pedagogiczne

Oprócz spełnienia wymogów formalnych nauczyciel powinien odznaczać się różnymi kompetencjami i cechami, które pomogą mu sprawnie i profesjonalnie kierować procesem nauczania. Zapał do pracy, twórcze myślenie, pracowitość, szerokie zainteresowania, inicjatywa, wiara we własne siły, upór w dążeniu do celu, otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, sprawiedliwość i obiektywizm, konsekwencja w postępowaniu, tolerancja i kultura osobista – to tylko niektóre z szerokiego zestawu niezbędnych cech dobrego nauczyciela.

Efektywność nauki języka obcego uzależniona jest od liczebności grupy, w której odbywa się nauka, i jej składu osobowego. Na lekcjach obowiązuje podział na grupy w zależności od stopnia zaawansowania znajomości języka. Oczywiście w przypadku uczniów, którzy dopiero zaczynają swoją przygodę z językiem rosyjskim (poziom II. 2.), nie można mówić o zróżnicowaniu w opanowaniu języka. Warto jednak zachować pewną elastyczność przy podziale na grupy, monitorować i analizować pracę zarówno całych grup, jak i poszczególnych uczniów i po upływie np. semestru lub innego czasu potrzebnego, by zorientować się w zdolnościach, stylach poznawczych i innych cechach uczniów, dopuścić możliwość zmiany przydziału do określonych grup. Należy pamiętać, że w podstawie programowej zaleca się kształcenie uczniów w grupach o zbliżonym poziomie biegłości w zakresie języka obcego nowożytnego, co może się wiązać z koniecznością podziału klasy na grupy bądź stworzeniem grup językowych międzyoddziałowych.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 31 marca 2017 r., poz. 703) podział na grupy jest wymagany „na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z języków obcych w oddziałach liczących więcej niż 24 uczniów; zajęcia mogą być prowadzone w grupie oddziałowej, międzyoddziałowej lub międzyklasowej liczącej **nie więcej niż 24 uczniów**; przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka obcego”. Zalecane w programie podejście zorientowane na działanie, będące twórczym rozwinięciem podejścia komunikacyjnego, wymaga dużej aktywności uczniów. Jest ona możliwa tylko w stosunkowo niewielkich grupach, liczących ok. 10–15 osób. Należy dążyć do organizowania nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej właśnie w takich grupach.

Kolejnym zagadnieniem, które dotyczy programu nauczania, jest czas przeznaczony na jego realizację. W ramowym planie nauczania dla szkoły podstawowej zawartym w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej na naukę języków obcych nowożytnych przeznaczono odpowiednio: 3 godziny tygodniowo dla pierwszego języka obcego w klasach IV - VIII i 2 godziny tygodniowo dla drugiego języka nowożytnego w klasach VII–VIII. W klasach I–III wymiar godzin z języka obcego określa nauczyciel prowadzący edukację wczesnoszkolną.

Realizacja założeń prezentowanego programu uwarunkowana jest także odpowiednim wyposażeniem klasy, a w idealnym wariantcie – specjalnej pracowni językowej. Powinny się w niej znajdować różnorodne środki dydaktyczne. Wincenty Okoń definiuje je jako „przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskanie optymalnych osiągnięć szkolnych. Ich znaczenie odnosi się do takiej organizacji procesu nauczania i uczenia się, który będzie gwarantował jak najlepsze wyposażenie w kompetencje, niezbędne na danym etapie edukacyjnym” (Okoń, 2004). W zależności od formy, w jakiej występują, środki dydaktyczne dzielimy na:

- **słowne**, tj. udostępniające teksty drukowane lub pisane (podręczniki, słowniki, encyklopedie, czasopisma, teksty źródłowe);
- **wzrokowe proste**, zwane tradycyjnie pomocami naukowymi, np. modele, wykresy, mapy, plansze leksykalne i gramatyczne, plakaty, zdjęcia, karty do gier językowych;
- **techniczne środki wzrokowe**, np. rzutnik multimedialny;
- **techniczne środki słuchowe**, czyli odtwarzacz CD, magnetofon, radio;
- **słuchowo-wzrokowe**, np. telewizor, odtwarzacz DVD;
- **automatyzujące proces dydaktyczny** – wyposażenie pracowni językowych, tablica interaktywna.

W podstawie programowej podkreślono konieczność prowadzenia zajęć językowych w odpowiednio wyposażonej sali, oferującej dostęp do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD/ plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym, w której możliwe będzie prowadzenie zajęć w podziale na grupy i pary.

W związku z wymaganiami określonymi w podstawie programowej szczególnego znaczenia nabiera konieczność

zapewnienia uczniom kontaktu z autentycznym językiem i autentycznymi materiałami źródłowymi. Dlatego też wskazane jest udostępnianie uczącym się takich materiałów jak gazety i czasopisma, publikacje popularnonaukowe, literatura piękna, zdjęcia, filmy, nagrania audio. Niezbędne jest zapewnienie dostępu do Internetu i narzędzi związanych z technologiami informacyjno – komunikacyjnymi, np., tablicy interaktywnej z oprogramowaniem czy urządzeń mobilnych.

Nie należy zapominać, że nasycenie procesu kształcenia środkami dydaktycznymi nie gwarantuje jeszcze sukcesu. Ważne jest poprawne korzystanie z tych środków, tzn. dostosowane do wieku uczniów, ich możliwości, celów kształcenia, motywacji i umiejętności metodycznych nauczyciela. Dopiero wówczas środki dydaktyczne spełnią swoje funkcje (poznawczą, kształcącą i dydaktyczną) i wpłyną na lepsze i szybsze opanowanie wiadomości i umiejętności przez uczniów.

Istotnym warunkiem realizacji kształcenia w zakresie edukacji językowej powinno być używanie języka obcego nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również w różnych sytuacjach komunikacyjnych w czasie trwania zajęć (w relacjach: uczeń – nauczyciel i uczeń – uczeń). Ważne jest konstruowanie i stosowanie takich zadań językowych, które pozwolą uczniom realizować własne cele komunikacyjne i będą sprzyjały identyfikowaniu i rozwijaniu przez nich własnych zainteresowań i pasji oraz posłużą w uświadamianiu uczniom roli języka obcego w życiu społecznym i w odniesieniu do ich osobistego rozwoju.

Zajęcia z języka obcego powinny również służyć rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej, kształtowaniu postawy ciekawości, szacunku i otwartości w stosunku do innych języków i kultur, między innymi poprzez kreowanie sytuacji komunikacyjnych pozwalających uczniom na rozwijanie kompetencji interkulturowych.

Koniecznym warunkiem realizacji kształcenia językowego jest również systematyczny monitoring i diagnoza poziomu osiągnięć ucznia w zakresie wszystkich umiejętności językowych oraz dialog nauczyciela z uczniami i rodzicami na temat postępów w opanowywaniu języka. Kluczową zasadą musi stać się także zachęcanie uczniów do samodzielności i ponoszenia odpowiedzialności za własne kształcenie. Inspirującą rolę może odegrać przekonywanie uczniów do indywidualnej pracy z filmami, zasobami Internetu, komunikatorami, mediami społecznościowymi, książkami. W podstawie programowej znajdują się zalecenia związane z organizacją przez szkołę różnego rodzaju wydarzeń związanych z językami obcymi: konkursów, wystaw, seansów filmowych, spotkań czytelniczych, dni języka rosyjskiego, zajęć teatralnych, udziału w programach międzynarodowych, umożliwiających uczniom kontakt z rodzimymi lub innymi użytkownikami języka rosyjskiego. Dzięki temu stanie się możliwe nawiązanie kontaktów, które w przyszłości mogą zaowocować udziałem w różnego rodzaju projektach i programach współpracy międzynarodowej. Jest to tym istotniejsze, że obecnie za jeden z priorytetów nauczania uważane jest rozwijanie samodzielności ucznia, przygotowanie go do samokształcenia i uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*).

Kształcenie w zakresie języka obcego powinno zostać w sposób możliwie najściślejszy zintegrowane z kształceniem w zakresie pozostałych przedmiotów. Metody oraz techniki wykorzystywane na zajęciach językowych powinny sprzyjać rozwojowi nie tylko umiejętności językowych, ale również kompetencji ogólnych, zwłaszcza tzw. kompetencji miękkich.

Wszystkie wymienione warunki realizacji programu stanowią ważny element w optymalnym przebiegu procesu dydaktycznego i mają istotny wpływ na skuteczne opanowanie języka rosyjskiego przez uczniów. Należy w tym miejscu oczywiście podkreślić, że zamierzone efekty zostaną osiągnięte tylko wówczas, gdy uczniowie będą pracować pod kierunkiem odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, odznaczającej się wysokim stopniem profesjonalizmu, refleksyjnością, umiejętnością dialogu z uczniami, chęcią wspierania ich w rozwijaniu indywidualnych strategii uczenia się języka rosyjskiego.

2. Cele kształcenia i wychowania

2.1. Cele ogólne

Kształcenie to świadomie podejmowane działanie, zmierzające do wywołania zmian w uczących się. Zaczyna się ono od określenia celu. Kazimierz Denek opisuje cele edukacyjne jako komunikaty, które wyrażają intencje nauczycieli co do zmian w uczniach, i precyzuje: „Cele kształcenia to wyobrażony stan rzeczy. Jest on dla nas korzystny i pożądaný ze względów społecznych, poznawczych i użytkowych. Stanowią skutek działalności dydaktyczno-wychowawczej. Traktuje się je jako opis stanu projektowanej przyszłości w zakresie procesów umysłowych. Są to z góry założone stany rzeczy lub zdarzenia, które zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Innymi słowy, są to świadomie założone efekty, które chcemy uzyskać w wyniku kształcenia. Określenie to jest zgodne z ogólną prakseologiczną definicją celów na użytek dydaktyki” (Denek, 2012).

Alicja Siemak-Tylikowska obrazuje cele kształcenia jako piramidę. Na jej wierzchołku znajdują się cele najbardziej ogólne, które autorka nazywa wiodącymi. Stawia je społeczeństwo przed całym systemem kształcenia. Niższy poziom stanowią cele kierunkowe, które obejmują konkretny etap edukacyjny i określoną dziedzinę. Zarówno cele wiodące, jak i cele kierunkowe ustalane są na poziomie władz centralnych. U podstawy opisywanej piramidy znajdują się cele szczegółowe, czyli zamierzone konkretne rezultaty jednostki lekcyjnej.

Wszystkie cele kształcenia, według W. Okonia, można rozdzielić na rzeczowe i podmiotowe (osobowościowe). Pierwsze wiążą się z poznawaniem świata obiektywnego, tj. ze zdobywaniem wiedzy, przygotowaniem do działalności praktycznej, kształceniem sprawności pozwalających brać udział w przekształcaniu świata. Cele podmiotowe ściśle wiążą się z poznawaniem samego siebie, rozwijaniem sprawności umysłowej i zdolności poznawczych, rozwijaniem zainteresowań twórczych oraz wdrażaniem do samokształcenia.

S. Roller sformułował pojęcie celu ostatecznego. Chodzi w nim o to, aby system edukacyjny jako całość miał sens i podtrzymywał zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli wymaganie, by nigdy nie podejmowali niczego, czego znaczenia, sensu i celu nie znają.

Według Małgorzaty Niemiec-Knaś cele kształcenia wyznaczają przede wszystkim układ treści kształcenia, są punktem wyjścia do planowania, projektowania i organizacji procesu kształcenia. Od nich uzależniona jest jakość, progresja i skuteczność tego procesu.

Nadrzędne cele nauczania każdego przedmiotu szkolnego, w tym języka obcego nowożytnego, określone zostały w podstawie programowej. Każdy program nauczania rekomendowany nauczycielom musi być zgodny z jej założeniami. W tym programie, uwzględniającym zapisy podstawy programowej, za najważniejszy cel uznaje się wprowadzenie ucznia w świat wiedzy, wdrożenie do samorozwoju i ponoszenia odpowiedzialności za swoje kształcenie oraz integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Kształcenie ogólne w szkole podstawowej powinno wprowadzać uczniów w świat wartości, wzmacniać poczucie tożsamości, formować poczucie godności własnej i innych, rozwijać kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, rozwijać umiejętność podejmowania refleksji, ukazywać wartość wiedzy, rozbudzać ciekawość poznawczą i motywację do nauki, wyposażyć ucznia w wiadomości i umiejętności przydatne w rozumieniu współczesnego świata, wspierać w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i w wyborze ścieżki dalszego kształcenia, zaspokajać ciekawość poznawczą, inspirować do samokształcenia. Warto zauważyć, że zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej kształcenie ogólne realizowane na poziomie szkoły podstawowej stanowi fundament wykształcenia, otwiera w pewien sposób proces kształcenia się przez całe życie.

Jak już wspomniano, celem edukacyjnym na poziomie szkoły podstawowej musi stać się także kształtowanie właściwych postaw sprzyjających dalszemu indywidualnemu i społecznemu rozwojowi uczniów, przekazywanie odpowiednich zasad, wartości i norm postępowania. Wartości stanowią kryteria celów wychowania i drogi wyboru tych celów. Dokonując tego wyboru, powinniśmy kierować się wzorem osobowym nowoczesnego człowieka. W obecnej dobie, jak dowodzi Maria Ossowska, najważniejszym celem dla edukacji jest wykształcenie takiego człowieka, którego będzie cechowała mądrość, zadowolenie, który będzie zdrowy, szczęśliwy, przedsiębiorczy, kreatywny, będzie sprawnie funkcjonował we współczesnej i przyszłej rzeczywistości i z którym innym będzie dobrze. K. Denek uważa, że: „Wyzwaniom XXI wieku może sprostać tylko człowiek odpowiednio wychowany, wielostronnie wykształcony i kompetentny (wiek XXI będzie wiekiem kompetencji), samodzielny, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za drogowskazy postępowania w życiu, czyli człowiek pełny” (Denek, 1998).

W prezentowanym programie kładzie się nacisk na następujące postawy, które należy kształtować w uczniach na II etapie edukacji: ofiarność, współpracę, solidarność, altruizm, patriotyzm, budowanie relacji społecznych, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, wnioskowania i argumentowania, kształtowanie postawy obywatelskiej, odpowiedzialności za zbiorowość oraz poszanowania tradycji i kultury własnego narodu i innych narodów.

Najważniejsze umiejętności, które należy rozwijać w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to :

- 1) *sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;*
- 2) *sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;*
- 3) *poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;*

- 4) *kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;*
- 5) *rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;*
- 6) *praca w zespole i społeczna aktywność;*
- 7) *aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju”.*

(Podstawa programowa – wersja II.2., s. 12)

Zasadne wydaje się zwrócenie szczególnej uwagi na cele, które powinien realizować nauczyciel na lekcjach języka obcego nowożytnego, w tym na lekcjach języka rosyjskiego. W podstawie programowej przedmiotu *Język obcy nowożytny* dla poziomu II.2. (II etap edukacyjny, klasy VII i VIII) przewidziane są następujące ogólne cele kształcenia:

I. Znajomość środków językowych.

Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

II. Rozumienie wypowiedzi.

Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także bardzo proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi.

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

IV. Reagowanie na wypowiedzi.

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

V. Przetwarzanie wypowiedzi.

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

(Podstawa programowa – wersja II.2., s.76).

Zgodnie z wymienionymi założeniami w prezentowanym programie akcentuje się konieczność zdobywania przez uczniów sprawności językowych pozwalających na porozumiewanie się w języku obcym. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej powinno zostać wsparte nauczaniem strategicznym i działaniami autonomicznymi ucznia i nauczyciela. Nauczanie strategiczne, oprócz rozwijania umiejętności językowych, ma na celu rozwijanie umiejętności uczenia się języka. Wiąże się z zachęcaniem uczniów do samodzielności i przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Samodzielność i niezależność to autonomia. Maria Wysocka definiuje autonomię jako „zapewnienie swobody wyboru rozwiązań optymalnych dla danej jednostki bądź grupy, które w procesie nauczania – uczenia się języka obcego funkcjonują w charakterystycznych dla siebie ściśle określonych ramach” (Wysocka, 2008). Autonomia oznacza też otwartość na innych ludzi, inne poglądy, inne postawy, tradycje i kultury. To także umiejętność pracy, zarówno indywidualnej, jak i w grupie, umiejętność korzystania z nowoczesnych źródeł informacji.

Reasumując, należy stwierdzić, że proponowany program nauczania języka rosyjskiego na poziomie II.2. wytycza cele zgodne z założeniami podstawy programowej. Zasadnicze wytyczne dotyczą realizacji kompleksowego, autonomicznego podejścia do nauczania i uczenia się języka rosyjskiego, ściśle powiązanego z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem nauczania strategicznego, skoncentrowanego na uczniu.

Istotny postulat dotyczy także integrowania wiedzy i umiejętności uczniów z zakresu innych dziedzin, zdobytych na obecnym i wcześniejszych etapach edukacji.

2.2. Cele szczegółowe

Podstawa programowa dla języka obcego nowożytnego jednoznacznie określa naczelną cel nauczania języka obcego w szkole. Jest to przygotowanie uczniów do skutecznego komunikowania się w tym języku. Cele szczegółowe dotyczą natomiast bardzo konkretnych umiejętności i elementów wiedzy, które są pomocne podczas kształtowania poszczególnych kompetencji komunikacyjnych. Komunikacja to przekaz, odbiór i interakcja na poziomie języka mówionego i pisanego. W przypadku uczniów szkoły podstawowej (klasy VII i VIII) chodzi o umiejętność radzenia sobie w kontaktach z rosyjskojęzycznym interlokutorem w bardzo prostych sytuacjach życia codziennego.

Proponowany program koncentruje się na pięciu podstawowych działaniach językowych, tj. wiedzy, recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Tabela przedstawia zakres tych działań na dwóch poziomach: mowy i pisma.

Zakres	Mowa	Pismo
WIEDZA	Znajomość środków językowych (słownictwo, gramatyka, funkcje).	Znajomość środków językowych, w tym zasad ortografii i interpunkcji.
RECEPCJA	Słuchanie ze zrozumieniem.	Czytanie ze zrozumieniem.
PRODUKCJA	Tworzenie wypowiedzi – mówienie.	Tworzenie tekstów – pisanie.
INTERAKCJA	Reagowanie na wypowiedź (spontaniczna, logiczna, zrozumiała wymiana zdań).	Reagowanie na wypowiedź (korespondencja, tworzenie notatek, wypełnianie dokumentów).
MEDIACJA	Przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej.	Przetwarzanie wypowiedzi w formie pisemnej.

Pierwszym celem szczegółowym nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej na poziomie II.2. jest w przypadku drugiego języka obcego posługiwanie się językiem rosyjskim na poziomie umożliwiającym minimum komunikacji językowej (czyli na poziomie A1 wg skali ESOKJ). Osoba posługująca się językiem obcym na poziomie A1 jest w stanie zrozumieć potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi służące zaspokajaniu konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące miejsca zamieszkania, znajomych i posiadanych rzeczy i odpowiadać na tego typu pytania, potrafi przedstawić siebie i innych, potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że interlokutor mówi wolno, zrozumiale i jest gotów do pomocy

Aby osiągnąć ten poziom posługiwania się językiem, uczeń musi zostać wyposażony w niezbędny zasób środków językowych optymalnych w danym kontekście językowym. Celem szczegółowym w zakresie wiedzy będzie zatem opanowanie podstawowego zasobu słów, struktur gramatycznych wraz z realizowanymi przez nie funkcjami językowymi, zasad ortograficznych i zasad wymowy, umożliwiających realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie 12 tematów leksykalnych: człowiek, miejsce zamieszkania, edukacja, praca, życie prywatne, żywienie, zakupy i usługi, podróżowanie i turystyka, kultura, sport, zdrowie, świat przyrody.

Rozwijanie i integrowanie podstawowych sprawności językowych jest warunkiem kształtowania i doskonalenia umiejętności językowych w obrębie pozostałych obszarów. W zakresie recepcji celem szczegółowym jest umiejętność rozumienia ze słuchu bardzo prostych wypowiedzi artykułowanych powoli i wyraźnie w standardowej odmianie języka rosyjskiego oraz umiejętność rozumienia krótkich, bardzo prostych wypowiedzi pisemnych. Uczeń reaguje na polecenia, umie określić główną myśl wypowiedzi lub tekstu, potrafi znaleźć w tekście potrzebne informacje, jest w stanie nazwać intencje autora/nadawcy tekstu, umie określić kontekst wypowiedzi, potrafi odróżnić formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

W zakresie produkcji celem szczegółowym jest umiejętność tworzenia bardzo krótkich, prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi ustnych i pisemnych, z czym wiąże się umiejętność opisywania ludzi, przedmiotów, miejsc i zjawisk, opowiadania i opisywania czynności i wydarzeń z przeszłości i teraźniejszości, przedstawiania i opisywania intencji i planów na przyszłość, przedstawiania i opisywania upodobań, wyrażania opinii, uczuć i emocji, stosowania formalnego lub nieformalnego stylu wypowiedzi w sposób adekwatny do sytuacji.

Kolejnym szczegółowym celem kształcenia jest umiejętność ustnego i pisemnego reagowania w prosty i zrozumiały sposób w typowych sytuacjach. Oznacza to, że uczeń potrafi przedstawić siebie i inne osoby, umie nawiązać kontakty towarzyskie, stosuje zwroty grzecznościowe, potrafi uzyskać i przekazać informacje i wyjaśnienia, jest w stanie przekazać swoje opinie, życzenia i emocje oraz spytać o opinie i życzenia swoich interlokutorów, umie wyrazić prośbę, podziękowanie, zaproszenie, zgodę i odmowę, prosi o pozwolenie, powtórzenie lub wyjaśnienie, potrafi zaproponować, przyjąć lub odrzucić propozycję, umie wyrazić swoje upodobania, intencje i pragnienia.

W zakresie przetwarzania tekstów ustnie i pisemnie celem szczegółowym jest umiejętność przekazywania w języku rosyjskim podstawowych informacji zawartych w materiałach wizualnych, przekazywania w języku rosyjskim lub języku polskim informacji sformułowanych w języku rosyjskim, a także przekazywania w języku rosyjskim wybranych informacji sformułowanych w języku polskim.

W podstawie programowej opisano też wiele umiejętności pozajęzykowych, które sprzyjają rozwijaniu językowej kompetencji komunikacyjnej. W tym programie przyjęto założenie, że ich kształtowanie i doskonalenie stanie się stałym elementem jednostki lekcyjnej w szkole podstawowej. Do szczegółowych celów nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej na poziomie II.2. należy zatem zaliczyć: umiejętność dokonania samooceny i wykorzystania technik samodzielnej pracy nad językiem, umiejętność współdziałania w grupie, umiejętność korzystania ze źródeł informacji w języku obcym, umiejętność stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych w przypadku, gdy uczeń nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu. Kolejnym celem szczegółowym jest posiadanie świadomości językowej. Nauka języka rosyjskiego powinna stać się okazją do zaobserwowania i rozpoznania podobieństw i różnic między językiem polskim i językiem rosyjskim. Wśród wymagań szczegółowych podstawy programowej na opisywanym etapie ważne miejsce zajmuje posiadanie podstawowej wiedzy o kraju, społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się językiem rosyjskim oraz wiedzy o kraju ojczystym w kontekście lokalnym, europejskim i globalnym. Istotna jest również świadomość związku między własną kulturą i obcą oraz wrażliwość międzykulturowa.

3. Materiał nauczania

Materiał nauczania inaczej zwany jest także materiałem kształcenia. Stanowi on uporządkowaną informację rzeczową, wykorzystywaną w kształceniu do osiągnięcia wcześniej założonych celów. Materiał nauczania w połączeniu z celami nauczania oraz wymaganiami programowymi tworzy treść kształcenia. We współczesnej dydaktyce dominuje pogląd, że treść kształcenia to system nauczanych czynności, a za element treści nauczania uważa się każdą pojedynczą czynność ucznia. Irena Wojnar zauważa, że każda pojedyncza czynność ucznia, którą uczeń ma opanować, powinna być określona ze względu na cel nauczania, któremu służy, wymagania programowe, które reprezentuje, i materiał nauczania, którego dotyczy.

Prezentowany program obejmuje materiał nauczania zgodny z podstawą programową dla poziomu II.2. i odpowiadający poziomowi biegłości językowej A1 dla rozpoczynających naukę języka rosyjskiego w zakresie podstawowym.

Materiał nauczania to zasób wiedzy, którą uczeń powinien opanować w określonym czasie na danym etapie edukacji. Zaprezentowany w tym programie materiał nauczania obejmuje zasób słownictwa konieczny do wyrażania intencji komunikacyjnych, katalog tych intencji i umiejętności komunikacyjnych w zakresie słuchania, czytania, mówienia i pisania oraz wykaz zagadnień gramatycznych umożliwiających skuteczną komunikację.

3.1. Programowe treści nauczania

ZAKRES PODSTAWOWY, poziom II.2.

I. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 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, życie szkoły);
- 4) praca (np. popularne zawody, miejsce pracy);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki);
- 9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu);
- 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
- 12) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).

II. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:

- 1) reaguje na polecenia;
- 2) określa główną myśl wypowiedzi;
- 3) określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi;
- 4) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestników);
- 5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
- 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

III. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach):

- 1) określa główną myśl tekstu;
- 2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;
- 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę);
- 4) znajduje w tekście określone informacje;
- 5) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

IV. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
- 4) przedstawia upodobania;
- 5) wyraża swoje opinie;

- 6) wyraża uczucia i emocje;
- 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

V. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne **wypowiedzi pisemne** (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
- 4) przedstawia upodobania;
- 5) wyraża swoje opinie;
- 6) wyraża uczucia i emocje;
- 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
- 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;
- 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia; pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
- 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 10) nakazuje, zakazuje;
- 11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

VII. Uczeń reaguje w formie bardzo prostego **tekstu pisanego** (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie/ forum) w typowych sytuacjach:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ ankietę);
- 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;
- 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia; pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
- 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 10) nakazuje, zakazuje;
- 11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

VIII. Uczeń przetwarza bardzo prosty **tekst ustnie lub pisemnie**:

- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym podstawowe informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
- 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
- 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.

IX. Uczeń posiada:

- 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).

XI. *Uczeń współdziała w grupie* (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).

XII. *Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym* (np. z encyklopedii, mediów), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

XIII. *Uczeń stosuje strategie komunikacyjne* (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczowych lub internacjonalizmów) i *strategie kompensacyjne*, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych).

XIV. *Uczeń posiada świadomość językową* (np. podobieństw i różnic między językami)”.
(Podstawa programowa – wersja II. 2., ss. 76 – 79)

3.2. Zakres treści tematyczno-leksykalnych

Zakresy tematyczne	Zakresy leksykalne	Przykładowe intencje i umiejętności komunikacyjne w zakresie słuchania, czytania, mówienia i pisania
CZŁOWIEK	<ul style="list-style-type: none">• Dane personalne.• Wygląd zewnętrzny.• Rzeczy osobiste.• Uczucia i emocje.• Umiejętności i zainteresowania.	<ul style="list-style-type: none">• Rozpoczynanie i kończenie rozmowy: powitania, pożegnania, zwroty grzecznościowe.• Przedstawianie się, reagowanie na przedstawianie się innych osób, przedstawianie osób trzecich.• Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat imienia, nazwiska, wieku, miejsca zamieszkania, członków rodziny itp.• Sygnalizowanie prośby o przeliterowanie wyrazu (imienia, nazwiska, nazwy miejscowości itp.).• Opisywanie miejsca i lokalizacji.• Opisywanie postaci (dane osobowe, wygląd zewnętrzny, ubiór, cechy charakteru, osobowość).• Pytanie o stan emocjonalny innej osoby i udzielanie odpowiedzi na takie pytanie.• Wyrażanie i opisywanie pozytywnych i negatywnych uczuć i emocji.• Informowanie o swoich zainteresowaniach, hobby, ulubionych zajęciach i rozmawianie o nich.• Pytanie o zainteresowania innej osoby.
MIEJSCE ZAMIESZKANIA	<ul style="list-style-type: none">• Miejsce zamieszkania.• Wygląd domu i poszczególnych pomieszczeń.• Wyposażenie domu.• Obowiązki domowe.	<ul style="list-style-type: none">• Nawiazywanie rozmowy z inną osobą na temat jej miejsca zamieszkania, adresu itp.• Opisywanie miejsca i lokalizacji.• Opisywanie budynku, mieszkania, poszczególnych pomieszczeń, umeblowania, sprzętów, przedmiotów codziennego użytku.• Udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat wyglądu i wyposażenia domu i mieszkania.• Udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat obowiązków domowych.

EDUKACJA	<ul style="list-style-type: none"> • Pomieszczenia szkolne. • Przedmioty nauczania. • Przybory nauczania. • Plan lekcji. • Życie szkoły. • Proces uczenia się. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisywanie budynku i pomieszczeń szkolnych. • Podawanie własnego planu lekcji. • Opisywanie zajęć i przedmiotów szkolnych. • Udzielanie informacji na temat przyborów wykorzystywanych w trakcie nauki. • Opisywanie czynności związanych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. • Udzielanie instrukcji, Wyrażanie konieczności, obowiązku, zakazu, pozwolenia lub ich braku (regulaminy, prawa, wymagania). • Udzielanie i uzyskiwanie informacji, np. o wykształceniu, szkole, znajomości języków obcych. • Wyrażanie prośby o opinię oraz własnych opinii i opisywanie upodobań. • Opisywanie życia szkoły, ciekawszych wydarzeń, zajęć pozalekcyjnych. • Wyrażanie planów i zamierzeń (związanych z dalszą edukacją).
PRACA	<ul style="list-style-type: none"> • Popularne zawody i czynności z nimi związane. • Miejsce zatrudnienia. • Kariera zawodowa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat zawodu i miejsca pracy. • Opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych z różnymi zawodami. • Opisywanie wymarzonego zawodu. • Wyrażanie przewidywań, opisywanie ewentualnych wydarzeń w przyszłości związanych z wyborem zawodu. • Wyrażanie opinii na temat kariery zawodowej.
ŻYCIE PRYWATNE	<ul style="list-style-type: none"> • Członkowie rodziny. • Koledzy, przyjaciele i znajomi. • Czynności życia codziennego (rozkład dnia, obowiązki dnia codziennego, styl życia). • Formy spędzania czasu wolnego, wakacje. • Uroczystości rodzinne (urodziny, święta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat członków rodziny. • Opisywanie wyglądu i charakteru członków rodziny, kolegów i przyjaciół. • Opisywanie zwyczajowych czynności członków rodziny. • Pytanie o znajomość z inną osobą, potwierdzanie i zaprzeczanie znajomości z inną osobą. • Relacjonowanie planów wakacyjnych i sposobów spędzania wolnego czasu. • Opowiadanie o uroczystościach rodzinnych i spędzaniu świąt. • Umawianie się, zapraszanie na uroczystość rodzinną, podziękowanie za zaproszenie, przyjmowanie i odrzucanie zaproszenia. • Pytanie o czas i miejsce spotkania. • Składanie życzeń i gratulacji. • Wyrażanie prośb. • Składanie propozycji. • Pytanie o możliwość, prośba o pozwolenie.

Zakresy tematyczne	Zakresy leksykalne	Przykładowe intencje i umiejętności komunikacyjne w zakresie słuchania, czytania, mówienia i pisania
ŻYWIENIE	<ul style="list-style-type: none"> • Artykuły spoż ywcze. • Posiłki, ulubione dania. • Przepisy kulinarne. • Lokale gastronomiczne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wyszczególnianie najczęściej kupowanych artykułów spożywczych. • Udzielanie informacji na temat własnych upodobań, preferencji kulinarnych i nawyków żywieniowych. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat ulubionych dań. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat miejsca i czasu spożywania posiłków. • Opisywanie typowych posiłków we własnym domu. • Udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat typowych potraw polskich i rosyjskich. • Udzielanie instrukcji (przepisy kulinarne). • Opisywanie przyrządzenia wybranej potrawy. • Opisywanie pobytu w róż nych lokalach gastronomicznych. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat menu, cen itp. • Inicjowanie i przeprowadzanie rozmowy z kelnerem lub obsługą baru szybkiej obsługi. • Wyrażanie prośby, podziękowania, opinii.
ZAKUPY I USŁUGI	<ul style="list-style-type: none"> • Rodzaje sklepów. • Podstawowy asortyment. • Sprzedawanie i kupowanie. • Ceny. Środki płatnicze. • Jednostki miary i wagi. • Kolory. • Korzystanie z usług. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisywanie róż nych rodzajów sklepów i ich podstawowego asortymentu. • Udzielanie i uzyskiwanie informacji o produktach, towarach, usługach, cenach, promocjach. • Pytanie i udzielanie informacji na temat towarów z podaniem ich wagi, długości, wielkości, rozmiaru, koloru. • Porównywanie przedmiotów. • Inicjowanie, prowadzenie i kończenie rozmowy ze sprzedawcą. • Wyrażanie życzeń i preferencji, zainteresowania i dezaprobaty. • Nawiązywanie kontaktów i prowadzenie rozmów w typowych sytuacjach korzystania z usług (kawiarenka internetowa, pralnia, poczta, zakład fotograficzny).
PODRÓŻOWANIE I TURYSTYKA	<ul style="list-style-type: none"> • Środki transportu. • Orientacja w terenie. • Planowanie podróży. • Informacja turystyczna. • Zwiedzanie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat możliwości wykorzystania różnych środków transportu. • Uzyskiwanie informacji o możliwości ach podróży (w biurach podróży, dzięki ogłoszeniom prasowym i reklamie). • Uzyskiwanie informacji w kasie biletowej, informacji kolejowej, autobusowej, lotniczej. • Opisywanie i lokalizacja miejsc i kierunków. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat atrakcji turystycznych i możliwości spędzania czasu w danym miejscu. • Relacjonowanie zdobytych informacji swoim rozmówcom. • Rezerwowanie miejsc w pensjonacie, biletów na środki komunikacji i biletów wstępu. • Opowiadanie o wakacyjnych przygodach i przeż yciach. • Opisywanie atrakcji turystycznych w Polsce i w Rosji.

Zakresy tematyczne	Zakresy leksykalne	Przykładowe intencje i umiejętności komunikacyjne w zakresie słuchania, czytania, mówienia i pisania
KULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Podstawowe dziedziny kultury. • Wybitni twórcy polscy i rosyjscy. • Uczestnictwo w kulturze. • Tradycje i zwyczaje. • Miejsca na kulturalnej mapie Rosji. • Oficjalne i nieoficjalne symbole Polski i Rosji. 	<ul style="list-style-type: none"> • Określanie podstawowych dziedzin kultury. • Wyrażanie pozytywnej lub negatywnej opinii o dziele sztuki (książce, filmie, obrazie, dziele muzycznym). • Wyrażanie stanów emocjonalnych (zaciekawienia, zachwyty, zniechęcenia, znudzenia itp.) związanych z recepcją kultury. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat repertuaru kin i teatrów, koncertów i innych wydarzeń kulturalnych. • Zaproszenie rozmówcy na przedstawienie teatralne, do kina lub na koncert. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat dat i sposobu obchodzenia ważnych polskich i rosyjskich świąt państwowych, religijnych oraz dni okolicznościowych wynikających z tradycji. • Uzyskiwanie i udzielanie prostych, podstawowych informacji krajoznawczych. • Uzyskiwanie informacji na temat stylu życia, obyczajów i tradycji Polaków i Rosjan. • Opowiadanie o miejscach, ludziach i zjawiskach związanych z kulturą i realiami rosyjskimi (przyroda, miasta, zabytki, sławni ludzie, zwyczaje kulinarne, oficjalne i nieoficjalne symbole itp.).
SPORT	<ul style="list-style-type: none"> • Popularne dyscypliny sportowe. • Imprezy sportowe. • Sprzęt sportowy. • Wychowanie fizyczne w szkole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych z popularnymi dyscyplinami sportu. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat popularnych dyscyplin sportowych. • Uzyskiwanie informacji o zainteresowaniach sportowych rozmówcy i udzielanie informacji o swoich preferencjach w tym zakresie. • Przedstawienie swojej opinii na temat zajęć wychowania fizycznego. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat sprzętu sportowego. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat imprez sportowych (terminy, ceny biletów i możliwość ich zakupu, bezpieczeństwo).
ZDROWIE	<ul style="list-style-type: none"> • Samopoczucie. • Dolegliwości, choroby i ich objawy. • Wizyta u lekarza. • Zdrowy styl życia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisywanie swojego samopoczucia, dolegliwości i objawów chorobowych. • Zadawanie pytań o stan zdrowia i samopoczucie innych osób. • Wyrażenie prośby o udzielenie pomocy lub wskazówek dotyczących leczenia. • Umawianie się na wizytę lekarską. • Uzyskiwanie informacji w aptece i u lekarza na temat sposobów leczenia lub pozbycia się dolegliwości. • Opisywanie stanów i zjawisk dotyczących zdrowia i choroby. • Udzielanie rad rozmówcy na temat zdrowego stylu życia.

Zakresy tematyczne	Zakresy leksykalne	Przykładowe intencje i umiejętności komunikacyjne w zakresie słuchania, czytania, mówienia i pisania
ŚWIAT PRZYRODY	<ul style="list-style-type: none"> • Pogoda. • Pory roku. • Fauna i flora. • Człowiek i przyroda. • Krajobraz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisywanie zjawisk pogodowych i przyrodniczych związanych z poszczególnymi porami roku. • Uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat pogody. • Opisywanie środowiska naturalnego (fauna, flora, krajobraz). • Opisywanie miejsc występowania roślin i zwierząt (las, zbiorniki wodne, podwórko, zoo). • Wyrażanie swego stosunku do świata przyrody. • Udzielanie rad na temat ekologicznego stylu życia.

3.3. System foniczny i graficzny języka rosyjskiego

Praca na początkowym etapie nauczania języka rosyjskiego jest pełna wyzwań i dość specyficzna. W ocenie glottodydaktyków, nauczycieli i często samych uczniów jest to najważniejszy etap w procesie przyswajania tego języka. Dla uczniów szkoły podstawowej przeważnie jest to ich pierwszy kontakt z językiem rosyjskim. W większości są zatem pozytywnie nastawieni do jego nauki, ciekawi i zaangażowani. Zazwyczaj na tym etapie następuje najszybszy przyrost wiedzy, a to niewątpliwie pozytywnie wpływa na motywację uczniów do nauki i ich stosunek do języka. W tym okresie uczniowie wypracowują też swoje strategie uczenia się.

Osiąganiu dobrych efektów sprzyja też brak problemów z nierównym stopniem znajomości języka u osób w klasie. Nie ma konieczności wyrównywania poziomu wiedzy i umiejętności w tym zakresie.

Głównym zadaniem początkowego etapu w nauczaniu języka rosyjskiego jest stworzenie solidnej bazy, na której będzie się opierał cały proces nauczania tego języka. Należy pamiętać, że polski uczeń przystępujący do nauki języka rosyjskiego ma do pokonania dwa progi. Jest to system fonetyczny i system graficzny języka rosyjskiego.

W literaturze przedmiotu etap początkowy nazywany jest różnorodnie: okres wstępny, ustny, fonetyczny, beztekstowy, propedeutyczny, alfabetyczno-artykulacyjny itp. Stosowana terminologia uzależniona jest przede wszystkim od celów, które przyświecają omawianemu etapowi w procesie nauczania języka. Zazwyczaj okres ten poświęcony jest kształtowaniu nawyków słuchowych z równoległym zdobywaniem wiedzy odnoszącej się do systemu fonetycznego języka. Znane jest także podejście, zgodnie z którym następuje jednoczesne kształtowanie nawyków wymowy i intonacji i wprowadzanie alfabetu. Wybór formy pracy uzależniony jest od czasu, jaki można przeznaczyć na etap początkowy, i od wieku uczących się. Uwzględniając oba te czynniki, prezentowany program zaleca rozpoczynanie kontaktu z językiem rosyjskim od okresu alfabetyczno-artykulacyjnego. W poradnikach metodycznych sugeruje się, że powinien on zająć ok. 20, a nawet 30 godzin. Oczywiście w warunkach szkolnych jest to dość trudne, ponieważ oznacza przeznaczenie 2–3 miesięcy na ten okres. Wydaje się, że w przypadku uczniów VII klasy szkoły podstawowej można go znacząco skrócić, gdyż uczniowie często wymagają od początku wsparcia graficznego, potrzebują określonych reguł i preferują łączenie pracy nad artykulacją z nauką pisania. W programie nie nakreśla się sztywnych ram czasowych i zostawia decyzję nauczycielowi, który po wnikliwej obserwacji postępów i pracy uczniów powinien najlepiej wiedzieć, ile czasu potrzebują oni na ten etap.

Łączenie pracy nad artykulacją i zapisem graficznym proponuje także podręcznik *Всё по порядку!*. W stale powtarzających się w Rozdziale 0 ćwiczeniach uczniowie po wysłuchaniu nagrania powtarzają usłyszane słowa i odnajdują ich zapis graficzny w formie drukowanej i pisanej (np. s. 10, ćw. 3; s. 12, ćw. 4; s. 14, ćw. 3). Dodatkowo mogą sami odwzorować zidentyfikowane wyrazy.

3
20

a. Słuchaj nagrania i powtarzaj słowa. Następnie dopasuj słowa zapisane literami drukowanymi (1–10) do tych samych słów zapisanych literami pisanymi (A–J).

- | | | | |
|-----------|-----------|------------|------------|
| 1. журнал | A. поле | 6. горá | F. ужин |
| 2. семья | B. город | 7. словáрь | G. гора |
| 3. книга | C. журнал | 8. река | H. тётя |
| 4. гóрод | D. семья | 9. ужин | I. словарь |
| 5. по́ле | E. книга | 10. тётя | J. река |

b. Napisz w zeszytcie przedmiotowym, co widzisz na zdjęciach.



▲ s. 14, ćw. 3

Wymowa jest jednym z najtrudniejszych aspektów opanowania każdego języka obcego, dlatego od początku należy pracować nad przyswojeniem systemu fonicznego języka rosyjskiego. W prezentowanym programie zaleca się uwzględnienie zagadnień fonetycznych dotyczących artykulacji samogłosek **а, о, и, у, ы** w sylabach akcentowanych i nieakcentowanych, samogłosek **е, ё, ю, я** na początku wyrazu, po samogłosce oraz po znaku miękkim i twardym, a także po spółgłosce w sylabie akcentowanej, samogłosek **е, ю, я** po spółgłosce w sylabie przed akcentem i po akcencie, spółgłosek **ж, ш, ц, ч, щ**, spółgłosek miękkich ze szczególnym uwzględnieniem przedniojęzykowego **л**, partykuły zwrotnej **-ся, -сь** w czasownikach, zakończeń czasowników **-тся, -ться**, spółgłosek bezdźwięcznych przed **б, г, д, ж, з**, połączeń spółgłoskowych **св, кв, тв, хв, цв**, a także **сч, зч, гк, гч, сж**, połączenia **чт** w wyrazach typu **что**, samogłoski **и** na początku wyrazu, a po spółgłosce twardej na końcu wyrazu poprzedzającego, zakończeń **-ого, -его**, połączeń literowych **стн, здн, лнц, вств**, przyimków z następującymi po nich wyrazami.

W podręczniku *Всё просто!* w Rozdziale 0, poświęconym etapowi artykulacyjno-alfabetycznemu, znajdziemy wiele ćwiczeń fonetycznych poprzedzonych krótkim komentarzem w języku polskim, w którym uczniowie znajdą praktyczne wskazówki dotyczące prawidłowej wymowy poszczególnych głosek (np. s. 11, ćw. 4 i 6; s. 13, ćw. 5; s. 15, ćw. 4 i 5; s. 16, ćw. 3 itp.).

5
15

Słuchaj nagrania i powtarzaj słowa. Zwróć uwagę na wymowę **[ж]** i **[л]**. Co zaobserwowałeś/-aś?

жил ● жилá ● жили ● женá ● тóже ● тáкже ● лес ● лéто ● лимóн ● лежít

Увага!

- Głoska **[ж]** jest zawsze wymawiana twardo. Po **ж** słyszymy **[ы]**, ale piszemy **ш**.
- W języku rosyjskim nie ma litery odpowiadającej polskiej głosce **[l]**. Posłuchaj, jak nauczyciel wymawia grupy liter **ле** i **ли** w wyrazach z ćw. 5: **лéто, лимóн**. (Porównaj polskie: lek, ale: list, lipa).

▲ s. 13, ćw. 5

4 Posłuchaj nagrania, a potem samodzielnie przeczytaj zdania i wyrażenia. Zwróć uwagę na wyrazy ze znakiem miękkim.

21

Скóлько лет? ● Как написáть? ●
умéть петь ● мыть рúки ● пить вóду ●
купíть словáрь

5 a. Słuchaj nagrania i powtarzaj słowa. Zwróć uwagę na wymowę twardych i miękkich głosek oznaczonych literami: **л – ль, с – сь, н – нь.**

22

23 b. Przeczytaj słowa, a potem posłuchaj nagrania i powtórz usłyszane wyrazy.

1. у́гол – у́голь 2. мел – мeль
3. вес – вeсь 4. стал – стaль
5. пы́л – пы́ль 6. дан – да́нь
7. стан – ста́нь 8. по́лка – по́лька



Nazwy narodowości w języku rosyjskim piszemy małą literą: **Я поляк. Она полька.**

◀ s. 15, ćw. 4 i 5

Program zakłada prezentację i ćwiczenie następujących konstrukcji intonacyjnych języka rosyjskiego:

- intonacja zdania oznajmującego
- intonacja zdania pytającego ze słowem pytajnym i bez niego
- intonacja zdania pytającego i wykrzyknikowego wyrażającego zachwyty i oburzenie.

Akcent wyrazowy jest jednym z trudniejszych zagadnień do opanowania przez polskich uczniów. Niekiedy uczniowie zdają się nie słyszeć, która sylaba wymawiana jest silniej i dłużej. Dorota Dziewanowska upatruje źródeł tego problemu w zjawisku słuchowo-artykulacyjnego podporządkowywania wyrazów polskiemu wzorcowi akcentuacyjnemu. Aby przeciwdziałać wystąpieniu tego rodzaju sytuacji, należy wytworzyć u uczących się nowe wzorce – wzorce języka rosyjskiego. Osiągnąć to można jedynie poprzez wielokrotne słuchanie i powtarzanie wyrazów i konstrukcji w różnych kontekstach. Kodują się one wówczas w pamięci uczniów i na późniejszym etapie używane są prawidłowo całkowicie intuicyjnie.

Ćwiczenia fonetyczne powinny stać się stałym elementem każdej lekcji języka rosyjskiego, podobnie jak ćwiczenia rytmiczne, które służą kształtowaniu pamięci akcentuacyjnej. W programie sugeruje się wykorzystanie ich jako elementu powtórzeniowego i utrwalającego. Ćwiczenia fonetyczne najlepiej przeprowadzać w początkowej fazie lekcji, natomiast ćwiczenia rytmiczne mogą się pojawić w dowolnym, uzasadnionym z punktu widzenia procesu dydaktycznego momencie.

W podręczniku *Всё посто!* ćwiczenia akcentu wyrazowego i zdaniowego są ważnym elementem lekcji we wstępnym Rozdziale 0, dzięki czemu prawidłowe wzorce artykulacyjne, akcentuacyjne i intonacyjne kształtowane są od samego początku (np. s. 11, ćw. 4; s. 13, ćw. 6; s. 15, ćw. 6; s. 17, ćw. 6).

6 Posłuchaj nagrania. Powiedz, na którą sylabę pada akcent. Potem przeczytaj poprawnie wyrazy.

16

1. она 1 2

2. они 1 2

4. монета 1 2 3

3. жили 1 2

5. весело 1 2 3

▲ s. 13, ćw. 6

— — — —



29

1. Пока! 1 23. Здравствуй! 1 25. Доброе утро! 1 2 3 1 22. Привет! 1 24. Здравствуйте! 1 2 36. Добрый вечер! 1 2 1 27. Спокойной ночи! 1 2 3 1 2

▲ s. 17, ćw. 6

Wydaje się, że niezbędne jest również wprowadzanie ćwiczeń na szybkie i płynne mówienie. Muszą się one składać z co najmniej dwóch faz: podania wzorca dźwiękowego oraz fazy imitacji i wielokrotnego powtarzania. Niekiedy potrzebne będzie również wprowadzenie krótkiego wyjaśnienia, reguły czy porównania z językiem polskim.

Wśród glottodydaktyków nie ma jednoznacznej opinii co do sposobu wprowadzania liter alfabetu języka rosyjskiego. Nie ma zgody, czy należy robić to na jednej lekcji, czy też dzielić zapoznanie uczniów z systemem graficznym języka rosyjskiego na kilka etapów. Trzeba zdawać sobie sprawę, że czytanie to nie tylko niezmiernie ważna, lecz także trudna umiejętność na każdym etapie opanowywania języka rosyjskiego z powodu konieczności przyswojenia odmiennego kodu graficznego. W przypadku uczniów klasy VII szkoły podstawowej zasadne wydaje się ćwiczenie tej umiejętności już od pierwszych lekcji. W związku z tym program sugeruje całościowe wprowadzenie alfabetu rosyjskiego, a następnie ćwiczenie i utrwalanie zapisu kolejnych grup liter. Poszczególne litery najlepiej ilustrować wyrazami, które brzmią podobnie w obu językach.

Wprowadzanie liter można przeprowadzić zgodnie z kryterium przynależności liter do określonych grup. Uczniowie przyglądają się literom i poznają odpowiadające im głoski. Znajdują podobieństwa i różnice w stosunku do języka polskiego.

Najczęściej wyróżnia się:

- litery o kształcie i funkcji analogicznych do liter polskich;
- litery o podobnym kształcie, lecz odmiennej funkcji niż w języku polskim (tzw. fałszywi przyjaciele);
- litery charakterystyczne tylko dla rosyjskiego systemu graficznego.

Podsumowując, należy stwierdzić, że program nie daje ścisłych wytycznych dotyczących kolejności wprowadzania liter. Najlepiej stosować tę, którą proponuje wybrany podręcznik. Jeśli zaś chodzi o sposób wprowadzania liter, to warto stosować się do wskazówek Włodzimierza Gałęckiego:

- wychodzimy od dźwięku do litery;
- dźwięki wyodrębniamy z wyrazów;
- zapoznajemy równolegle z literami drukowanymi i pisanymi;
- prezentację rozpoczynamy od litery drukowanej;
- zapoznajemy równolegle z literą dużą i małą;
- operujemy dźwiękami, a nie nazwami liter;
- po kilku zajęciach skupiamy się na ćwiczeniach utrwalających;
- demonstrujemy sposób pisowni poszczególnych liter, dając uczącym się możliwość obserwowania ruchów ręki, kolejność pisania poszczególnych elementów;
- nie ograniczamy się do prezentacji izolowanych liter, ale przedstawiamy również zasady łączenia poszczególnych liter;
- zwracamy uwagę na wymiary liter i proporcje między poszczególnymi literami (Gałęcki, 1957).

Katarzyna Buczek po przeprowadzeniu analizy kilku podręczników, lekturze literatury glottodydaktycznej i na podstawie własnych doświadczeń rekomenduje następującą kolejność zajęć na etapie artykulacyjno-alfabetycznym:

- ćwiczenia w słuchaniu
- ćwiczenia w mówieniu, ćwiczenia artykulacyjne
- wyodrębnianie dźwięków z poznanych słów
- przyporządkowanie dźwiękom symbolizujących je liter
- składanie liter w słowa – ćwiczenia w czytaniu
- zapoznanie z literą drukowaną i pisaną, zapis liter, ćwiczenia w pisaniu (Buczek, 2010).

Autorki podręcznika *Всё понятно!* wprowadzają alfabet rosyjski w całości (Rozdział 0, Lekcja 2 – *Poznajemy cyrylicę*), wskazują podobieństwa i różnice w stosunku do alfabetu polskiego, a następnie w ramach kolejnych lekcji (3–7) koncentrują się na ćwiczeniu rozpoznawania, czytania i pisania konkretnych pięciu–siedmiu liter alfabetu. W materiałach ćwiczeniowych umieszczono niezwykle urozmaicone pod względem formy ćwiczenia, kształtujące umiejętność rozpoznawania liter oraz pisania w języku rosyjskim, a jednocześnie wzbogacające zasób słownictwa (materiały ćwiczeniowe, s. 4–19).

Należy pamiętać o jeszcze jednej zasadzie: kształtowanie nawyków poprawnej wymowy nie może się odbywać w sposób izolowany. Powinien to być proces powiązany ze wszystkimi sprawnościami językowymi. Tylko systematyczna praca nad prawidłową wymową w ciągu całego procesu przyswajania języka rosyjskiego na II etapie edukacyjnym może przynieść efekty w postaci wytworzenia u uczących się nawyków poprawności fonetycznej.

3.4. Zasady pisowni

Zgodnie z założeniami podstawy programowej uczniowie na etapie II. 2. kształcenia w zakresie języka obcego powinni opanować i stosować zasady poprawnej pisowni w języku rosyjskim. Aby tak się stało, muszą poznać niezbędne reguły ortograficzne i wyrobić odpowiednie nawyki. W prezentowanym programie zaleca się powiązanie nauczania ortografii z pracą nad materiałem leksykalno-gramatycznym (np. podczas prezentacji formy drugiej osoby liczby pojedynczej czasownika należy zauważyć, że w końcówce czasownika po **ш** piszemy znak miękki; podczas zapoznawania uczniów z odmianą przymiotników i zaimków należy zwrócić uwagę na pisownię końcówek **-ого**, **-его** w dopełniaczu liczby pojedynczej). Zaleca się zapoznanie uczniów w szczególności z oznaczaniem miękkości spółgłosek za pomocą liter: **е, ё, ю, я, и** oraz **ь**, pisownią samogłosek po spółgłoskach: **ж, ш, ц, ч, щ**, pisownią znaku miękkiego w bezokoliczniku oraz w formie drugiej osoby liczby pojedynczej czasowników w czasie teraźniejszym i przyszłym prostym, pisownią znaku miękkiego w liczebnikach głównych 5–20, 30, 50–80, 500–900, pisownią znaku miękkiego w mianowniku i bierniku liczby pojedynczej oraz w narzędniku liczby pojedynczej rzeczowników należących do III deklinacji, pisownią znaku miękkiego w formach trybu rozkazującego czasowników, pisownią znaku miękkiego w formach czasu teraźniejszego i przeszłego prostego czasowników typu: **шить, сшить**, pisownią końcówek **-ого**, **-его** w dopełniaczu liczby pojedynczej zaimków i przymiotników, pisownią wyrazów **что, чтобы, конечно**, pisownią przysłówków typu: **по-моему, по-другому, по-русски, по-польски**, pisownią końcówek rzeczowników w celowniku liczby mnogiej w opozycji do języka polskiego (**домам – domom**), pisownią przedrostków **с-, от-** w opozycji do polskich **z-, od-**, pisownią znaku twardego, pisownią partykuły **-бы** z czasownikami i przysłówkami. Prezentowanie reguł ortograficznych w przypadku uczniów szkoły podstawowej zaczynających naukę języka rosyjskiego w klasie VII należy ograniczyć do niezbędnego minimum. Reguła musi być jak najkrótsza, precyzyjna, jednoznaczna, zrozumiała i łatwa do zapamiętania, np. w Lekcji 4 w Rozdziale 0 podręcznika *Всё посто!* po ćw. 5, w którym uczeń ma wysłuchać, powtórzyć i zwrócić uwagę na wymowę i pisownię wyrazów z **ж**, umieszczono krótki komentarz: „Spółgłoska **Ж** jest wymawiana zawsze twardo. Po **Ж** wymawiamy **Ы**, ale piszemy **И**”. Prezentowana reguła spełnia wymienione kryteria, jest lakoniczna i prosta. Ponadto wyróżnienia kolorystyczne pozwalają lepiej ją zapamiętać.

Dobre rezultaty daje wykorzystanie wiedzy uczniów z zakresu gramatyki języka polskiego. W Lekcji 5 w Rozdziale 0 podręcznika *Всё посто!* znajduje się uwaga dotycząca zastosowania znaku miękkiego i zapisu głoski **Л**.

W wyrabianiu nawyków poprawnego pisania pomocne będą ćwiczenia ortograficzne i dyktanda. Wśród ćwiczeń ortograficznych wyróżnia się: odwzorowywanie, podpisywanie, przepisywanie (np. tekst z lukami literowymi, sylabowymi lub wyrazowymi), pisanie z pamięci, ćwiczenia w posługiwaniu się słownikami ortograficznymi, ćwiczenia ortograficzno-gramatyczne, gry i zabawy ortograficzne i inne. Dyktanda dzielą się na: dyktanda wzrokowe (uczniowie odtwarzają z pamięci wcześniej zapisany tekst), dyktanda słuchowe (uczniowie zapisują tekst dyktowany przez nauczyciela), dyktanda twórcze (uczniowie redagują, a następnie zapisują zdania np. na określony temat z jak największą liczbą ćwiczonych ortogramów), autodyktanda (uczniowie piszą z pamięci teksty: wierszyki, fragmenty prozy), dyktanda kontrolne (sprawdzają aktualny poziom uczniów w zakresie omawianej sprawności; nie mają na celu jej doskonalenia).

Każdy nauczyciel musi sobie oczywiście zdawać sprawę z tego, że po dwuletnim okresie nauki języka w szkole podstawowej umiejętność bezbłędnego pisania osiągną tylko nieliczni. Nie powinno to jednak zniechęcać do zapoznawania uczniów z zasadami pisowni i dążenia do tego, by wszyscy opanowali je w takim stopniu, aby ich wypowiedzi były zrozumiałe dla czytelników.

3.5. Zakres struktur gramatycznych

Przedstawiony w programie zakres struktur gramatycznych dotyczy dwóch lat nauki języka w szkole podstawowej na poziomie podstawowym i obejmuje struktury niezbędne do posługiwania się językiem na poziomie biegłości A1. Warto przypomnieć, że poprawność gramatyczna wypowiedzi nie powinna wprawdzie stanowić celu samego w sobie, ale jest jednak istotna dla efektywności komunikacji językowej. Dlatego też nauczyciel musi zadbać o zaplanowanie stosownego czasu i miejsca na wprowadzenie nowych paradygmatów gramatycznych i skorelować je z funkcjami komunikacyjnymi. Podczas prezentacji materiału gramatycznego na opisywanym poziomie warto posługiwać się zasadami nauczania indukcyjnego, które polega na przyswajaniu reguł gramatycznych z kontekstu i pozwala na samodzielne i często nieświadome dokonanie uogólnienia na podstawie wielokrotnego zetknięcia się z użyciem danej struktury.

W Rozdziale I podręcznika *Всё посто!* ćw. 3 na s. 22 polega na wysłuchaniu nagrania, a następnie uzupełnieniu zdań nazwami państw i miast (występującymi w nagraniu) w dopełniaczu lub miejscowniku liczby pojedynczej.

Po wykonaniu ćwiczenia uczeń sprawdza poprawność jego wykonania na podstawie zaprezentowanej na kolejnej stronie podręcznika reguły gramatycznej (s. 23).

Внимание!

Większość nazw krajów europejskich, np.: **Россия, Англия, Чехия**, kończy się w języku rosyjskim na **-ия**. Te rzeczowniki w dopełniaczu (**из России**) i w miejscowniku (**в России**) mają na końcu **-ии**.

Страна	Откуда ты?	Где ты живёшь?
Россия	из России	в России, в Москве
Чехия	из Чехии	в Чехии, в Праге
Франция	из Франции	во Франции, в Париже
Германия	из Германии	в Германии, в Берлине
Польша	из Польши	в Польше, в Варшаве
Украина	с Украины	на Украине, в Киеве

W zeszyte ćwiczeń uczeń znajdzie dodatkowe ćwiczenia poświęcone zastosowaniu tej reguły (ćw. 3, s. 20).

Należy również pamiętać o możliwości zestawienia i porównania wybranych zjawisk w języku polskim i rosyjskim, np. w Rozdziale III w lekcji *Где ты живёшь?* (s. 41) w wyjaśnieniu dotyczącym tworzenia dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników czytamy: „Podobnie jak w języku polskim, w języku rosyjskim rzeczowniki rodzaju męskiego w dopełniaczu liczby mnogiej mają najczęściej końcówkę **-ов** (w języku polskim **-ów**), a rzeczowniki rodzaju żeńskiego zazwyczaj nie mają końcówki”.

Najlepsze efekty przynosi praca porównawcza przeprowadzana przez uczniów, którzy łatwiej dzięki temu rozumieją i zapamiętują materiał. W Rozdziale I w lekcji *Моё хобби – туризм* zamieszczono krótką uwagę o zaimkach dzierżawczych w języku rosyjskim (s. 27). Uczniowie dokonują porównania prezentowanych form w języku polskim i rosyjskim. Pracę ułatwiają wyróżnienia kolorystyczne:

Внимание!

- Rzeczownik **хобби** jest nieodmienny. Takich słów jest więcej w języku rosyjskim, np.: **радио, такси, метро, кино**. Większość z nich to rzeczowniki rodzaju nijakiego, dlatego mówimy: *moje hobby – моё хобби*.
- Zaimki dzierżawcze w języku rosyjskim są bardzo podobne do zaimków w języku polskim: *mój brat – мой брат, moja książka – моя книга, moje hobby – моё хобби, moi rodzice – мои родители, moje książki – мои книги, twój brat – твой брат, twoja książka – твоя книга, twoje hobby – твоё хобби, twoi rodzice – твои родители, twoje książki – твои книги*.

KATEGORIE GRAMATYCZNE¹

CZASOWNIK

1. Formy bezokolicznika zakończone na: **-ть, -ти, -чь**, np. **читать, идти, мочь**☺
2. Formy osobowe czasowników regularnych czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego z uwzględnieniem czasowników: **пить, пить, ехать**
3. Formy osobowe czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego czasowników nieregularnych, np. **есть, хотеть**
4. Formy osobowe czasowników zwrotnych typu **учиться, кататься**
5. Formy osobowe czasowników niedokonanych i dokonanych, np. **покупать – купить**
6. Formy trybu rozkazującego liczby pojedynczej i mnogiej, np. **читай – читайте**
7. Formy trybu rozkazującego z wyrazami **давай, давайте**.
8. Predykatywy używane dla wyrażenia obowiązku, powinności, zakazu: **надо писать, можно сделать, нельзя курить**

RZECZOWNIK

1. Formy gramatyczne rzeczowników wszystkich rodzajów liczby pojedynczej i mnogiej, np. **ученик, девочка, тётя, окно, море, семья, время, музей, техникум**, z uwzględnieniem:
 - rzeczowników zakończonych na **-ия**, np. **экскурсия, не**, np. **задание**
 - rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych na miękką spółgłoskę, np. **словарь, рубль**;
 - rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na **-ь**, np. **мать, дочь**;
 - rzeczowników rodzaju męskiego zakończonych na **-а (-я)**, np. **дедушка, дядя**;
 - rzeczowników mających inny rodzaj niż w języku polskim, np. **класс, проблема**
 - liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego, np. **друг – друзья**, rzeczowników rodzaju żeńskiego, np. **сестра – сёстры**, i rzeczowników rodzaju nijakiego, np. **дерево – деревья**;
 - formy miejscownika rzeczowników rodzaju męskiego typu **год, снег** z przyimkami **в, на**, np. **в году, на снегу**, oraz z przyimkiem **о**, np. **о годе, о снеге**;
2. Rzeczowniki liczby pojedynczej i mnogiej określające nazwy osób w zależności od ich narodowości, zawodu, np. **поляк, полька, слесарь, врач**
3. Rzeczowniki nieodmienne rodzaju nijakiego typu **кафе, такси, метро** i rodzaju męskiego typu **кофе**☺
4. Rzeczowniki o odmianie przymiotnikowej typu **мороженое, гостиния, ванная, учёный**
5. Rzeczowniki występujące tylko w liczbie pojedynczej typu **обувь, молодёжь**
6. Rzeczowniki występujące tylko w liczbie mnogiej typu **брюки, каникулы, очки**

ПРИМІОТНИК

1. Formy gramatyczne przymiotników twardotematowych i miękkotematowych wszystkich rodzajów liczby pojedynczej i mnogiej, np. **длинный, зимний**☺
2. Stopniowanie przymiotników:
 - stopień wyższy: **менее/более интересный**;
 - złożone formy stopnia najwyższego, np. **интересный – самый интересный**
3. Krótka forma przymiotników w funkcji orzecznika, np. **похож на дедушку**☺

ЗАІМЕК

1. Formy gramatyczne zaimków:
 - osobowych bez przyimka i z przyimkiem: **он – его – у него, она – её – у неё**;
 - pytających i względnych: **кто, что, который, какой, сколько**;
 - przeczących: **никто, ничто**;
 - dzierżawczych: **мой, твой, наш, ваш, свой, их**;
 - wskazujących: **этот, это, эта, эти**;
 - zaimka zwrotnego **себя**, wyrażenia zaimkowego **друг друга**☺

ЛІЦЕБНИК

1. Formy liczebników głównych od 1 do 1000.
2. Związek liczebników głównych z rzeczownikami ze szczególnym uwzględnieniem liczebników 1, 2, 3, 4 oraz liczebników zakończonych na 1, 2, 3, 4, np. **два яблока, двадцать одна книга, тридцать четыре ученика**☺

¹ Uwaga! Zaprezentowany zakres struktur gramatycznych jest do opanowania przez ucznia na poziomie A1 (podstawowym). Nie należy wymagać od ucznia bezbłędного ich stosowania, ważne, aby uczeń umiał je rozpoznać i zrozumieć ich znaczenie.

3. Formy liczebników porządkowych z uwzględnieniem ich w konstrukcjach określających datę, np. **первое мая (1 мая), двадцать третьего декабря (23 декабря), в две тысячи десятом году (в 2010 году).**

PRZYSŁÓWEK

1. Przysłówki miejsca i kierunku: **здесь, там, дома, сюда, туда, домой, отсюда, оттуда**
2. Przysłówki czasu, np. **сейчас, сегодня, летом, днём, всегда**
3. Przysłówki przyczyny, np. **потому, поэтому**
4. Przysłówki sposobu, np. **хорошо, по-моему, по-русски**
5. Przysłówki stopnia i miary, np. **очень, быстро, много**

PRZYIMEK

1. Przyimki w konstrukcjach określających:
 - miejsce pobytu i znajdowania się osób i przedmiotów, np. **у стены, в комнате, под столом, на пляже, около дома, перед школой, за столом, над полкой;**
 - kierunek ruchu lub czynności, np. **в бассейн, из коридора, к доске, ко мне, от доски, под стол, со стадиона, с горы, по шоссе, через мост;**
 - położenie w przestrzeni, np. **(не)далеко от, под Москвой, рядом с банком, около школы, у окна;**
 - przemieszczanie się w przestrzeni, np. **по городу, до Москвы;**
 - czas, np. **после обеда, с пятого класса, с утра до вечера, через час, за полдня;**
 - przeznaczenie, np. **книга для брата, деньги на ремонт;**
 - cel, np. **идти за покупками;**
 - sposób, np. **узнать по Интернету, говорить по телефону**

СКЛАДНИЯ

1. Zdania pojedyncze:
 - oznajmujące, np. **На стадионе был футбольный матч**
 - twierdzące, np. **Да, это мой брат**
 - przeczące, np. **Нет, у меня нет времени.**
 - pytające:
 - z zaimkiem pytającym, np. **Кто тебе звонил?**
 - bez zaimka pytającego, np. **Тебе звонили? Её зовут Ирина?**
 - niepełne zdania pytające zaczynające się od spójnika **а**, np. **А тебе?**
 - rozkazujące, np. **Помоги мне! Давай пойдём на стадион!**
2. Zdania złożone współrzędnie połączone spójnikami: **и, а, но, или**, np. **Я сижу в кресле и читаю книгу** Мама готовит завтрак, а сестра решает задачи.
3. Zdania złożone podrzędnie:
 - przydawkowe, np. **Я посмотрел фильм, о котором раньше много слышал.**
 - dopełnieniowe, np. **Я знаю, что вчера Аня была на концерте.**
 - okolicznikowe miejsca, np. **Я был там, где раньше жили родители.**
 - okolicznikowe czasu, np. **Когда я позвонил, Елены не было дома.**
 - okolicznikowe przyczyny, np. **Я не был на тренировке, потому что я заболел.**
 - okolicznikowe skutku, np. **Оля москвичка, поэтому её попросили показать нам Москву.**
 - okolicznikowe celu, np. **Антон пошёл в аптеку, чтобы купить витамины.**
4. Zdania bezpodmiotowe, np. **Мне хочется пить.**
5. Szyk wyrazów prosty i przestawny, np. **пять лет – лет пять.**
6. Rekcja czasowników – przykłady:
 - вернуть что? кому? куда?**
 - влюбиться в кого? во что?**
 - говорить кому? о ком? о чём? с кем? что? на каком языке?**
 - готовиться к чему?**
 - дать кому? что?**
 - ехать на чём? чем? в чём? куда? к кому?**
 - ждать кого? чего? кого? что?**
 - заботиться о ком? о чём?**
 - зайти к кому? куда? за кем? за чем?**
 - заниматься кем? чем?**
 - звонить кому? куда?**

извинить кого? за что?
извиниться за что? за кого? перед кем?
интересоваться кем? чем?
лететь на чём? в чём? куда? к кому?
обратиться к кому? за чем? куда?
одеть кого? во что?
одеться во что?
опоздать на сколько времени?
осматривать кого? что?
отправить кого? что? кому? куда?
переписываться с кем?
писать кому?
познакомить кого? с кем? с чем?
познакомиться с кем? с чем?
пользоваться чем?
поступить куда? на что?
предлагать кому? что?
просить кого? что? о чём?
работать кем? где?
слушать кого? что?
увлекаться кем? чем?
узнать кого? что? о ком? о чём? откуда?
учить кого? чему? что?
учиться чему? где? как?

3.6. Zasady konstruowania i przetwarzania wypowiedzi

Tworzenie i przetwarzanie wypowiedzi to kolejne elementy treści nauczania, które również zostały ujęte w podstawie programowej. Uczeń klasy VII i VIII szkoły podstawowej powinien poznać zasady konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz uzyskać wskazówki dotyczące doboru właściwych środków językowo-stylistycznych i kompozycyjnych. W podstawie programowej dla przedmiotu *Язык obcy nowozytny* na poziomie II.2. zakłada się, że uczący się będzie tworzył bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne i pisemne zawierające opis ludzi, przedmiotów, miejsc, czynności i wydarzeń dnia codziennego, upodobań, uczuć i emocji, a także opinii i planów na przyszłość (np. *Всё посто!*, s. 25, ćw. 4 – po wysłuchaniu nagrania uczeń musi zrelacjonować, jakie języki znają i jakich języków się uczą wypowiadające się osoby, a następnie napisać, jakie on zna języki i jakich się uczy; materiały ćwiczeniowe, s. 39, ćw. 7., polegające na napisaniu e-maila do kolegi/koleżanki z Rosji o swojej miejscowości).

4 Postłuchaj wypowiedzi. Powiedz, jakie języki już znają młodzi ludzie i jakich języków się uczą. Powiedz, a następnie napisz w zeszycie przedmiotowym, jakie ty znasz języki i jakich się uczysz.

41



Вáшек: Я неплохо знаю английский язык. Учú английский уже шесть лет, теперь учú русский в гимназии и немецкий на курсах.



Áня: Я учú английский язык четыре года и знаю его неплохо. В школе учú русский, а французский сама с мамой. Она отлично знает французский.



Зóся: Я знаю английский (учú его пять лет), немного говорю по-испански и по-русски.

Вáшек знает английский, он учит английский лет. Теперь он учит и
Я

▲ s. 25, ćw. 4

7 W e-mailu do kolegi/koleżanki z Rosji opis swoją miejscowość. Odpowiedz w nim na podane pytania.

1. Где ты живёшь?
2. Как дóлго ты там живёшь?
3. Где лежит твой гóрод / твоё деревня?
4. Что интересного в твоём гóроде / твоёй деревне?
5. Тебе нравится твой гóрод / твоё деревня?

От кого	
Кому	
Тема	

ж к ц т

▲ s. 39, ćw. 7 (материалы ćwiczeniowe)

Ponadto uczeń powinien poradzić sobie z ustnym i pisemnym przetworzeniem tekstu. Oznacza to, że będzie w stanie przekazać informacje zawarte w materiałach wizualnych i poda w języku polskim (lub rosyjskim) główne myśli lub wybrane informacje z prostego tekstu w języku rosyjskim (np. *Всё посто!*, s. 40–41, ćw. 3 i 4). Będzie też umiał informację podaną w języku polskim w prosty sposób przetworzyć na język rosyjski (np. *Всё посто!*, s. 21, ćw. 6).

4

Oto trzy różne miasta. Dopasuj teksty do ilustracji. Które miasto ci się podoba. Dlaczego?



1



2



3

- A. Вот мой город. Он небольшой, зелёный, в нём много парков. У нас всегда много туристов. Здесь хорошо жить!
- B. Я живу в этом городе уже 10 лет, но мне он не нравится. Это грязный город, здесь много фабрик, а на улицах всегда много машин.
- C. Я думаю, что наш город нравится не только мне. Он большой, шумный, но в нём много красивых улиц и домов. А какая у нас красивая река!

▲ s. 41, ćw. 4

6

Porozmawiaj z kolegą/koleżanką po rosyjsku.

1. – Cześć, jestem Agnieszka.
– Cześć, jestem Łukasz, a to mój kolega Maciek.
2. – Dzień dobry, jestem Ania.
– Dzień dobry, jestem Kasia, a to moja koleżanka Marta.
3. – Do zobaczenia, Łukasz!
– Na razie!
4. – Do widzenia, Zoslu!
– Dobranoc!
5. – Dzień dobry pan!
– Dzień dobry, Pawle!
6. – Dobry wieczór, chłopcy!
– Dobry wieczór!

▲ s. 21, ćw. 6

Już od początku nauki języka rosyjskiego w VII klasie szkoły podstawowej należy rozpocząć celową i świadomą pracę nad kształtowaniem umiejętności tworzenia wypowiedzi. W trakcie procesu nauczania języka rosyjskiego nauczyciel powinien stosować ćwiczenia, które będą rozwijały artykulacyjną poprawność i wyrazistość mowy, wzbogacą zasób słownictwa, wpłyną na poprawność gramatyczną oraz bogactwo używanych konstrukcji składniowych i pozwolą budować przejrzyste i spójne wypowiedzi. Istotne dla kształtowania omawianej umiejętności będzie uświadomienie uczniom różnic między wypowiedzią ustną i pisemną. Wypowiedź ustna z reguły jest bardziej swobodna, emocjonalna, dodatkowo wzbogacona gestem i mimiką, podczas gdy wypowiedź pisemna wymaga precyzyjności, większego zdyscyplinowania, ścisłego przestrzegania reguł gramatycznych i ortograficznych, stosowania bogatszego słownictwa.

Wprowadzając, utrwalając i kontrolując materiał potrzebny do opanowania opisywanej umiejętności, nauczyciel powinien zadbać o dobór odpowiednich przykładów, modelowych wypowiedzi i ćwiczeń. Niezbędne będzie również przypomnienie, że każda forma wypowiedzi ma swoją konwencję i kompozycję. Zawiera wstęp (wprowadzenie), rozwinięcie (część główna) i zakończenie (podsumowanie). Pomiędzy wymienionymi częściami wypowiedzi zachować trzeba odpowiednie proporcje.

4. Sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania (realizacja programu)

4.1. Metody nauczania i formy pracy

Realizacja każdego programu powinna prowadzić do osiągnięcia założonych celów. Celem stawianym na II etapie edukacyjnym uczniom rozpoczynającym naukę języka rosyjskiego w klasie VII szkoły podstawowej jest opanowanie języka w zakresie umożliwiającym komunikację językową na poziomie A1 (według ESOKJ).

Procesem nauczania i uczenia się języków z uwzględnieniem celów, treści, środków i form organizacyjnych nauczania zajmuje się metodyka języków obcych. Metodyka w oparciu o te dane wyjściowe, które umieszczone są i opisane w programie nauczania, rozwija i precyzuje metody nauczania. Metoda nauczania to najistotniejszy element metodyki, to sposób postępowania nauczyciela w procesie kształcenia. Jak stwierdził Waldemar Pfeiffer: „nie ma i nie może istnieć jedna najlepsza uniwersalna metoda nauczania. (...) Każda grupa adresatów, różniąca się od innych jakimiś parametrami, czy to osobowościowo-środowiskowymi, czy to warunkami nauczania, wymagać będzie własnej metody nauczania” (Pfeiffer, 2001). Właśnie taką specyficzną grupę adresatów stanowią uczniowie dwóch ostatnich klas szkoły podstawowej. To ich cechy rozwojowe i potrzeby należy uwzględnić podczas wyboru metody i techniki nauczania.

Okres dorastania, zwany inaczej adolescencją, obejmuje lata od 10. do nawet 23. roku życia. Psychologowie dzielą dorastanie na wczesne (do 16. roku życia) i późne. Irena Obuchowska stwierdza, że całkowicie niesłusznie okres ten uważany jest za czas wypełniony wyłącznie trudnościami, na które napotykają nie tylko młodzi ludzie, lecz także całe ich otoczenie. Zdaniem autorki jest to jednocześnie czas tworzenia samego siebie, doświadczania nowych emocji, odkrywania nowych sposobów poznawania świata, kształtowania własnych postaw i osobowości. W literaturze przedmiotu znaleźć można wykaz zadań rozwojowych, z których w okresie dorastania powinien wywiązać się młody człowiek, aby w przyszłości osiągnąć sukces i zadowolenie. Zadania te stanowią składniki oczekiwań społecznych w stosunku do osób w określonym wieku. Teżę, zgodnie z którą jednostka rozwija się pod naciskiem oczekiwań społecznych, sformułował Robert J. Havighurst. Jest on również twórcą teorii zadań rozwojowych. Havighurst wyróżnił następujące zadania rozwojowe okresu dorastania:

1. wytworzenie nowych i bardziej dojrzałych form kontaktów z rówieśnikami obojga płci;
2. przyswojenie sobie zachowań społecznych typowych dla płci męskiej lub żeńskiej;
3. zaakceptowanie swego wyglądu i uzyskanie takiej Sprawności ciała, aby osiągać zamierzone cele;
4. osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych;
5. przygotowywanie się do małżeństwa i życia rodzinnego;
6. przygotowywanie się do pracy zarobkowej;
7. przyswojenie sobie systemu wartości, zbioru zasad moralnych, ideologii, które mają być drogowskazem dla postępowania;
8. wytworzenie i dążenie do realizacji pragnienia, by zachowywać się wobec innych w sposób odpowiedzialny (Havighurst, 1981).

Lista ta, odnosząca się do młodzieży w wieku dorastania, jest nadal aktualna, choć uwarunkowania współczesnego świata niewątpliwie wnoszą pewne korekty do tego spisu.

Według Anny Oleszkowicz i Alicji Senejko w okresie dojrzewania zachodzi wiele zmian związanych z rozwojem fizycznym (zmiany hormonalne, skok pokwitaniowy), rozwojem motorycznym (przejściowa niezręczność ruchowa), rozwojem poznawczym (operowanie regułami i prawami, świadomość pojęciowa, egocentryzm młodzieńczy), sprawnością językową (pełne opanowanie reguł gramatycznych, niechlujny język, skróty – język sieci, komunikowanie się głównie przez Internet i przy użyciu SMS-ów), rozwojem emocjonalnym (pobudzenie, silne emocje, labilność emocjonalna, obniżenie nastroju), rozwojem społecznym (rozluźnienie więzi emocjonalnej z rodzicami, konflikty z rodzicami, poczucie osamotnienia, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej), rozwojem osobowości (kształtowanie tożsamości indywidualnej, kształtowanie tożsamości płciowej oraz grupowej), rozwojem moralnym (heteronomia moralna, współwystępowanie egoistycznej i prospołecznej motywacji włączanej w sądy moralne).

W tym niezwykle ważnym i niełatwym okresie zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni starać się zrozumieć intensywne procesy rozwojowe, którym podlega młodzież, wspierać kreatywność i samodzielność w podejmowaniu decyzji, sprzyjać kształtowaniu się tożsamości młodych ludzi.

W czasie wyboru podejścia, metody, techniki nauczania należy uwzględnić, jak się wydaje, radykalną odmienność obecnego pokolenia młodzieży, dla którego gry komputerowe, telefony komórkowe, Internet, e-mail, komunikatory internetowe stanowią nieodłączną część życia. Oddziaływanie nowych technologii w połączeniu ze zmianami społeczno-ekonomicznymi sprawia, że obecni uczniowie zupełnie inaczej niż poprzednie pokolenia odnoszą się do roli i pozycji nauczyciela. Często nie widzą większego sensu funkcjonowania nauczyciela, który nie nadąza za technologicznymi nowinkami, i mówią, że najbardziej w nauce pomagają im „wujek Google” i „ciocia Wiki” (wyszukiwarka stron Google, strona internetowa Wikipedia). Don Tapscott uważa, że edukacja oparta na jednostronnym przekazywaniu wiedzy i jej egzekwowaniu nie ma racji bytu. Według niego uczniowie są zainteresowani edukacją w formie dobrej i ciekawej zabawy. Obecne pokolenie, zwane przez niego cyfrowym (inne określenia to „cyfrowi tubylcy” – Marc Prensky, „pokolenie kopiuj-

-wklej”, „pokolenie z myszką w ręku”), jest bystre, ciekawe świata, wielozadaniowe, tzn. potrafi jednocześnie robić kilka rzeczy, ale niecierpliwe, niezdolne do dłuższego skupienia się na jednym zadaniu wymagającym linearnego przetwarzania. W klasie lekcyjnej spotykają się więc dwa różne pokolenia, a raczej przedstawiciele dwóch całkowicie różnych typów ludzkich o odmiennie ustrukturyzowanych mózgach, inaczej przetwarzający informacje, inaczej postrzegający świat. Przed nauczycielami, w tym nauczycielami języków obcych, piętrzą się zatem wyzwania, które zmuszają ich do modyfikacji warsztatu glottodydaktycznego i poszukiwania najbardziej adekwatnych, efektywnych metod i form pracy.

Fundamentalnym założeniem prezentowanego programu jest podmiotowe i osobowe traktowanie człowieka (zarówno ucznia, jak i nauczyciela) w procesie kształcenia. Jest to zgodne z humanistyczną koncepcją człowieka i z podstawowymi założeniami edukacji humanistycznej, która akceptuje indywidualne potrzeby i cele ucznia, uwzględnia je podczas konstruowania i realizowania programów nauczania, wspiera ucznia w jego dążeniu do samorealizacji i samodzielności, pobudza do aktywności w nabywaniu umiejętności niezbędnych do życia w społeczeństwie, zapewnia komfort psychiczny, poszanowanie dla dokonywanych przez niego wyborów. W edukacji humanistycznej jest miejsce dla nauczyciela – przewodnika, gotowego wskazać uczniom różne zasoby informacji i wiedzy, umiającego odpowiedzieć, jak korzystać z tych zasobów dla rozwiązywania problemów i osiągania celów. Jak zauważa Zbigniew Osiński: „Tylko edukacja humanistyczna rozumiejąca współczesnych młodych ludzi, to tzw. pokolenie Sieci, ma szansę wzbudzić w nich pozytywną motywację i zainteresowanie” (Osiński, 2011). Autor formułuje listę wyzwań, które stoją przed współczesną edukacją. Według niego są to:

- odrzucenie obaw związanych z technologią informacyjną i komunikacyjną;
- reforma nie tyle struktur, instytucji i urzędów, ile raczej obrazu pojedynczej lekcji, pracy domowej, wymagań stawianych uczniom;
- konstruowanie programów skupionych na uczniowskich zainteresowaniach i potrzebach, które podlegałyby modyfikacji w miarę rozwoju intelektualnego uczniów;
- mobilizowanie uczniów do realizowania autentycznej współpracy grupowej;
- odejście od jednokierunkowego, pasywnego, nudnego nauczania i zmuszania uczniów do zapamiętywania encyklopedycznych informacji na rzecz nauki wyszukiwania, selekcjonowania i oceniania informacji, budzenia kreatywności i zdolności myślenia;
- nauczanie ucznia, jak ma się uczyć; stawianie zadań, które są częścią procesu samokształcenia: dobór wiedzy stosownie do pojawiających się potrzeb, wybór źródeł wiedzy, selekcja i zastosowanie do rozwiązania problemu.

Szukając modelu, który dostarczyłby kompleksowych rozwiązań dla nowoczesnej edukacji, Z. Osiński podaje przykład kursu LATINA (Learning and Teaching in a Digital World) stworzonego przez Oslo University College i proponowanego uczącym się, nauczycielom, bibliotekarzom i innym zainteresowanym z całego świata, którzy chcą rozwijać swoje umiejętności edukacyjne przy wykorzystaniu Internetu, technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Zastosowane w nim rozwiązania metodyczne mogą być implementowane do codziennej pracy dydaktycznej nie tylko polskich szkół wyższych, lecz także szkół ponadpodstawowych i podstawowych. Głównym założeniem kursu jest praca uczniów w środowisku cyfrowym, zespołowe wykonywanie zadań, indywidualizacja procesu nauki (własne tempo i sposoby pracy), nabywanie kompetencji poprzez wykonywanie zadań, w których teoria łączy się z praktyką, wymagających kreatywności i aktywizujących ucznia. Nauczyciel pełni funkcję pomocnika, instruktora, osoby wspomagającej samodzielną pracę uczniów. Uczący się poznają różnorodne rozwiązania edukacyjne (metody, techniki, narzędzia) poprzez korzystanie z nich: wykonują projekty, tworzą blogi i strony WWW, dokonują wpisów na forach, uczestnicząc tym samym w wymianie myśli i opinii, przygotowują albumy zdjęć (historie obrazkowe), cyfrowe opowiadania (obraz z dźwiękiem i animacjami), tworzą mapy myśli, gromadzą i przetwarzają dane na określony temat itp.

Należy pamiętać, że każdy model kształcenia musi uwzględniać istotne różnice w systemach percepcji uczniów, które rzutują bezpośrednio na ich możliwości poznawcze i wpływają na kształt indywidualnego stylu poznawczego (E.T. Hall). Z tej zależności wynika konieczność każdorazowego dostosowania metod i materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb osób uczących się. Punktem wyjścia powinna stać się identyfikacja stylów uczenia się. W literaturze przedmiotu istnieje wiele modeli opisujących różne style poznawcze. Najbardziej popularne z nich to:

- **model nauki sensorycznej**, w którym wyróżnia się trzy podstawowe modalności sensoryczne (wzrokową, słuchową, kinestetyczną), zazwyczaj jedna z nich jest dominująca;
- **lewo-/prawopółkulowy styl nauki** – u większości ludzi można wyróżnić dominującą półkulę, a każda z półkul mózgowych przetwarza informacje w inny sposób. Uczniowie z dominującą lewą półkulą wykazują się analitycznym, logicznym myśleniem i preferują pracę indywidualną. Uczniowie, u których dominuje prawa półkula, częściej kierują się intuicją i uczuciami; wolą pracę w grupie;
- **wariant holenderski**, opracowany przez Educatieve Faculteit Amsterdam. Wyróżnia cztery style uczenia się: obserwatorzy, myśliciele, decydenci, ludzie czynu;
- **model Honeya i Mumforda**, którzy wyróżnili następujące postawy: aktywista, myśliciel, teoretyk, pragmatyk;
- **taksonomia Feldera i Salomona**, w której mamy do czynienia z następującymi kategoriami osób uczących się: aktywni – refleksyjni, racjonalni – intuicyjni, wzrokowi – werbalni, sekwencyjni – globalni;
- **Memletics Learning Styles**, w którym wyróżnia się siedem stylów uczenia się: wizualny, dźwiękowy, słowny, fizyczny, logiczny, społeczny, indywidualny;
- **model Kolba**, który definiuje style uczenia się w oparciu o cztery pytania: Dlaczego? Co? Jak? Co się stanie, gdy...?;

- **model indywidualny/spoleczny** – ludzie dzielą się na uczących się społecznie (dobrze komunikują się z innymi ludźmi, lubią naukę w grupach i sam na sam z nauczycielem, uczą się poprzez omawianie pomysłów i burzę mózgów) i uczących się indywidualnie (cenią sobie prywatność i niezależność, mają indywidualne plany i cele do wykonania, najlepiej pracują sami, w spokojnym miejscu);
- **klasyfikacja Blooma**, który wyróżnił trzy typy nauki: poznawczy (wiedza), emocjonalny (nastawienie), psychomotoryczny (umiejętności);
- **wielometodowy styl nauki**, który zakłada, że używamy zazwyczaj więcej niż jednego stylu uczenia się. Ludzie preferujący wiele stylów dzielą się na takich, którzy dobierają styl nauki odpowiednio do sytuacji, i takich, którzy jednocześnie korzystają z wielu stylów w celu przetworzenia tej samej informacji.

Niedostosowanie sposobu przekazywania wiedzy do stylu uczenia się odbiorcy jest jedną z głównych przyczyn niepowodzeń w procesie nauczania. Dlatego w tym programie postuluje się obligatoryjne uwzględnienie tego czynnika, obok innych, wynikających z indywidualnych potrzeb, zróżnicowanych zdolności, możliwości i zainteresowań uczniów.

Założone w programie podejście humanistyczne, konieczność uwzględnienia zróżnicowanych potrzeb i zadań rozwojowych uczniów dwóch ostatnich klas szkoły podstawowej oraz całego spektrum stylów poznawczych, a także nieodzowność przystosowania procesu kształcenia do wymogów współczesności skłaniają do wyboru elastycznych metod kształcenia i indywidualizowanych form pracy. Jak już zaznaczono we wstępie, realizację tych postulatów umożliwi zastosowanie w procesie kształcenia **eklektycznego podejścia zorientowanego na działanie**. W literaturze glottodydaktycznej funkcjonuje też termin „podejście zadaniowe”, a obydwa, jak już wcześniej wspomniano, oznaczają uaktualnioną wersję podejścia komunikacyjnego. Jolanta Zając opisuje zarzuty wysuwane przeciwko podejściu komunikacyjnemu. Autorka uważa, że dotyczą one zasadniczo trzech parametrów: definicji pojęcia i jego wymiaru teoretycznego, trudności z punktu widzenia nauczyciela i trudności z punktu widzenia ucznia. W praktyce edukacyjnej bardziej istotne są dwa ostatnie. Otóż nauczyciel podczas zastosowania tego podejścia może mieć wątpliwości dotyczące pogodzenia wymagań gramatycznych i komunikacyjnych, odtworzenia realiów socjokulturowych sytuacji komunikacyjnej, kryteriów w organizacji progresji materiału, nauczania języka obcego w sytuacji, gdy nie jest reprezentantem utożsamianej z nim kultury, możliwości stopniowania kompetencji komunikacyjnej itp. W przypadku ucznia słabości podejścia komunikacyjnego nie są przez niego do końca uświadomione, ale mogą obejmować obawy przed spontanicznością, brakiem płynności, swobody wypowiedzi oraz brakiem zrozumienia wymagań, jakie się przed nim stawia. Uwzględniając opisane wątpliwości i słabe strony podejścia komunikacyjnego, a jednocześnie doceniając wiele bardzo pozytywnych cech tej koncepcji, glottodydaktycy szukają dróg jej uaktualniania i modyfikacji. Jedną z nich jest zastosowanie podejścia zorientowanego na działanie, na które szczególnie nacisk kładzie model edukacji proponowany przez Radę Europy w ESOKJ. Jak twierdzi I. Janowska: „Uczenie się przez działanie (nie tylko językowe) stwarza szansę wyzbycia się bierności, monotonii i nudy, wzmacnia zaangażowanie, ułatwia przyswajanie języka. (...) uczący się ma możliwość dostrzec celowość i zasadność działań nauczyciela oraz własnych, jest współorganizatorem i aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego” (Janowska, 2006). Działanie, w tym działanie językowe, to rozwiązywanie problemów, czyli rozwiązywanie zadań w oparciu o potrzeby wynikające z zaangażowania w określone sfery życia. Zadania te należy konstruować z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb uczącego się. W przypadku uczniów szkoły podstawowej nie jest to proste, dlatego w pracy z nimi powinny znaleźć zastosowanie **komunikacyjne zadania pedagogiczne**. Mają one na celu angażowanie uczących się w sensowną komunikację i odnoszą się bezpośrednio do sytuacji nauczania w klasie (ESOKJ).

J. Zając na podstawie zapisów ESOKJ wyróżniła następujące kwestie, które powinien przemyśleć i opracować nauczyciel, aby wspomóc ucznia w realizacji zadania:

- materiały pomocnicze (odpowiednia ilość dostępnych, zrozumiałych materiałów ułatwi uczniom przygotowanie się do wykonania zadania);
- czas (powinien być optymalny, praca pod presją czasu jest mniej efektywna);
- cel;
- przewidywalność (nie należy ciągle zmieniać parametrów zadania);
- warunki fizyczne realizacji zadania;
- rozmówcy (gotowość do współpracy, jakość komunikacji itp. wpływają na realizację zadania) (Zając, 2006).

W. Pfeiffer, opisując poszukiwania nowych dróg w podejściu do kształcenia językowego, mówi o zjawisku postkomunikacyjnej orientacji w metodyce. Skłania się on do tezy, że nie istnieje jakaś jedna metoda czy jedna metodyka, ale może istnieć „permanentnie udoskonalana metodologia, która umożliwi tworzenie na naukowych podstawach całkiem różnych metod i metodyk, dla całkiem różnych grup adresatów i całkiem różnych warunków i celów nauczania” (Pfeiffer, 2001).

Wdrożenie postulowanego w tym programie nauczania eklektycznego wymaga zastosowania w procesie kształcenia zarówno tradycyjnych, jak i niekonwencjonalnych metod nauczania. Na przykład zapewnienie uczniom bezpośredniego kontaktu z żywym językiem rosyjskim i kulturą rosyjską implikuje wykorzystanie elementów **metody bezpośredniej**, która koncentruje się na wykształceniu w uczniu tzw. wycucia językowego. Język ojczysty w tej metodzie postrzegany jest jako czynnik przeszkadzający, dlatego ważną zasadą jest jednojęzyczność. Istotna jest także pogładowość. Stosując

metodę bezpośrednią, nauczyciel będzie wykorzystywał nagrania, podcasty, programy telewizyjne, audycje radiowe, Internet. Zrozumienie wypowiedzi możliwe jest dzięki kontekstowi i sytuacji. Nauczanie gramatyki odbywa się w sposób indukcyjny. Reguły gramatyczne przyswajane są z kontekstu, co wiąże się z samodzielnym i nie zawsze uświadomionym dokonywaniem uogólnień w konsekwencji wielokrotnego zetknięcia się z użyciem danej struktury.

W nauczaniu eklektycznym pomocna będzie również **metoda audiolingwalna**. Uwzględnia ona wykorzystanie nowych rozwiązań technologicznych (odtwarzacz CD, odtwarzacz DVD, projektor, komputer, laboratorium językowe). Metodę tę stosuje się zazwyczaj do wprowadzania nowego materiału. Charakterystyczne ćwiczenia to dryl językowy drogą mechanicznego powtarzania, uzupełnianie luk, wielokrotne powtarzanie wyrazów, całych fraz czy odgrywanie scenek dialogowych.

W elastycznym podejściu do nauczania języka nie należy również całkowicie odrzucać najstarszej i najmniej obecnie popularnej **metody gramatyczno-tłumaczeniowej**. Stosowana w wyważonych proporcjach może bowiem przynieść zadowalające efekty. W metodzie tej obowiązuje kognitywna koncepcja nauki, zagadnienia gramatyczne wprowadza się drogą dedukcji, język ojczysty odgrywa ważną rolę – z jego pomocą prezentuje się i wyjaśnia reguły gramatyczne. Najpopularniejsze ćwiczenia to: tłumaczenie pojedynczych zdań uwzględniających wybrane zjawisko gramatyczne, tłumaczenie dłuższych tekstów, czytanie tekstów literackich, wykonywanie ćwiczeń gramatycznych. Nauczyciel jest w tej metodzie niekwestionowanym autorytetem w sprawach językowych, a uczeń wykonuje tylko polecenia przez niego wydane. Każdy błąd ucznia jest poprawiany, sprawdzanie postępów odbywa się regularnie. Elementy tej metody, np. analiza gramatyczna, nauczanie dedukcyjne, mogą być skuteczne w przypadku uczniów charakteryzujących się określonym stylem poznawczym.

Unowocześnioną odmianę metody gramatyczno-tłumaczeniowej stanowi **metoda kognitywna**. Odrzuca ona rozumienie procesu dydaktycznego jako procesu tworzenia nawyków w zakresie struktur językowych. Podkreśla się w niej, że tylko świadome opanowanie mechanizmów języka obcego pozwoli stworzyć samodzielne, oryginalne wypowiedzi.

W środowisku dydaktyków języka obcego znana jest także **metoda audiowizualna strukturalno-globalna**, której podstawowa zasada dotyczy łączenia wszędzie tam, gdzie to możliwe, zagadnień językowych z materiałem wizualnym. Proces nauczania musi tu zostać wsparty bogatym zapleczem technicznym (różnego rodzaju nośniki obrazu i dźwięku).

Twórczy nowoczesny nauczyciel powinien sięgać również po **metody niekonwencjonalne**, zwane często alternatywnymi lub innowacyjno-alternatywnymi. Wspólne dla nich wszystkich jest dążenie do stworzenia nowych, niekonwencjonalnych technik nauczania, które określa się terminem SALT (*Suggestive-Accelerative Learning and Teaching*). Metody te oparte są głównie na wiedzy z zakresu psychologii uczenia się, w centrum zainteresowania stawiają ucznia wraz z jego potrzebami, zainteresowaniami i stylami poznawczymi. W literaturze glottodydaktycznej znaleźć można całkowicie skrajne, emocjonalne opinie na temat skuteczności, praktycznej przydatności i doniosłości tych metod. Ich wkład w rozwój metodyki nauczania niewątpliwie koncentruje się wokół aspektów afektywnych i ma związek z pozytywnym, pełnym życzliwości i empatii podejściem nauczyciela do ucznia. Ważnym wyróżnikiem metod niekonwencjonalnych jest także stosowanie nowatorskich sposobów i technik nauczania w bezstresowej, przyjaznej atmosferze. W fachowej literaturze można jednak znaleźć dość długi spis zarzutów stawianych tym metodom. W. Pfeiffer zarzuca im między innymi to, że:

- nie mają cech systemowych, zatem z metodologicznego punktu widzenia nie są metodami;
- wykazują się brakami w założeniach teoretycznych i bazie pojęciowej;
- ich zastosowanie wiąże się z różnymi ograniczeniami (np. wyłącznie małe grupy, wyłącznie początkujący);
- charakteryzuje je często infantyilizacja uczącego się;
- ich zastosowanie wiąże się z niebezpieczeństwem przewartościowania samodzielnego działania w nauce języków obcych;
- wykazują się brakiem analiz komunikacyjno-językowych.

Mimo tych wad we współczesnej praktyce dydaktycznej liczne metody niekonwencjonalne znajdują zastosowanie, zwłaszcza jako elementy urozmaicające, wzbogacające, wspomagające proces nauczania. Najpopularniejsze z nich to:

- **metoda naturalna** – kluczem w tej metodzie jest słuchanie i rozumienie, a najważniejszym celem – umiejętności porozumiewania się. Wyróżnia się następujące etapy pracy zgodnie z tą metodą: wysłuchiwanie wypowiedzi, reagowanie ciałem na polecenia, odpowiadanie na proste pytania, stosowanie łatwych uproszczonych wyrażen, udział w symulacjach i grach językowych, rozwiązywanie problemów.
- **TPR (Total Physical Response)** – czyli metoda reagowania całym ciałem; zakłada, że języka uczymy się poprzez przysłuchiwanie się i ruch fizyczny adekwatny do przekazywanych treści. Metoda aktywizuje obie półkule mózgowie, dzięki czemu nauka przebiega szybciej, a materiał jest lepiej zapamiętywany.
- **Cicha Metoda (The Silent Way)** – nazwa pochodzi od milczącej roli nauczyciela. Nowy materiał nauczyciel demonstruje zazwyczaj tylko raz, wykorzystując przy tym gesty, mimikę, mowę ciała. Potem stopniowo milknie i staje się postacią drugoplanową. Uczeń, odkrywając możliwości drzemające w języku, uczy się wykorzystywania go w różnych sytuacjach. Metoda ta stawia na samodzielność i odpowiedzialność ucznia.
- **CLL (Community Language Learning)** – nauka języka bazuje na technikach terapeutycznych. Język ma służyć komunikowaniu się w rzeczowych sytuacjach interesujących ucznia. W związku z tym lekcje powinny odbywać się w niewielkich grupach lub nawet indywidualnie.

- **Metoda elicytacji** – opiera się na założeniu, że uczniowi nie prezentuje się gotowych odpowiedzi, uczeń sam dochodzi do właściwych wniosków (np. po wysłuchaniu lub przeczytaniu tekstu wskazuje niezrozumiałe słowa i na podstawie kontekstu próbuje określić ich znaczenie lub po analizie odpowiednio dobranych przykładów sam formułuje regułę gramatyczną). Metoda ta kształci samodzielność myślenia i działania, może mieć silne oddziaływanie motywacyjne. Polecana jest na wyższych poziomach zaawansowania.
- **Metoda holistyczna** – zakłada, że proces uczenia się odbywa się zarówno na poziomie intelektualnym, jak i emocjonalnym i fizycznym. Jeżeli pobudzimy uczucia i wyobraźnię ucznia, to wówczas włączy on myślenie, a to z kolei doprowadzi do spontanicznych działań. Zgodnie z tą metodą każda lekcja powinna zawierać w sobie obowiązkowy element zagadki lub intrygi – element organizujący zajęcia, będący punktem wyjścia do dalszych działań. Niewątpliwie metoda ta sprzyja kształtowaniu szerokich horyzontów myślowych, rozwija twórcze myślenie i osobowość ucznia.
- **Sugestopedia** – nazywana też metodą SITA. Łączy nauczanie języka z technikami relaksacyjnymi, które mają ułatwić zapamiętywanie materiału. Metoda ta umożliwia opanowanie słownictwa i ćwiczy komunikację, natomiast gramatyka pojawia się tylko w minimalnym zakresie, niejako przy okazji.

Ze względu na cele postawione w prezentowanym programie zaleca się stosowanie na lekcjach języka rosyjskiego zróżnicowanych form pracy grupowej, indywidualnej i zbiorowej, np.:

- pracę w parach, która umożliwi dużej liczbie uczniów aktywny udział w akcie komunikacji;
- pracę w niewielkich grupach (3–5 osób), sprzyjającą twórczemu współdziałaniu (ćwiczenia komunikacyjne ukierunkowane na rozwiązywanie problemu, spór, polemikę lub realizację projektu);
- pracę indywidualną pod kierunkiem nauczyciela (na etapie przygotowania do ćwiczeń komunikacyjnych);
- pracę indywidualną samodzielną, która pozbawiona jest elementu interakcji, ale pozwala uczniowi pracować we własnym tempie i w dogodny dla siebie sposób;
- pracę z całą klasą – wymaga ona dużego wycucia, uwagi i skupienia ze strony nauczyciela, może bowiem się zdarzyć, że tylko teoretycznie zaangażowani są w nią wszyscy uczniowie. Jej wykorzystanie jest uzasadnione przy powtarzaniu materiału lub omawianiu jakiegoś problemu.

4.2. Techniki nauczania

W metodyce nauczania języków obcych, w tym języka rosyjskiego, zasadniczego znaczenia nabiera stosowanie różnorodnych technik, których wybór uzależniony jest od metody nauczania. W. Pfeiffer wyróżnia dwa główne typy technik nauczania: konwencjonalne i oparte na nowoczesnych technologiach i mediach. Pierwszy typ jest ściśle związany z metodami tradycyjnymi zorientowanymi na nauczyciela. Mamy tu do czynienia z nauczaniem podającym, preferującym procedury dedukcyjne, przebiegającym przy znikomej aktywizacji uczniów i braku indywidualizacji. Podstawowe czynności nauczyciela to głośne czytanie tekstu, objaśnianie nowych zagadnień leksykalno-gramatycznych, zadawanie pytań, podawanie wzorców zdaniowych do powtórzenia chórem i indywidualnie, kierowanie wykonaniem ćwiczeń i zadań. Drugi typ technik nauczania obejmuje techniki multimedialne i omnimedialne. Wiązą się one z wykorzystaniem nowych elektronicznych technologii magazynowania i przekazu obrazu i dźwięku. Nowe media i technologie mają ogromny wpływ na dydaktykę języków obcych i spełniają wiele ważnych funkcji w procesach glottodydaktycznych. W. Pfeiffer wymienia następujące funkcje:

- wierny przekaz naturalnego języka,
- przekaz naturalnych sytuacji komunikacyjnych,
- przekazywanie treści krajoznawczych i kulturoznawczych,
- wykorzystanie oryginalnych programów oferowanych przez radio, telewizję i Internet,
- funkcja ćwiczeniowa: możliwość wielokrotnego, wiernego przekazu tych samych tekstów i obrazów,
- aktywizacja uczniów,
- motywowanie uczniów.

Nie ulega wątpliwości, że dzięki stosowaniu nowoczesnych technik nauczania możliwe jest równoczesne przekazywanie informacji kulturowych i treści pozajęzykowych w nauczaniu języka rosyjskiego. Uczniowie zostają wyposażeni w kompetencję kulturologiczną, będącą komponentem kompetencji komunikacyjnej. W odpowiednio zorganizowanym procesie dydaktycznym dokonuje się międzykulturowa transmisja wartości i wzorów (dialog kultur), które są pomocne w określeniu typów sytuacji komunikacyjnych i barier porozumiewania się. Wykorzystanie nowych technologii pozwala odejść od stylu sterująco-odtwórczego na rzecz budowania kreatywnej postawy ucznia i swobody edukacyjnej.

Nowoczesne nauczanie języka rosyjskiego powinno się odbywać poprzez umiejętne stosowanie następujących technik, wykorzystujących technologie informacyjne:

- **technika cyberenquete** (odnajdywanie w sieci) – uczący się wyszukują w sieci informacje na wskazanych przez nauczyciela stronach WWW, korzystają ze słowników on-line i zasobów Wikipedii;
- **technika Kreatywny Internetrallye** (rajd po sieci) – uczniowie otrzymują zadania związane z samodzielnym lub zespołowym opracowaniem jakiegoś tematu i sami szukają w Internecie potrzebnych danych

i informacji; tego typu zadania noszą twórczy charakter, pobudzają wyobraźnię uczących się, aktywizują i mają silne działanie motywujące;

- **technika WebQuest** – polega na indywidualnym lub zespołowym rozwiązywaniu przedstawionego przez nauczyciela problemu, wykonaniu działań analitycznych, podaniu źródeł i możliwości rozwiązania, opisie pracy (działania syntetyczne), a następnie zaprezentowaniu rezultatów, np. w formie prezentacji PowerPoint, i dokonaniu ewaluacji;
- **praca z podcastami**, czyli autentycznymi publikacjami multimedialnymi, które oczywiście wymagają od nauczyciela stosownego opracowania;
- **praca nad hipertekstem**, czyli tekstem niesekwencyjnym z odnośnikami kontrolowanymi przez czytelnika. Zaletą hipertekstu jest sieciowa struktura prezentacji materiału, odwzorowująca reprezentację wiedzy w umyśle człowieka. Informacja podawana jest w zróżnicowanej formie (np. grafika, dźwięk, obraz) i łatwo dostępna;
- **technika Mind Mapping** (mapa myśli, mapa mentalna) – w wersji tradycyjnej nie wymaga zastosowania komputera; jest sposobem na naturalne, pełne wyrażenie myśli, tworzenie sieci skojarzeń, rozbudowywanie i powtórkę słownictwa. Mapę mentalną można stworzyć także za pomocą specjalnego oprogramowania komputerowego. Wpisywane jest słowo klucz, a następnie dodawane są gałęzie – logiczne połączenia, definiowane poprzez wprowadzanie kolejnych słów. Dla lepszego efektu można zastosować różne układy graficzne i kolorystyczne;
- **tworzenie blogów lub wpisów** – komentarzy na forach internetowych; technika ta pomaga skutecznie motywować studentów do wypowiadania się w języku obcym;
- **korespondencja e-mailowa** w języku rosyjskim. Nauczyciel może być pomocny w nawiązaniu kontaktów z osobami uczącymi się języka rosyjskiego lub z osobami, dla których jest on językiem ojczystym. Działania nauczyciela sprowadzają się przeważnie do roli ewentualnego konsultanta w niektórych kwestiach językowych. Zwykle nie kontroluje on powstających tekstów, ale mimo to jest to niezwykle cenna i efektywna technika pracy. Jej zastosowanie zwiększa motywację w nauce języka obcego, często skutkuje wykonaniem wspólnych projektów, ma silny wpływ na sferę emocjonalną, wzbudza głębsze zainteresowanie językiem i kulturą, a co za tym idzie – potrzebę i chęć uczenia się języka rosyjskiego.

Techniki nauczania można podzielić również ze względu na sprawności językowe, których kształtowaniu służą. Ćwiczenia rozwijające jedną ze sprawności receptywnych – **sluchanie ze zrozumieniem** – dotyczą trzech etapów pracy. Pierwszy etap to ćwiczenia przed słuchaniem właściwego tekstu/nagrania wprowadzające ucznia w poruszaną tematykę: przewidywanie, o czym będzie tekst, na podstawie tytułu lub zamieszczonej fotografii, przypomnienie lub wprowadzenie nowego słownictwa. Drugi etap to ćwiczenia wykonywane podczas słuchania (układanie w poprawnej kolejności usłyszanych zdań, uzupełnianie ankiety czy tabeli na podstawie wysłuchanych informacji, poprawianie/ porównywanie tekstu pisanego i słuchanego, wpisywanie brakujących wyrazów w tekst z lukami). Ostatni etap to ćwiczenia wykonywane po wysłuchaniu tekstu (jednokrotnym lub wielokrotnym): odpowiadanie na pytania wielokrotnego wyboru, udzielanie odpowiedzi na pytania, przedstawianie treści za pomocą schematu, udział w dyskusji na temat związany z treścią wysłuchanego tekstu, streszczenie ogólnego sensu tekstu w jednym zdaniu, wymienienie kluczowych myśli tekstu, uzupełnianie zdań niekompletnych itd.

W podręczniku *Всё просто!* znaleźć można wiele ćwiczeń kształcących tę sprawność. W problematykę tekstu wprowadzają liczne ilustracje i fotografie, które mogą być wykorzystane w pierwszym etapie pracy. Każde ćwiczenie na słuchanie ze zrozumieniem zawiera polecenie wymagające użycia informacji zawartych w nagraniu, np. odpowiedzi na pytania.

II Семья – это главное
Урок 1

Мой близкие

1 Postuchaj, co Masza mówi o swojej rodzinie. Odpowiedz na pytania.

Моя семья
Меня зовут Мария, все называют меня Маша. Моя семья – это шесть человек: мама, папа, бабушка, дедушка, мой старший брат и я. Мы живём в Москве. Папа и мама работают, а мы с братом учимся в школе. Бабушка и дедушка уже не работают, они на пенсии. Я люблю всех своих близких. Но самый любимый человек в семье – это моя мама. Маму зовут Анна Павловна, папу зовут Николай Иванович, бабушку зовут Ирина Степановна, а дедушку – Павел Антонович. Моего брата зовут Максим. Мне тринадцать лет, а Максиму уже семнадцать. У мамы есть младшая сестра, тётя Галя. У неё есть муж, дядя Саша.

самый любимый – najukochańszy

s. 30, ćw. 1 ▲

Drugiego etapu dotyczą m.in. ćwiczenia wymagające porównania tekstu słuchanego i pisanego, np. s. 40, ćw. 3.

Kolejną sprawnością receptywną – **czytanie** – obejmuje technikę czytania oraz rozumienie tekstu czytanego. Doskonaleniu techniki czytania służy czytanie głośne. Wymaga ono dekodowania tekstu na język mówiony. Nie jest to łatwe, zwłaszcza w początkowej fazie opanowywania języka rosyjskiego, posługującego się odmiennym od polskiego kodem graficznym. Dlatego też na tym etapie zaleca się ograniczyć ćwiczenia do opanowania korespondencji graficzno-fonicznych, wymowy i intonacji. Wymaganie od ucznia, by nie tylko poprawnie przeczytał na głos tekst, lecz także np. odpowiedział na pytania sprawdzające jego zrozumienie, jest błędem. Zaraz po opanowaniu alfabetu można przystąpić do ćwiczeń cichego czytania. Pozwalają one uczniowi skoncentrować się na treści, aby następnie mógł on wykonać wydane wcześniej polecenia nauczyciela. Przykładowe techniki rozwijające sprawność czytania to: wybór właściwej ilustracji lub jej elementu zgodnie z treścią tekstu, znajdowanie różnic pomiędzy ilustracją a tekstem, szukanie słów kluczowych pomagających znaleźć odpowiedź na pytania, odszukiwanie fragmentu będącego odpowiedzią na postawione pytanie, ustalanie zgodności jakiegoś twierdzenia z tekstem (prawda/fałsz), test luk otwartych do uzupełnienia na podstawie treści tekstu, sporządzenie planu czytanego tekstu, uzupełnianie tabeli informacjami z tekstu.

W podręczniku *Всё поцмо!* doskonaleniu techniki czytania służą teksty do samodzielnego czytania (s. 72–73), natomiast rozumienie tekstu czytanego kształtują m.in. ćwiczenia wymagające dopasowania tekstu do ilustracji (np. s. 33, ćw. 5; s. 41, ćw. 4).

5 Dopasuj teksty do ilustracji.



- A. Это семья Степановых: мама, Екатерина Павловна, папа, Виктор Иванович, и их дети: Катя, Аня и Артём. Кате и Ане шестнадцать лет, а Артёму девять лет. У Степановых есть собака Нюка. Они очень любят свою собаку.
- B. А это семья Ивановых. Вот мама, Зоя Антоновна, бабушка, Анна Сергеевна, дедушка, Антон Максимович и Света. Света – это дочь Зои Антоновны и внучка Анны Сергеевны и Антона Максимовича. Бабушка и дедушка очень любят свою внучку. У Ивановых есть кошка Мэня и морская свинка Пигги. Кошке Мэне уже десять лет, а свинке год.
- C. А вот семья Никитиных: родители – Ольга Андреевна и Юрий Семёнович и их дети: Тэня, Вадим и Олег. У Никитиных есть собака Бим. Бим очень любит Тэню. Биму и Тэне семь лет, они ровесники.



W języku rosyjskim o ludzi i o zwierzęta pytamy **кто?**

Кто у тебя, собака или кошка?

Zauważ, że po polsku pytamy:

Co masz, psa czy kota?

▲ s. 33, ćw. 5

Mówienie i pisanie zalicza się do Sprawności produktywnych, ponieważ wymagają one samodzielnego tworzenia komunikatów. **Mówienie** to przekazywanie informacji za pomocą środków, które są właściwe dla danego języka. Jest to akt skomplikowany, wymagający opanowania wielu umiejętności: technicznych, językowych, mownych i komunikatywnych. Kształtowanie sprawności mówienia odbywa się w kilku etapach. Najpierw mamy do czynienia z okresem recepcyjnym, czyli osłuchaniem się z mową. Po nim następuje okres reprodukcyjny, w którym uczeń mówi, naśladując wzorzec. Dopiero kolejny etap można nazwać produkcyjnym, ponieważ uczeń tworzy już samodzielnie oryginalne teksty. Opisane etapy wymagają wykorzystania odpowiednich ćwiczeń. Początkowy okres – artykulacyjno-alfabetyczny – powinien być ukierunkowany na intensywną naukę wymowy połączoną z nauką alfabetu i dominującą pozycją ćwiczeń imitacyjnych (powtarzanie za wzorem, przydatne przy ćwiczeniu wymowy, intonacji i akcentuacji; budowanie dialogów w oparciu o wzór, śpiewanie piosenek, recytowanie rymowanek i wierszyków). Następnie można wprowadzać ćwiczenia na transformację tekstów (skracanie zdań lub wypowiedzi, przekazanie treści swoimi słowami, stworzenie planu usłyszanego tekstu, przeprowadzenie dialogu na podstawie wysłuchanego tekstu, streszczenie tekstu).

W podręczniku *Всё поцмо!* w początkowym etapie częste są ćwiczenia o charakterze recepcyjnym i reprodukcyjnym (np. s. 11, ćw. 6; s. 15, ćw. 7; s. 17, ćw. 8). W następnych rozdziałach stopniowo pojawiają się ćwiczenia wymagające produkcji, np. s. 44, ćw. 3; s. 45, ćw. 5).

5 Zapytaj kolegę/koleżankę, co i kiedy robił/-a. Następnie odpowiedz na jego/jej pytania.

- Скажи, что ты делал/-а вчера вечером?
- Скажи, когда ты убирал/-а свою комнату?

вчера, позавчера
 два / три / четыре дня
 пять / шесть дней
 неделю / месяц
 две недели / два месяца
 не помню когда

(тому) назад

▲ s. 45, ćw. 5

W czasie planowania ćwiczeń komunikacyjnych, które sprzyjają kształtowaniu sprawności twórczego, płynnego mówienia, warto zastanowić się nad wyborem bodźca, który posłuży za punkt wyjścia. Wydaje się, że w przypadku uczniów szkoły podstawowej dobrym rozwiązaniem będą wszelkie pomoce wizualne: rysunki, zdjęcia, schematy, mapy, filmy. Na ich podstawie uczniowie mogą tworzyć własne opisy. Inne ćwiczenia na twórcze mówienie to: tworzenie wypowiedzi z użyciem podanych wyrazów lub zwrotów, opowiadanie według planu, uzupełnianie dialogów, odgrywanie scenek, komentowanie, wspólne opowiadanie (tzw. metoda kuli śnieżnej) itp. W trakcie kształtowania sprawności mówienia w języku rosyjskim na początkowym etapie warto stosować się do kilku zasad: wykorzystywać przede wszystkim dialogi i polilogi jako najczęściej występujące sytuacje mowne, starać się stworzyć na lekcji atmosferę otwartości, szczerości, zaufania, dążyć do wyeliminowania stresu, który przyczynia się do powstania i utrzymywania się blokady przed mówieniem, stosować ciekawe, skłaniające do aktywności, urozmaicone ćwiczenia (gry, zabawy, symulacje), przyjąć zasadę, że ćwiczenia w mówieniu pojawiają się na każdej lekcji.

Sprawność pisania jest najrzadziej wykorzystywana przez przeciętnego użytkownika języka obcego. W zasadzie ogranicza się do pisania prostych tekstów użytkowych i informacyjnych (e-mail lub list prywatny, kartka okolicznościowa, wypełnienie formularza itp.). W pracy nad językiem obcym od podstaw pisanie zajmuje jednak bardzo ważne miejsce. Spełnia funkcję wspierającą zapamiętywanie nowego materiału językowego, zastępuje ćwiczenia w mówieniu, umożliwia przeprowadzanie ćwiczeń wdrażających i kontrolnych. Podczas kształtowania sprawności pisania w tym okresie nauki języka rosyjskiego szczególną uwagę należy zwrócić na nauczanie poprawnej pisowni, korelację między dźwiękiem a literą oraz na właściwe łączenie liter. Zaleca się stosowanie takich technik, jak przepisywanie wyrazów i zdań, dyktanda, uzupełnianie luk w tekście pojedynczymi wyrazami.

Techniki, które pomagają opanować pisanie tekstów użytkowych, należy stosować na wszystkich etapach kształtowania umiejętności pisania. Oto niektóre z nich:

- notowanie potrzebnych informacji
- podpisywanie ilustracji
- nadawanie tytułów fragmentom tekstu
- kończenie lub uzupełnianie zdań
- rozbudowywanie wypowiedzi
- uzupełnianie luk fragmentami tekstu
- wypełnianie ankiet, formularzy
- pisanie ogłoszeń, listów itp.

Techniki te wykorzystywane są w podręczniku *Всё просто!* w takich ćwiczeniach, jak: s. 12, ćw. 4; s. 14, ćw. 3; s. 17, ćw. 5; s. 22, ćw. 3; s. 35, ćw. 3 oraz w licznych ćwiczeniach w materiałach ćwiczeniowych, np. s. 17, ćw. 45; s. 39, ćw. 7).

3 Napisz w zeszyte przedmiotowym, kim są z zawodu osoby przedstawione na zdjęciach.

Кто они по профессии?



4 Борис



1 Владимир Петрович



2 Анна Степановна



5 Юрий Андреевич



6 Райса Максимовна



3 Андрей

Владимир Петрович – экономист по профессии. Анна Степановна – Андрей –

◀ s. 35, ćw. 3

45 * Прочитай разные российские объявления. Скажи, о чём они. Напиши подобное короткое объявление по-русски.

A. Пропала чёрная кошка.
Звонить вечером 564-678-456

D. Продам срочно компьютер.
Телефон 345-109-344

@ – собачка
(dosł. piesek)
kropka – точка

B. Ищу работу в кафе.
И-мэйл vasia@mail.ru

E. Куплю мотоцикл
Харли-Дэвидсон.
ania123@gmail.com

F. Уроки русского языка.
И-мэйл anna.petrovna@yandex.ru

C. Найдены ключи.
Телефон 234-900-101

▲ s. 17, ćw. 45 (materiały ćwiczeniowe)

Ważna grupa technik nauczania służy wprowadzaniu środków językowych – słownictwa i struktur gramatycznych. Przystępując do pracy z tym materiałem, nauczyciel powinien pamiętać, aby nauczanie tych zagadnień odbywało się w kontekście. Uczeń musi mieć świadomość, że właściwe stosowanie reguł gramatycznych i dobór określonego słownictwa przyda mu się w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Wybór odpowiednich technik zależy oczywiście od wielu czynników, np. wieku, zainteresowań i potrzeb uczniów, jak również typu wyobraźni, jaki u nich przeważa (słuchowy czy wzrokowy). Do najczęściej stosowanych technik wprowadzania nowego obcojęzycznego słownictwa należą: poglądowa prezentacja znaczeń, prezentacja znaczeń za pomocą synonimów lub definiowanie metodą opisową, a także podawanie odpowiedników wprowadzanych słów w języku ojczystym.

Materiał gramatyczny można wprowadzać z wykorzystaniem wykresów, tabel, rysunków, diagramów. Przejrzyste i funkcjonalne graficzne reprezentacje struktur gramatycznych ułatwią uczniom opanowanie gramatyki. W prezentacji materiału gramatycznego można również zestawiać zjawiska gramatyczne języka polskiego ze zjawiskami gramatycznymi charakterystycznymi dla języka rosyjskiego, wskazywać różnice i podobieństwa. Te zabiegi pozwolą zmniejszyć liczbę popełnianych błędów interferencyjnych.

W podręczniku *Всё просто!* struktury gramatyczne wprowadzane są w dialogach i tekstach użytkowych, a reguły, zostają omówione w ramach *Внимание!* (np. na s. 32).

3 Posłuchaj pytań i odpowiedzi.

50

- У Серёжи **есть** брат?
- Да, у него **есть** брат.
- У Насти **есть** сестра?
- У неё **две** сестры.
- У Алексея **младший** брат?
- Нет, у него **старший** брат.
- У Саши **два** брата?
- Нет, у него **один** брат.

Внимание!

Jeżeli chcemy powiedzieć po rosyjsku, że mamy rodzeństwo, np. *Mam brata*, to powiemy: **У меня есть брат.**

Słowa **есть** nie używamy ani w pytaniu, ani w odpowiedzi, jeżeli w zdaniu jest przymiotnik (np. *Ona ma starszą siostrę. У неё старшая сестра.*) lub liczebnik (np. *Mam dwóch braci. У меня два брата.*).

Warto zwrócić także uwagę na inne przydatne w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej techniki. Są to gry i zabawy, odgrywanie ról, prace związane z wykonaniem projektu, techniki kształcenia samodzielnego uczenia się i samooceny, techniki indywidualizacji pracy.

4.3. Wybór podręcznika i dobór materiałów dydaktycznych

Materiały dydaktyczne są swoistym fundamentem procesu glottodydaktycznego. Bazują na programach i szeroko pojętej wiedzy glottodydaktycznej, dzięki czemu przyczyniają się do prawidłowego, dobrze zorganizowanego, zgodnego z założeniami metodycznymi przebiegu procesu nauczania – uczenia się języka. Mają niebagatelny wpływ na skuteczność osiągania celów kształcenia. W. Pfeiffer wyróżnia materiały glottodydaktyczne *sensu largo*, czyli materiały oryginalne okazjonalnie wykorzystywane do celów dydaktycznych, i materiały glottodydaktyczne *sensu stricto*, które są opracowane specjalnie do procesu nauczania. Wśród tej drugiej kategorii ważne miejsce zajmują podręczniki do nauki języków obcych, które coraz częściej wraz z materiałami uzupełniającymi tworzą zestaw zintegrowanych materiałów glottodydaktycznych. Zazwyczaj obejmuje on podręcznik, zeszyt ćwiczeniowy, płyty CD, poradnik nauczyciela, materiały cyfrowe do wykorzystania z tablicą interaktywną, interaktywny katalog zasobów edukacyjnych (scenariusze lekcji, ćwiczenia uzupełniające, testy i sprawdziany itp.). Podczas wyboru podręcznika, a właściwie całego nowoczesnego zestawu materiałów glottodydaktycznych, należy wziąć pod uwagę kilka kryteriów. Przede wszystkim materiały te muszą być zgodne z założeniami podstawy programowej i wybranego programu nauczania. Powinny umożliwiać rozwijanie wszystkich sprawności językowych z jednoczesnym ukierunkowaniem na kształtowanie językowej kompetencji komunikacyjnej. Pożądane jest, aby odwoływały się do znanej uczniom rzeczywistości, co zachęci ich do większej aktywności. Materiały te powinny wspierać uczniów w samodzielnej nauce, ponadto powinny charakteryzować się otwartością, która zapewni uczącym się wolność i swobodę działania, przejrzystością struktury, spójnością, logiką prezentacji. Ważnymi cechami są także możliwość dokonania ewaluacji osiągnięć ucznia i samooceny oraz szeroko pojęta atrakcyjność, czyli ciekawa szata graficzna, odwoływanie się do estetyki mediów, odpowiedni poziom prezentacji zagadnień, zawartość komponentu realizacyjnego i kulturowego.

Jan Cyprian Styszyński wymienia funkcje, które powinien pełnić optymalny zestaw materiałów do nauczania języka obcego. Są to:

- funkcja informacyjna (kształcąca) – przekazuje informacje językowe, metajęzykowe i pozajęzykowe;
- transformacyjna – przekształca wiedzę z danej dziedziny w materiał nauczania;
- systematyzująca – zapewnia wyrazistość układu materiału nauczania, co pozwala systematyzować wiadomości;
- ćwiczeniowa (praktyczna) – zawiera zadania do wykonania, instrukcje, wzory, stanowiące podstawę językowych czynności osób uczących się;
- sterownicza – sterowanie poprzez układ materiału umożliwia uczniom skuteczne rozwijanie umiejętności i nawyków językowych;
- motywacyjna – dzięki odpowiednim komponentom tekstowym, ilustracyjnym i strukturalnym kształtuje pozytywną motywację, pobudza do nauki;
- samokształceniowa – tworzy odpowiednie warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy, kształtowania umiejętności, wyrównywania zaległości;
- kontrolna – pozwala sprawdzać stopień opanowania materiału (ćwiczenia z kluczem, materiały programowe);
- racjonalizatorska – wykorzystuje możliwości nowych technologii;
- organizacyjna – zawiera sugestie co do sposobu i kolejności wykorzystania poszczególnych elementów podręcznika;
- integrująca – zapewnia najbardziej skuteczne i funkcjonalne wykorzystanie wszystkich komponentów zestawu materiałów glottodydaktycznych (Styszyński, 2004).

Nauczyciel, zanim zdecyduje się na pracę z określonym podręcznikiem i materiałami dydaktycznymi, powinien sprawdzić, czy realizują one te funkcje i spełniają wymienione wcześniej kryteria, gdyż oddziałuje to przede wszystkim na ucznia, ułatwia mu naukę dzięki odpowiedniemu układowi materiału nauczania, właściwemu doborowi ćwiczeń, metod i technik nauczania.

Trzeba jednak pamiętać, że podręcznik stanowi wyłącznie pewien punkt odniesienia, solidny fundament, ale nie może stać się jedynym i wykorzystywanym linearnie środkiem dydaktycznym. Nauczyciel powinien bezwzględnie uzupełniać materiał z wybranego podręcznika aktualnymi materiałami autentycznymi, a także, w miarę potrzeb, stosować otwarte, swobodne formy pracy z podręcznikiem.

4.4. Rozkład materiału

Rozkład materiału nauczania to narzędzie pozwalające zaplanować pełną realizację podstawy programowej i programu nauczania, za którą odpowiada nauczyciel, a także dyrektor szkoły sprawujący nad nim nadzór pedagogiczny. Rozkład materiału nauczania to zapis tematów kolejnych jednostek metodycznych zaplanowanych do realizacji w ramach określonego przedmiotu na danym etapie edukacyjnym, uwzględniający liczbę godzin przeznaczoną w danym roku szkolnym na naukę przedmiotu, treści programowe, możliwości uczniów i warunki szkolne. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w podstawie programowej powinny w nim znaleźć zastosowanie reguła spiralności, zasada systematyczności i nauczania opartego na interakcji.

Rozkład materiału nauczania języka rosyjskiego powinien obejmować tematykę lekcji, cele komunikacyjne, materiał leksykalno-gramatyczny, ćwiczone sprawności językowe, spis materiałów i pomocy dydaktycznych, uwagi o realizacji. Może przyjmować różne formy, najczęściej spotykana jest forma tabelaryczna. W czasie pracy nad rozkładem materiału należy pamiętać, że powinien on obejmować cały cykl kształcenia w rozbiciu na semestry. Należy dążyć do tego, by treści poprzedniej jednostki lekcyjnej łączyły się tematycznie z treściami następnej, oraz starać się, by zachodziła korelacja z innymi przedmiotami nauczany na danym etapie edukacyjnym. W rozkładzie materiału powinno znaleźć się miejsce na

utrwalenie przerobionych zagadnień, kontrolę wiedzy i umiejętności.

Współczesna glottodydaktyka dopuszcza odejście od rozkładu materiału na rzecz planów wynikowych łączących rozkład materiału ze szczegółowymi wymaganiami. Plany wynikowe są zhierarchizowanymi opracowaniami wymagań programowych, będących zbiorem oczekiwanych szczegółowych celów kształcenia wraz z określeniem stopnia ich opanowania, co pozwala nauczycielowi na ocenę skuteczności własnej pracy.

4.5. Dostosowanie procesu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów

W polskim prawodawstwie istnieje wiele aktów prawnych dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 60) „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju”. W art. 1 czytamy: „System oświaty zapewnia w szczególności: (...)

5) *dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów (...),*

6) *możliwość pobierania nauki (...) zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami,*

8) *opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania (...)*”.

Wydano również wiele rozporządzeń dotyczących omawianego zagadnienia, np.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., Nr 0, poz. 532), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843 z późn. zm.), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r., Nr 0, poz. 199), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1492).

Z przepisów w wymienionych aktach prawnych wynika jednoznacznie, że nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się i potwierdzono je opinią publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Podstawą tego dostosowania mogą być ustalenia zawarte w planie działań wspierających, opracowanym dla ucznia objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Warto w tym miejscu przypomnieć, jakich uczniów zalicza się do kategorii osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to: **uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi** (charakteryzujący się poważnym zniekształceniem funkcjonowania społecznego, poznawczego, ruchowego i językowego, np. uczniowie niedosłyszący, niedowidzący, z chorobami przewlekłymi, z niepełnosprawnością ruchową itp.), **uczniowie z odchyleniami rozwojowymi** (odznaczający się indywidualnymi opóźnieniami rozwoju w stosunku do ustalonych norm z niewielkim, ograniczonym nasileniem objawów, np. inteligencja niższa niż przeciętna), **uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się** (czyli tacy, u których stwierdzono specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych i zaburzenia w uczeniu się, niespowodowane niskimi możliwościami intelektualnymi, słabym poziomem dydaktycznym szkoły czy czynnikami kulturowymi, np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, trudności w uczeniu się matematyki itp.), **uczniowie zdolni, szczególnie uzdolnieni i wybitnie zdolni** (np. uczniowie uzdolnieni kierunkowo lub uzdolnieni wszechstronnie).

Zgodnie z zapisami aktów prawnych nauczyciel wdrażający przedstawiony program jest zobligowany do dostosowania go do potrzeb i możliwości uczniów. Celem nauczania musi stać się wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów poprzez odpowiednie dopasowanie wymagań, polegające na takiej modyfikacji procesu edukacyjnego, która umożliwi uczniom sprostanie wymaganiom szkolnym. Modyfikacja ta obejmuje: warunki procesu edukacyjnego, tj. zasady, metody, formy, środki dydaktyczne, zewnętrzną organizację nauczania (np. posadzenie ucznia słabosłyszącego w pierwszej ławce), warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności (metody i formy sprawdzania i kryteria oceniania). W związku z tym zaleca się wprowadzenie zasady pluralizmu stosowanych form i metod pracy z uczniem, tak aby każdy uczeń mógł efektywnie uczestniczyć w lekcji języka rosyjskiego. Treści nauczania powinny w miarę możliwości zostać niezmiennie (zmiany nie mogą powodować obniżenia wymagań wobec uczniów z normą intelektualną), tak aby podstawa programowa została zrealizowana (przynajmniej na poziomie wymagań koniecznych lub podstawowych), a zakres wiedzy i umiejętności, w które zostanie wyposażony uczeń, umożliwiły mu sprostanie wymaganiom kolejnego etapu edukacyjnego.

Nauczyciel ma cały wachlarz działań, które pozwolą zrealizować postulat dostosowania procesu nauczania języka obcego do potrzeb uczniów, np.: różnicowanie poziomu trudności proponowanego materiału, różnicowanie liczby zadań, różnicowanie czasu na wykonanie poszczególnych zadań, różnicowanie sposobu badania osiągnięć edukacyjnych, oferowanie dodatkowych zadań, stwarzanie atmosfery opartej na życzliwości, zaufaniu, szacunku i tolerancji, gotowość do udzielania dodatkowych wyjaśnień, konsultacji, proponowanie materiałów pomocniczych i uzupełniających, promowanie drobnych sukcesów (w przypadku uczniów z trudnościami w nauce), motywowanie do podnoszenia poziomu biegłości

w opanowaniu języka (w przypadku uczniów uzdolnionych).

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele powinni pamiętać, że stwierdzenie dysfunkcji nie zwalnia uczniów z obowiązków szkolnych. Powinien to być raczej bodziec do bardziej wytężonej pracy samodzielnej i dodatkowego wykonywania zadań i ćwiczeń, opracowanych specjalnie dla ucznia jako pomoc w przewyciężaniu trudności.

Należy dążyć do tego, aby zindywidualizowanie zabiegów pedagogicznych nie było incydentalne, ale miało charakter konsekwentnie realizowanego, świadomego działania. Zagwarantuje to stworzenie sytuacji, w której uczniowie o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych będą w stanie odnieść sukces, czyli osiągnąć określone cele.

5. Monitorowanie i ocenianie

5.1. Uwagi ogólne

Celem podejmowania działań związanych ze sprawdzaniem i ocenianiem jest uzyskanie wiarygodnych informacji na temat osiągniętych efektów kształcenia (zarówno oczekiwanych, jak i niepożądanych). Działania te służą diagnozowaniu wiedzy i umiejętności, monitorowaniu postępów ucznia oraz obserwowaniu zmian, które dokonują się w czasie procesu dydaktycznego; umożliwiają ewaluację, czyli rozpoznanie i wartościowanie skuteczności nauczania, pozwalają prognozować i projektować dalszą drogę kształcenia dzięki odkryciu potencjału ucznia, są pomocne w doborze metod i programów zgodnie z poziomem osiągnięć ucznia. Mówiąc najkrócej, ocenianie to proces gromadzenia informacji o uczniach, który powinien być nieodłącznym elementem procesu nauczania – uczenia się.

Wyróżnić można kilka rodzajów oceniania: bieżące (wspomagające, wspierające, kształtujące), końcowe (sumaryczne, sumujące), odroczone (odsunięte w czasie). Ocena sumująca ma znaczenie przy podsumowaniu wiedzy i umiejętności, które uczeń nabył podczas jakiegoś etapu nauki. Zazwyczaj wyrażona jest za pomocą umownego symbolu (stopnia) i służy różnicowaniu uczniów zgodnie z pewną skalą. Ocena odroczone dokonywana jest w jakiś czas po zakończeniu procesu nauczania i stanowi bodziec do przeanalizowania i ewentualnego skorygowania w przyszłości pewnych działań nauczyciela. W przedstawianym programie szczególną uwagę zwraca się na **ocenianie kształtujące**, nazywane także bardzo wymownie „**ocenianiem pomagającym się uczyć**”. Z licznych badań i raportów organizacji zajmujących się oświatą wynika, że ocenianie kształtujące jest niezwykle skutecznym sposobem podnoszenia osiągnięć uczniów.

Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843 z późn. zm.), dowiadujemy się, że “ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”. Z powyższego zapisu wynika, że ocenianie ma na celu informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i postępach w tym zakresie, udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju, motywowanie go do dalszych postępów, dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce lub specjalnych uzdolnieniach, umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Analiza tych celów wskazuje na zdecydowaną potrzebę oceniania innego niż przy użyciu stopni, takiego, które będzie pomocne uczniowi w uczeniu się, a nie tylko podsumuje za pomocą skali numerycznej jego wiedzę. Wymogi te spełnia właśnie ocenianie kształtujące. Jest to bowiem „**częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać**” (definicja OECD w: *Formative Assessment; Improving Learning in Secondary Classrooms* – Ocenianie kształtujące; poprawa uczenia w klasach szkoły średniej, 2005). Z definicji tej jasno wynika, że ocenianie kształtujące to systematyczne, wielokrotne przekazywanie uczniowi informacji na temat kolejnych etapów nauki oraz wskazywanie mu dalszej drogi uczenia się. Ocenianie takie spełnia wymogi obowiązującej podstawy programowej.

Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące powinien pamiętać, że składa się ono z kilku koniecznych elementów. Po pierwsze nauczyciel musi uświadomić sobie, jakie cele chce zrealizować na lekcji, a następnie sformułować je w jasny dla ucznia sposób i, przystępując do lekcji, poinformować o nich. Pod koniec lekcji wraz z uczniami powinien sprawdzić, czy cel został osiągnięty. Kolejnym ważnym elementem oceniania kształtującego jest określenie wraz z uczniami kryteriów oceniania (tzw. NaCoBeZU – na co będziemy zwracać uwagę przy ocenianiu). Dzięki temu uczniowie zawierają z nauczycielem swego rodzaju umowę obowiązującą obie strony, która dokładnie określa, co podlega ocenie. Kryteria oceniania pomagają uczniom nie tylko w sprawdzeniu osiągnięcia celów konkretnej lekcji, lecz są także ułatwieniem w przygotowaniu do sprawdzianu czy pracy domowej.

W ocenianiu kształtującym istotnym elementem jest współpraca z rodzicami, którzy muszą zostać zapoznani z celami i założeniami oceniania oraz zrozumieć, że nie tyle stopnie są ważne, ile to, czego nauczył się ich dziecko. Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące powinien posiadać umiejętność formułowania i zadawania pytań kluczowych, czyli takich, które ukazują omawiane zagadnienie w szerszym kontekście i skłaniają ucznia do myślenia, poszukiwania odpowiedzi, zaangażowania w naukę. Zadawane pytania muszą angażować wszystkich uczniów w myślenie nad rozwiązaniem problemu postawionego przez nauczyciela, dlatego należy je kierować do całej klasy, wydłużyć czas oczekiwania na odpowiedź, umożliwić poszukiwanie odpowiedzi w parach, nie karać za błędną odpowiedź, a nawet starać się ją twórczo wykorzystać. Kolejnym elementem oceniania kształtującego jest ocena koleżeńska, która pozwala uczniom na przejęcie części odpowiedzialności za uczenie się. Uczniowie, na podstawie wcześniej podanych i uzgodnionych kryteriów oceniania, wzajemnie recenzują swoją pracę oraz udzielają sobie wskazówek.

Niezwykle ważna w ocenianiu kształtującym jest informacja zwrotna, zarówno nauczyciela – skierowana do ucznia, jak i ucznia – skierowana do nauczyciela. Informacja nauczyciela powinna przyjmować formę komentarza ustnego lub pisemnego, którego nie należy łączyć ze stopniem, gdyż wówczas uczeń koncentruje się na tym ostatnim. Prawdłowo sformułowana informacja zwrotna musi wskazywać dobre elementy pracy ucznia i wyrażać uznanie, że się pojawiły,

ponadto powinna odnotować to, co wymaga ze strony ucznia poprawienia i dodatkowej pracy. W informacji zwrotnej należy także zawrzeć wskazówki, w jaki sposób poprawić błędy lub braki oraz w jakim kierunku dalej pracować. Informacja, którą uczeń kieruje do nauczyciela, jest dla tego ostatniego niezwykle cennym źródłem wiedzy na temat odbioru jego działań przez adresatów. Ze zrozumiałych względów rzadko będzie to szczerą odpowiedzią na postawione wprost pytanie. Nauczycielna podstawie zachowania uczniów, ich pracy na lekcji, stopnia zaangażowania może sądzić o jakości swojej pracy. Dobrym rozwiązaniem jest też anonimowa ankieta. Z ideą oceniania kształtującego nierozdzielnie związana jest samoocena. Jest ona wyrazem wzięcia współodpowiedzialności za swoją naukę. Uczeń umiejący dokonać samooceny wie, ile już się nauczył i co jeszcze musi zrobić, żeby osiągnąć wyznaczony cel. Dzięki samoocenie uczeń staje się pewniejszy siebie, wzrasta jego poczucie własnej wartości, zaczyna się bardziej angażować, nie obawia się zadawać pytań i przyznać do tego, że czegoś nie rozumie.

W prezentowanym programie postuluje się stosowanie takiego stylu oceniania, który wspomaga rozwój ucznia i jego motywację do nauki. Taki system powinien opierać się na następujących założeniach:

- ocenie podlegają umiejętności ucznia, posługiwanie się zdobytą wiedzą;
- ćwiczenia, zadania, projekty traktują przedmiot całościowo, w połączeniu z różnymi jego aspektami;
- stosuje się zróżnicowane sposoby gromadzenia informacji o osiągnięciach i działaniach ucznia.

Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące nie powinien oczywiście rezygnować z oceny sumującej, czyli ze stopni, które mają znaczenie przy podsumowywaniu wiedzy nabytej przez ucznia na określonym etapie nauczania. Każda szkoła w ramach Wewnątrzszkolnego Systemu Oceniania (WSO)* określa sposób formułowania ocen i ich skalę. Nauczyciel na początku roku szkolnego ma obowiązek poinformować uczniów i ich rodziców o kryteriach oceniania sprecyzowanych w Przedmiotowym Systemie Oceniania (PSO)*, który musi być spójny z systemem wewnątrzszkolnym.

W czasie ewaluacji warto pamiętać, że ocenianie osiągnięć uczniów musi opierać się na rzetelnych i obiektywnych wynikach kontroli postępów w nauce. W przeciwnym razie ocena będzie przypadkowa, powierzchowna, oparta bardziej na intuicji i subiektywnych odczuciach, niż na realnych przesłankach.

5.2. Ocena osiągnięć uczniów

W przypadku takiego przedmiotu jak język obcy (a dokładnie – język rosyjski) ocenie osiągnięć szkolnych uczniów podlegają sprawności językowe, kompetencje lingwistyczne (znajomość słownictwa, składni i reguł gramatycznych), kompetencje socjolingwistyczne (dopasowanie rejestru języka do sytuacji, właściwe zachowania komunikacyjne zgodne z kontekstem), kompetencje ogólne (wiedza na tematy kulturowe dotyczące Rosji), aktywność i zaangażowanie ucznia w czasie zajęć lekcyjnych, zaangażowanie w wykonywanie pracy domowej, umiejętność współpracy w grupie, indywidualna praca projektowa.

Zamierzone w tym programie osiągnięcia w zakresie poszczególnych sprawności językowych dotyczą uczniów uczęszczających na lekcje języka rosyjskiego w ramach kursu podstawowego pod koniec kształcenia w szkole podstawowej (etap II. 2.). Zostały one przedstawione w tabeli.

Sprawności	Uczeń potrafi:
SŁUCHANIE ZE ZROZUMIENIEM	<ul style="list-style-type: none"> • kojarzyć dźwięk z jego obrazem graficznym; • rozróżniać sylaby akcentowane i nieakcentowane; • rozróżniać poszczególne wyrazy w zdaniach; • odróżniać zdania pytające, oznajmujące, wykrzyknikowe; • prawidłowo reagować na polecenia wydawane przez nauczyciela w języku rosyjskim; • zrozumieć główne myśli zawarte w prostej wypowiedzi rodzimego użytkownika języka; • wyróżniać poszczególne części tekstu.
MÓWIENIE	<ul style="list-style-type: none"> • stosować typowe zwroty grzecznościowe; • inicjować rozmowę; • zadawać pytania i udzielać odpowiedzi w zakresie tematów przewidzianych programem; • prowadzić rozmowę na tematy dotyczące życia codziennego; • odpowiednio reagować na wypowiedź rozmówcy; • modyfikować dialog wzorcowy; • formułować krótkie, proste, spójne wypowiedzi na tematy przewidziane programem; • opisywać ludzi, przedmioty, miejsca i proste czynności; • przekazywać swoimi słowami w formie krótkiego opowiadania prosty tekst lub wypowiedź; • formułować krótką, prostą wypowiedź na temat zdarzeń autentycznych lub zaaranżowanych za pomocą środków dydaktycznych; • odgrywać różne role w procesie komunikowania się.

* Obecnie używane są także nazwy Wewnątrzszkolne Zasady Oceniania (WZO) i Przedmiotowe Zasady Oceniania (PZO).

Sprawności	Uczeń potrafi:
CZYTANIE	<ul style="list-style-type: none"> ● przeczytać tekst drukowany z zaznaczonym akcentem, zwracając uwagę na wymowę, akcentuację i intonację; ● poprawnie przeczytać odpowiednio opracowany tekst pisany; ● zrozumieć proste teksty zawierające podstawowy zasób struktur leksykalno-gramatycznych; ● przeczytać i zrozumieć różnego rodzaju napisy i krótkie teksty informacyjne w zakresie tematyki przewidzianej programem; ● znaleźć odpowiednie informacje w tekście; ● domyślić się znaczenia nieznanych słów na podstawie kontekstu; ● zrozumieć główne myśli autentycznego nieskomplikowanego tekstu.
PISANIE	<ul style="list-style-type: none"> ● prawidłowo pisać poszczególne litery alfabetu rosyjskiego; ● zapisać graficzny odpowiednik usłyszanego dźwięku lub ciągu dźwięków; ● przekształcać tekst drukowany w tekst pisany; ● stosować poznane reguły ortograficzne i proste zasady interpunkcji; ● zapisać ze słuchu prosty tekst; ● ułożyć i zapisać plan wypowiedzi pisemnej; ● wypełnić formularz, ankietę; ● napisać e-mail, pocztówkę, notatkę, prosty list prywatny w zakresie tematów przewidzianych programem; ● napisać krótkie streszczenie przeczytanego lub wysłuchanego tekstu, zawierającego znaną leksykę i struktury gramatyczne; ● zredagować krótką wypowiedź pisemną zawierającą opis przedmiotu, postaci, faktów z przeszłości lub teraźniejszości; ● zredagować krótkie wypracowanie w zakresie tematyki objętej programem.
INNE UMIEJĘTNOŚCI	<ul style="list-style-type: none"> ● samodzielnie korzystać ze słownika dwujęzycznego i ortograficznego; ● ocenić swoje mocne i słabe strony oraz postępy w nauce języka; ● dokonać autokorekty błędów oraz poprawić błędy innych w zakresie poznanego materiału.

Tabela przedstawia te elementy treści nauczania, które są najbardziej typowe na opisywanym etapie kształcenia. Są to wymagania podstawowe, których spełnienie uprawnia ucznia do otrzymania oceny dostatecznej. Treści nauczania bardziej złożone, mniej typowe, umiarkowanie przystępne będą uprawniały do otrzymania oceny dobrej, natomiast opanowanie treści trudnych, złożonych, wyspecjalizowanych pozwala na aspirowanie do oceny bardzo dobrej. Poziom wymagań koniecznych, których spełnienie uprawnia do otrzymania oceny dopuszczającej, tworzą te elementy treści nauczania, których opanowanie jest niezbędne, by w miarę aktywnie uczestniczyć w procesie dydaktycznym. Z kolei otrzymanie oceny celującej jest możliwe, gdy uczeń opanuje treści znacznie wykraczające poza wiadomości i umiejętności zawarte w programie. Oczywiście przy formułowaniu ocen należy uwzględnić warunki stawiane uczniom w Wewnętrzny Systemie Oceniania.

W ocenie ucznia pomocny powinien stać się dekalog oceniania przedstawiony przez Jadwigę Brzdąk i Janinę Miazgowicz, zakładający, że:

1. „Ocenianie powinno brać pod uwagę specyfikę uczenia się i wspierać je.
2. W ocenianiu należy uwzględniać różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami. Ocenianie i stosowane narzędzia oceny powinny zachęcać ucznia do zaprezentowania jego kreatywności i oryginalności.
3. Cel oceniania trzeba jasno określić. Nauczyciel i uczeń muszą wiedzieć, z jakiego powodu dokonuje się oceny, i znać uzasadnienie wyboru danej formy sprawdzania.
4. Ocenianie powinno być trafne. To oznacza, że wybrana metoda sprawdza dokładnie to, co zamierzaliśmy sprawdzić. Ocenianie powinno być rzetelne. O ile to tylko możliwe, należy wyeliminować subiektywizm, a ocenę uczynić niezależną od osoby egzaminatora.
5. Wszystkie formy oceniania muszą zapewniać uczniowi otrzymanie informacji zwrotnej na temat wyników jego uczenia się oraz aktywizować rozwój ucznia, wskazując mu kierunek poprawy. Również w przypadku sprawdzania sumującego uczeń powinien otrzymać informację zwrotną na temat swojej pracy, dowiedzieć się, co jest jego mocną stroną, a co wymaga powtórzenia.
6. Ocenianie powinno skłonić zarówno ucznia, jak i nauczyciela do refleksji na temat ich dotychczasowej pracy i uczenia się. Wobec tego niezbędna jest nieustanna ewaluacja i doskonalenie oceniania.
7. Ocenianie jest integralną częścią planu nauczania. Nauczanie i uczenie się trzeba zaplanować razem z formami sprawdzania i oceniania tak, aby uczniowie mogli jak najlepiej zaprezentować wyniki swojego uczenia się.
8. Ocenianie wymaga rozsądnego wyważenia. Zbyt dużo sprawdzianów w krótkim czasie obciąża zarówno efektywne uczenie się, jak i nauczanie.

9. Kryteria oceniania powinny być zrozumiałe, jasne i znane. Uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich oczekuje” (Brzdąk, Miazgowicz, 1998).
10. W procesie oceniania należy zawsze brać pod uwagę zaangażowanie i wkład pracy ucznia proporcjonalnie do jego uzdolnień i możliwości. Należy wyróżnić aktywność czynną (związaną z zaangażowaniem wynikającym z inicjatywy samego ucznia) i bierną (sterowaną, niejako „zleconą” przez innych). Warto regularnie, na bieżąco obserwować aktywność uczniów i zastosować jakiś system jej notowania (umowne symbole, plusy), by móc je potem uwzględnić w przedstawionej uczniowi na koniec etapu nauczania informacji o postępach w nauce.

Innym elementem poddawanym ocenie w systemie szkolnym jest zaangażowanie ucznia w wykonywanie pracy domowej i jego osiągnięcia w tym obszarze działania. W przedstawionym programie zakłada się, że uczeń spełniający wymagania podstawowe systematycznie wykonuje zadane prace domowe, w miarę możliwości sprawdza poprawność ich wykonania z kluczem do ćwiczeń, a w przypadku wątpliwości konsultuje się z nauczycielem. Ponadto stara się pracować samodzielnie. Zadania, które wymagają wykorzystania wzorca, wykonuje poprawnie i starannie, podejmuje również próby wykonywania zadań wymagających kreatywności z jego strony. Stara się dotrzymywać ustalonych terminów.

W proponowanym programie zaleca się wykorzystywanie metody projektów w procesie dydaktycznym. Oznacza to, że osiągnięcia uczniów w tym zakresie będą również podlegały ocenie. Uczeń spełniający kryteria wymagań podstawowych, wykonując projekt, działa na polecenie i według instrukcji nauczyciela. Stara się pracować samodzielnie. Jego praca ma przewidywalną, nieskomplikowaną strukturę, ale jest logiczna, starannie wykonana i łatwa w odbiorze. Podczas jej przygotowania uczeń wykorzystuje obowiązkowe źródła informacji. Stara się dotrzymywać ustalonych terminów.

W podręczniku *Всё просто!* podsumowanie pracy w ramach każdego rozdziału polega nie tylko na wykonaniu ćwiczeń sprawdzających *Повторяем, не забываем* i *Тренинг*, lecz także na wykonaniu projektu, np. w rozdziale *Немного о себе* znajduje się polecenie wykonania albumu lub prezentacji multimedialnej pod tytułem *Я в кругу друзей*, w rozdziale *В нашем доме* uczniowie dostają propozycję wykonania projektu zatytułowanego *В таком доме я хочу жить* itp.

W podstawie programowej zakłada się, że niezwykle ważnym elementem aktywizującym ucznia jest, obok pracy samodzielnej, praca zespołowa. Nauczyciel języka obcego powinien starać się stworzyć na lekcji obcojęzyczną atmosferę, która umożliwi i skłania do komunikowania się w języku obcym. Wszelkiego rodzaju ćwiczenia zespołowe, odgrywanie ról, prowadzenie dialogów, gry i zabawy językowe, metoda projektu grupowego itp. wymagają od ucznia umiejętności współpracy z innymi (w podręczniku *Всё просто!* wiele ćwiczeń wymaga współpracy między uczniami – zachęcają do tego polecenia: „Pracujcie w parach”; „Zapytaj kolegę/koleżankę”; „Porozmawiaj z kolegą/koleżanką” itp.). Osiągnięcia ucznia w ramach wymagań podstawowych powinny sprowadzać się do dbania o dobrą atmosferę współpracy, brania udziału w podziale ról i zadań, podejmowania prób wypełnienia wyznaczonych zadań. Uczeń czuje się współodpowiedzialny za proces i efekt końcowy powierzonych zadań. Korzysta ze wsparcia, a niekiedy kierownictwa innych członków zespołu.

5.3. Samokontrola i samoocena

W podstawie programowej dla poziomu II.2. wśród wymagań szczegółowych wymieniono umiejętność dokonywania samooceny. Jest to umiejętność niezbędna do osiągnięcia jednego z celów kształcenia – zdolności do samokształcenia i w perspektywie – kształcenia się przez całe życie. O samokształceniu można mówić wtedy, kiedy uczeń jest w stanie w sposób samodzielny kontrolować plany własnego rozwoju oraz ich realizację. Zdobycie umiejętności dokonywania samooceny i samokontroli jest równoznaczne z przejęciem (choćby w części) odpowiedzialności za proces własnej edukacji oraz z osiągnięciem stanu głębszej świadomości własnych potrzeb i możliwości. Samoocena jest bowiem jedną z form świadomości siebie samego. Właśnie okres w rozwoju dziecka przypadający na dwie ostatnie klasy szkoły podstawowej (klasy VII i VIII) to czas, który charakteryzuje się wyższym etapem rozwoju świadomości, kiedy młody człowiek staje się zdolny do rozwiniętego myślenia pojęciowego, do analizowania dodatnich i ujemnych stron własnej osobowości, do rozumienia i oceny samego siebie. Uczeń staje się coraz bardziej autonomiczny, cechuje go niezależność poglądów na własny temat, krytyczny stosunek do samego siebie. Wszystko to sprawia, że samoocena nabiera cech pogłębionej, dojrzałej analizy.

Za stopniowe przygotowanie ucznia do dokonywania samokontroli i samooceny odpowiedzialny jest nauczyciel. Jedną z form wdrażania do samooceny jest ewaluacja własnych działań. Uczeń może ją realizować indywidualnie lub zespołowo, pisemnie lub ustnie, na bieżąco po każdej lekcji lub po pracy nad rozdziałem czy określoną partią materiału, po semestrze, cyklu zajęć, etapie edukacyjnym. Nauczyciel może podpowiedzieć, by uczniowie prowadzili karty samooceny, dzienniczki czy specjalne kalendarze dokumentujące pracę i osiągnięcia na każdym etapie edukacyjnym. Prowadzenie takiej dokumentacji wpływa korzystnie na zaangażowanie ucznia w procesie kształcenia. W podręczniku *Всё просто!* proponuje się uczniom dokonywanie takiej samooceny m.in. w częściach *Проверь себя!* i *Уже умею!*

Samoocena powinna zostać uwzględniona przez nauczyciela podczas wystawiania oceny.

Lee Towler i Patricia Broadfoot wyróżniają cztery poziomy rozwoju umiejętności samooceny:

1. faza porządkowania wiadomości (uczeń ocenia swoje działania na poziomie konkretnym);
2. faza analizy i rozumienia (uczeń określa swoje słabe i mocne strony);
3. faza właściwego oceniania (uczeń odnosi rezultaty swoich działań do pewnych obiektywnych wymagań);
4. faza syntezy (uczeń odnosi ocenę swojej pracy do nowego kontekstu, zdobywa motywację do samodzielnej nauki, wyznacza sobie nowe cele) (Towler, Broadfoot, 1992).

Ciekawą możliwością dokonywania samooceny w zakresie kompetencji językowych stwarza Europejskie Portfolio Językowe (EPJ). Jest to dokument, w którym gromadzi się informacje o zdobytych przez właściciela kompetencjach komunikacyjnych w zakresie różnych języków, niezależnie od tego, czy zostały zdobyte w trakcie nauki szkolnej, czy w inny sposób. EPJ wspiera autonomię ucznia w procesie uczenia się języków obcych i poznawania innych kultur. Składa się z trzech części: Biografii językowej, Paszportu językowego i Dossier. Biografia językowa to osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków obcych. Część ta zawiera także osobistą refleksję ucznia na temat własnych strategii uczenia się, własnych potrzeb i stawianych przed sobą celów. Paszport językowy prezentuje profil językowy posiadacza, umiejętności językowe w danym momencie według tabeli poziomów biegłości językowej oraz bilans jego doświadczeń interkulturowych. Dossier to zbiór prac i innych materiałów dokumentujących osiągnięcia ucznia. Mogą się tu znaleźć wykonane przez niego projekty, prace pisemne, nagrania audio i wideo, a także zaświadczenia, certyfikaty, informacje o odbytych stażach i szkoleniach. Nowocześniejszą odmianą portfolio językowego jest tzw. ePortfolio, które wykorzystuje narzędzia multimedialne i Internet do tworzenia i zarządzania cyfrowym zbiorem obiektów prezentujących wiedzę i umiejętności ucznia, a w dalszej perspektywie kształtujących jego kompetencje w wybranym kontekście i wspierających refleksję nad uczeniem się i własnym rozwojem. Warto w tym miejscu dać przykład bardzo ciekawego portfolio umieszczonego w podręczniku *Без помощи!*. Każdy rozdział materiałów ćwiczeniowych zakończony jest częścią *Моё портфолио. Что я уже умею?* Ma ona formę tabeli z listą umiejętności, która pomaga uczniom samodzielnie określić, co już potrafią i nad czym muszą jeszcze pracować. Każda tabela zawiera dodatkowo rubrykę, którą może wypełnić nauczyciel, by potwierdzić osiągnięcia uczniów.

5.4. Ocena pracy nauczyciela

Ocena pracy nauczyciela jest wymogiem formalnoprawnym i przeprowadza się ją na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z 2016 r., Nr 0, poz.2035) z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek nauczyciela, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organu prowadzącego szkołę, rady szkoły lub rady rodziców.

Opinię na temat swojej pracy w sposób mniej sformalizowany nauczyciel może uzyskać od swoich uczniów. W zasadzie wystarczyłaby bezpośrednia rozmowa, ale wydaje się, że byłaby to sytuacja krępująca dla obu stron, a uzyskane informacje w dużej mierze mogłyby być niemiernodajne. Lepszy jest sposób pośredni, czyli np. obserwacja pracy uczniów na lekcji, ich aktywności, zachowań i reakcji. Inną stosowaną techniką jest analiza treści prac uczniowskich i dokumentów. Najbardziej wiarygodnym źródłem informacji, jak się wydaje, jest anonimowa ankieta ewaluacyjna. Powinny się w niej znaleźć pytania dotyczące stosowanych technik i form pracy, doboru materiałów dydaktycznych i tematyki, rodzajów prac domowych, stopnia trudności poleceń, ćwiczeń i zadań, oceny zachowania nauczyciela w stosunku do uczniów. Po przeprowadzeniu ankiety i przeanalizowaniu wyników należy omówić je wraz z uczniami. Taka analiza oceny pracy nauczyciela jest korzystna dla obu stron procesu nauczania – uczenia się. Nauczyciel uzyskuje cenne informacje na temat swojej pracy, a uczeń kształtuje umiejętność krytycznej, samodzielnej, obiektywnej refleksji nad różnorodnymi elementami procesu dydaktycznego.

Niezwykle ważną w pracy nauczyciela jest także autoewaluacja, czyli ewaluacja własnej pracy dokonywana przez samego nauczyciela (ten sam podmiot i przedmiot ewaluacji). Samoocena polega na bieżącej obserwacji efektów pracy w celu wprowadzenia ulepszeń i modyfikacji. Jest to pogłębianie wiedzy o sobie samym po to, by zaplanować własny rozwój oraz skorygować zachowania i czynności związane z profesjonalną działalnością. W tym programie postuluje się wykorzystywanie samooceny do wyeliminowania z własnej dydaktyki nieefektywnych metod i form pracy, doskonalenia procesu kształcenia i podejmowania działań zmierzających do podnoszenia jego skuteczności. Dobrym sposobem przeprowadzenia samooceny jest przygotowanie arkusza autodiagnozy z pytaniami dotyczącymi realizacji oczekiwań i potrzeb uczniów, realizacji programu nauczania, stosowania różnych metod, technik i form pracy, gotowości do dokonywania zmian i modyfikacji w procesie nauczania, dbałości o własny rozwój zawodowy, relacji z uczniami, kontroli postępów uczniów, poszukiwania i stosowania nowych pomysłów i rozwiązań mogących pomóc uczniom w ich rozwoju itp. Dość ciekawym i skutecznym sposobem autoewaluacji mogą być pytania od uczniów skierowane do nauczyciela, który w ramach samooceny powinien na nie odpowiedzieć, a następnie zanalizować płynące z tych odpowiedzi wnioski.

Odpowiedzialny, pragnący się rozwijać i doskonalić nauczyciel powinien regularnie ewaluować jakość swojej pracy. Zdarza się bowiem, że to, co w swojej działalności nauczyciel uważa za pozytywne, ciekawe, inspirujące, uczniowie odbierają zupełnie inaczej. Konieczna jest zatem autorefleksja, dzięki której uda się wyeliminować błędy, poprawić jakość własnej pracy i osiągnięcia uczniów.

6. Materiały uzupełniające

6.1. Planowanie i projektowanie dydaktyczne

Planowanie dydaktyczne, czyli koncepcyjne wykorzystanie i zharmonizowanie wszystkich elementów procesu dydaktycznego, jest zasadniczą umiejętnością nauczyciela. Według B. Niemierki powinno się ono składać z trzech etapów: planowania kierunkowego, planowania wynikowego i planowania metodycznego. Podstawą właściwego planowania pracy dydaktycznej jest plan kierunkowy, który wyznacza pewien fundament kształcenia i stanowi podstawę dla bardziej szczegółowego planowania. Plan kierunkowy obejmuje rok szkolny lub cykl kształcenia i zawiera bardzo ogólnie sformułowane cele kształcenia i wychowania oraz odpowiednio dobrany materiał nauczania zapisany w formie zwięzłych haseł i ze wskazaniem czasu przeznaczzonego na ich realizację.

Po określeniu zamierzonych osiągnięć ucznia w danym cyklu kształcenia można przystąpić do sporządzenia planu wynikowego. Dotyczy on, zgodnie z koncepcją B. Niemierki, działu programowego lub dużej jednostki lekcyjnej (nie pojedynczej lekcji). W planie wynikowym nauczyciel określa wymagania, które należy spełnić, aby zrealizować konkretny dział tematyczny wymieniony w planie kierunkowym. W trakcie konstruowania planu wynikowego należy uwzględniać wymagania podstawy programowej, założenia realizowanego programu nauczania, wytyczne wewnątrzszkolnego systemu oceniania, przedmiotowego systemu oceniania, a także styl pracy nauczyciela i specyfikę danego zespołu klasowego. Dobrze sporządzony plan wynikowy charakteryzuje się wielopoziomowością i eksponowaniem umiejętności.

Ostatni etap planowania dydaktycznego to sporządzenie planu metodycznego, w którym dokonuje się przekształcenia treści nauczania w określone sytuacje zadaniowe stające się bodźcem do wykonywania określonych czynności. Plan metodyczny to konspekt czy scenariusz konkretnej lekcji, zawierający pełny temat lekcji i uwzględniający zagadnienia odpowiadające założonym celom. Ponadto w planie metodycznym musi się znaleźć określenie warunków realizacji z wyszczególnieniem metod, technik i form pracy oraz pomocy dydaktycznych. Kolejnym elementem omawianego rodzaju planu powinien stać się zapis przewidywanego przebiegu lekcji, tj. czynności nauczyciela i uczniów.

Projektowanie dydaktyczne to swego rodzaju porządkowanie czynności nauczyciela zgodnie z zasadami określającymi przebieg procesu kształcenia. Robert M. Gagné, Leslie J. Briggs, Walter W. Wager wyróżniają dziewięć faz projektowania dydaktycznego: cele nauczania, analizę dydaktyczną, właściwości uczącego się, cele wykonawcze, zadania testu wykonawczego, strategię nauczania, materiały dydaktyczne, kontrolę kształtującą, kontrolę zbierającą. W. Okoń zauważa, że w trakcie projektowania procesu dydaktycznego należy pamiętać, że składa się on z następujących etapów: uświadomienie uczniom celów i zadań kształcenia, poznawanie nowych faktów, nabywanie pojęć, systematyzowanie i utrwalanie wiedzy, przechodzenie od teorii do praktyki, wykonywanie zadań dydaktyczno-wytwórczych, kontrola i ocena wyników nauczania. Jest to łańcuch elementów, których kolejność może ulegać zmianie. Dopuszczalne jest także sporadyczne pomijanie któregoś z nich w zależności od sytuacji.

W obecnej dobie edukacja musi być dopasowana do indywidualnych preferencji, rozwijać się wraz z rozwojem społeczeństwa, uwzględniać najnowsze tendencje. Nowoczesne podejście do projektowania powinno uwzględniać potrzeby uczniów w zakresie uczenia się w szkole i uczenia się przez całe życie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na indywidualizację procesu kształcenia. Ponadto ważną zasadą powinno stać się wykorzystanie w nauczaniu możliwości nowoczesnych technologii, co pozwala na rozwijanie bardzo ważnej kompetencji: rozróżniania zagadnień istotnych i niemających znaczenia lub tylko pomocniczych. Inne ważne kompetencje, które muszą leżeć u podstaw projektowania dydaktycznego, to krytyczne i twórcze myślenie oraz umiejętność współpracy w grupie. Koniecznie należy pamiętać o nowoczesnych metodach nauczania, różnorodnych formach pracy, a także technikach i narzędziach sprawdzania i oceniania osiągniętych efektów uczenia się.

6.2. Plan wynikowy

Nauczyciel każdego przedmiotu, w tym języka rosyjskiego, jest zobligowany do sformułowania (czyli *de facto* zaplanowania) wymagań edukacyjnych i przedstawienia ich uczniom oraz rodzicom. Uporządkowany wykaz efektów kształcenia uwzględniający wiele dodatkowych elementów to plan wynikowy. Według B. Niemierki: „Planowanie wynikowe jest kluczowe dla współczesnej dydaktyki, gdyż przeciwdziała nadmiernej fantazji, hasłom bez pokrycia, pozorowaniu wysokiego poziomu pracy, a także – gdy jest poprawne i systematycznie stosowane – różnym postaciom materializmu dydaktycznego” (Niemierko, 1999). Plan wynikowy, który można również nazwać planem oczekiwanych rezultatów, powinien być indywidualnym dokumentem nauczycielskim, który powstał w konkretnej szkole i uwzględnia wszystkie panujące w niej uwarunkowania dotyczące uczniów, nauczyciela, a także zasobów materialnych i organizacyjnych. Zawiera się w nim ustalona przez nauczyciela kolejność realizacji poszczególnych szczegółowych celów kształcenia, określenie stopnia opanowania tych celów poprzez taksowanie (przypisanie każdemu celowi jednej z czterech kategorii taksonomicznych: A – gdy czynność wymaga od ucznia zapamiętania wiadomości, B – gdy czynność wymaga zrozumienia wiadomości, C – gdy czynność wymaga stosowania wiadomości, D – gdy wymagane jest stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych) oraz określenie poziomu wymagań. We współczesnej dydaktyce wyróżnia się pięć poziomów wymagań: konieczne, podstawowe, rozszerzające, dopełniające oraz wykraczające. Wymagania te odpowiadają skali ocen szkolnych. Dobry plan wynikowy powinien proponować co najmniej dwa poziomy wiedzy i umiejętności: podstawowy (P), który uwzględnia

możliwości przeciętnego ucznia, i ponadpodstawowy (PP) – dla ucznia prezentującego poziom ponadprzeciętny. W planie wynikowym dla języka rosyjskiego, oprócz kategorii dotyczących zakresu tematycznego i gramatycznego, powinno się uwzględnić kategorię, która odzwierciedli stopień realizacji wytycznych podstawy programowej (realia życia codziennego, integrację z innymi przedmiotami, rozwijanie kompetencji interkulturowej, rozwijanie samodzielności i autonomii ucznia, rozwijanie zdolności do samooceny, realizowanie projektów i ścieżek międzyprzedmiotowych). Plan wynikowy powinien być dokumentem otwartym. Pozwoli to na wnoszenie korekt i uzupełnień w zależności od potrzeb i zmieniających się warunków.

Sprawdzenia przydatności skonstruowanego przez nauczyciela planu wynikowego można dokonać zgodnie z kryteriami weryfikacji planu zaproponowanymi przez Z. Lisiecką:

- kryterium celowości
- kryterium spójności wewnętrznej
- kryterium spójności planu z innymi dokumentami wewnątrzszkolnymi
- kryterium racjonalności
- kryterium wykonalności
- kryterium komunikatywności
- kryterium elastyczności
- kryterium mierzalności efektów
- kryterium przydatności
- kryterium zysku.

Wszelkie planowanie, w tym również planowanie wynikowe, warto przeprowadzać na podstawie reguł i zasad dotyczących efektywnego wykorzystaniu czasu przeznaczanego na dane zadanie, np. zasady Pareto, reguły 60/40 czy prawa Parkinsona. **Zasada Pareto** będzie przydatna podczas określania priorytetów. Najogólniej mówiąc, chodzi w niej o to, że 20% wszystkich wysiłków daje aż 80% wyników pod warunkiem, że trafnie określono i wyłoniono najważniejsze, priorytetowe cele i założenia. W myśl **reguły 60/40** planowanie 100% czasu pracy nie ma sensu, nigdy bowiem nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkiego i podczas realizacji planu zaskakiwani jesteśmy różnymi sytuacjami i zdarzeniami, które musimy potem uwzględnić. Dlatego zaleca się planowanie tylko 60% czasu i czynności, pozostałe 40% należy podzielić na dwie grupy i przeznaczyć na czynności nieoczekiwane (20%) i czynności spontaniczne, niezaplanowane, twórcze (20%). Pozwoli to zachować swoistą równowagę i osiągnąć zamierzone efekty. **Prawo Parkinsona** głosi, że praca rozszerza się wprost proporcjonalnie do czasu wyznaczonego na jej wykonanie, czyli bez względu na to, ile czasu mamy na zadanie, to i tak będziemy dążyli do wykorzystania go do końca. Zgodnie z opisywanym prawem niezależnie od ilości czasu, jaki mamy, najwydajniej pracujemy zawsze, gdy zbliża się on do końca, dlatego należy z góry ustalić ostateczny, nieprzekraczalny termin wykonania pracy. W przeciwnym wypadku realizacja zadania będzie się przeciągać.

Reasumując, należy stwierdzić, że prawidłowe, racjonalne planowanie pozwala kontrolować proces dydaktyczny i zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu. Warto jednak pamiętać, że nawet najlepszy plan będzie całkowicie bezużyteczny, jeśli nauczycielowi zabraknie motywacji, chęci i woli do jego realizacji.

7. Bibliografia

Dokumenty dotyczące pracy szkoły

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2015, poz. 1264)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1492)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2012 r., Nr 0, poz. 426)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r., Nr 0, poz. 199)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., Nr 0, poz. 532)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843 z późn. zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. Z 2016 r., Nr 0, poz. 2035)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, załącznik Nr 2 (Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 r. poz. 357)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 31 marca 2017 r., poz. 703)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 60)

Publikacje książkowe i artykuły

- Akiszyna A.A., Kagan O.E., *Uczimsia ucziť. Dla priepodawatiela russkogo jazyka kak inostrannogo*, Russkij jazyk. Kursy, Moskwa 2004
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniac, aby uczyć?*, przekł. Dutkiewicz J., CEO, Warszawa 2006
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia 2004
- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R., *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej ucznia z dysleksją. Przewodnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008
- Buczek K., *Etap początkowy w nauczaniu języka rosyjskiego studentów rozpoczynających akwizycję języka od podstaw* [rozprawa doktorska], Rzeszów 2010
- Brzdąk J., Miazgowicz J., *Samoocena pracy szkoły*, WOM, Katowice 1998
- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja, Jedność*, Lublin – Kielce 2003
- Cofalik J., *Ćwiczenie precyzji językowej ucznia*, WSiP, Warszawa 1979
- Cofalik J., Tabakowska I., *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, PZWS, Warszawa 1969
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998
- Denek K., *W trosce o wyższą jakość akademickiej dydaktyki*, „Lider” 2012, nr 3
- Dziewanowska D., *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005
- Europejskie portfolio językowe: dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2004
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media: nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, przeł. Kruszewski K., WSiP, Warszawa 1992
- Galecki W., *Zasady nauczania języka rosyjskiego: metodyka. Podręcznik dla szkół wyższych*, PWN, Warszawa 1957
- Havighurst R.J., *Developmental Tasks and Education*, LONGMAN, N.Y. and London, 1981
- Janowska I., *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 3
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Universitas, Kraków 2011
- Kapitanowa T.I., Moskowkin L.W., *Mietodika obuczenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Złatoust, Sankt-Pietierburg 2005
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1999
- Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, IBE, Warszawa 2000
- Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, WN PWN, Warszawa 1994
- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 2 (47), [online] www.forumoswiatowe.pl
- Kroeber A.L., *Istota kultury*, przeł. Sztompka P., PWN, Warszawa 1973
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005
- Lisiecka Z., *Jak budować plan wynikowy*, [online] www.wszpwn.com.pl
- Miodunka W., *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, [online] www.jows.pl
- Niemiec-Knaś M., *Cele kształcenia ogólnego a cele nauczania języków obcych w obliczu reformy systemu oświaty*, „Studia Neofilologiczne”, z. 5, Częstochowa 2006
- Niemierko B., *Kształcenie według wymagań*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką: bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] Charwas-Napierała B., Tempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*, WN PWN, Warszawa 2000
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004

- Oleszkowicz A., Senejko A.,** *Dorastanie*, [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2011
- Osiński Z.,** *Nowe wyzwania edukacyjne – nowe metody kształcenia w edukacji humanistycznej*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2011, [online] http://www.academia.edu/2283336/Nowe_wyzwania_educacyjne_-_nowe_metody_ksztalcenia_w_educacji_humanistycznej
- Ossowska M.,** *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 2000
- Passow E.I.,** *Technologia dialoga kultur w inożyzycznym obrazowaniu*, Lipec 2005
- Pfeiffer W.,** *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M.,** *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, WN PWN, Warszawa 1996
- Roller S.,** *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, [w:] Zaleski Z. (red.), *Psychologia zachowań celowych. Bliskie i dalekie cele wychowania*, PWN, Warszawa 1987
- Paris S.G., Ayres L.R.,** *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. Janowski M., Micińska M., WSiP, Warszawa 1997
- Siemak-Tylikowska A.,** *Cele kształcenia*, [w:] *Dydaktyka szkoły wyższej. Skrypt*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2011
- Sterna D.,** *Ocenianie kształtujące w praktyce: z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły Uczącej Się”*, Civitas – CEO, Warszawa 2006
- Strykowski W.,** *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, [online] www.repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf
- Styszyński J.C.,** *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2004, t. 19
- Szpotowicz M.,** *Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa, czyli czego egzamin nie sprawdza*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 1
- Tapscott D.,** *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. Cypryański P., WAiP, Warszawa 2010
- Towler L., Broadfoot P.,** *Self Assessment in the Primary School*, „Educational Review” 1992, t. 44, nr 2
- Widota E.,** *Projektowanie dydaktyczne*, [w:] *Dydaktyka szkoły wyższej. Skrypt*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010
- Wojnar I., Kubina J.** (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku: zbiór studiów*, DW Elipsa, Warszawa 1996
- Wysocka M.,** *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań – Kalisz – Konin 2008
- Zajac J.,** *Komunikacja – Dyskurs – Zadanie. Nowe akcenty w glottodydaktyce*, [w:] Dziegielewska Z. (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, CODN, Warszawa 2006

Redakcja: **Kinga Nepelska**

Redakcja techniczna: **Maryla Broda**

Skład: **PLUPART**

Copyright © by PWN Wydawnictwo Szkolne sp. z o.o. sp. k.

Warszawa 2017

PWN Wydawnictwo Szkolne

ul. Gottlieba Daimlera 2

02-460 Warszawa