

Program nauczania języka hiszpańskiego

¡Todo listo!

jako drugiego języka obcego

(etapy III.2.0., III.2.)

dla uczniów szkół ponadpodstawowych

Zgodny z nową – uszczuploną – podstawą programową
obowiązującą od roku szkolnego 2024/2025

Natalia Durán-Garal

Warszawa 2023

Spis treści

I.	Informacje wstępne	3
1.	Wstęp	3
2.	Ogólna charakterystyka programu	5
3.	Adresaci programu	6
4.	Warunki realizacji programu	6
II.	Cele kształcenia	9
1.	Cele ogólne	9
2.	Cele szczegółowe	12
3.	Cele wychowawcze	19
4.	Rozwijanie kompetencji interkulturowych	20
III.	Treści nauczania	23
1.	Koncepcja kursu <i>¡Todo listo!</i>	23
2.	Struktura podręczników <i>¡Todo listo!</i>	25
3.	Materiał leksykalny i funkcjonalny	26
4.	Materiał gramatyczny i fonetyczno-ortograficzny	33
5.	Materiał kulturowy	39
IV.	Metody osiągnięcia celów kształcenia	40
1.	Dobór metod i narzędzi pracy	40
2.	Rola nauczyciela w procesie nauczania języka hiszpańskiego	42
2.1.	Kształtowanie autonomii ucznia	43
3.	Narzędzia TIK w nauczaniu języka hiszpańskiego	46
4.	Rozwijanie poszczególnych sprawności językowych	49
4.1.	Słuchanie ze zrozumieniem	50
4.2.	Mówienie	55
4.3.	Czytanie ze zrozumieniem	60

4.4. Pisanie	66
5. Kształtowanie poszczególnych kompetencji językowych oraz postaw społecznych	69
5.1. Nauczanie słownictwa	69
5.2. Nauczanie gramatyki	75
5.3. Nauczanie fonetyki	80
5.4. Nauczanie ortografii	86
5.5. Kształtowanie postaw społecznych i wartości	89
V. Ocenianie osiągnięć i postępów ucznia	93
1. Typy oceniania	95
1.1. Ocenianie kształtujące	95
1.2. Ocenianie eklektyczne	97
2. Formy i sposoby sprawdzania i oceniania postępów uczniów	100
2.1. Warunki kształtowania efektywnego procesu oceniania	101
2.2. Wybrane błędy w ocenianiu często popełniane przez nauczycieli	105
3. Samoocena ucznia	106
4. Indywidualizacja pracy z uczniem	108
Bibliografia	112

I. Informacje wstępne

1. Wstęp

Według danych Biura Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii z 2020 roku¹, język hiszpański notuje w ostatnich latach stały wzrost, jeśli chodzi o liczbę uczniów w polskich szkołach uczących się go jako języka obcego nowożytnego. Zaobserwowana tendencja wzrostowa (z wyjątkiem języka angielskiego) nie dotyczy jednakże innych języków obcych, które obejmuje na etapie nieuniwersyteckim oferta edukacyjna polskich szkół w ramach nauczania obowiązkowego. Język hiszpański jest więc pod tym względem językiem wyjątkowym, a jego zauważalny wzrost popularności skutkuje nie tylko corocznie zwiększającą się liczbą polskich uczniów uczących się go w szkołach, ale też rosnącym statusem i pozytywnym postrzeganiem go przez Polaków.

Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej², w roku szkolnym 2019-2020 w kształceniu formalnym na etapie nieuniwersyteckim języka hiszpańskiego uczyło się niemal 213 800 polskich uczniów, z czego dla ok. 80% był to przedmiot obowiązkowy.

Zgodnie z najnowszymi danymi Instytutu Cervantesa z 2022 roku³, język hiszpański jest obecnie drugim (po chińskim w standardzie mandaryńskim) językiem na świecie pod względem liczby rodzimych użytkowników posługujących się nim jako językiem ojczystym. Dane Instytutu Cervantesa wskazują, że obecnie na świecie jest niemal 596 milionów wszystkich użytkowników języka hiszpańskiego, z czego ponad 23 miliony to osoby uczące się go w 2022 roku jako języka obcego. Hiszpański jest trzecim najczęściej używanym (po angielskim i francuskim) językiem w Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz drugim najczęściej używanym językiem w Unii Europejskiej.

W dobie stale rosnącej roli cyfryzacji i Internetu na świecie, warto także wspomnieć o aktualnym statusie i znaczeniu języka hiszpańskiego w świecie wirtualnym. Jak podaje Instytut

¹ Publikacja Biura Rady ds. Edukacji 2020, *Świat uczy się języka hiszpańskiego*, str. 310-311

² Tamże, str. 311

³ Raport Instytutu Cervantesa 2022, *Anuario del Instituto Cervantes El español en el mundo 2022*, str. 16

Cervantesa⁴, obecnie 7,9% wszystkich użytkowników Internetu komunikuje się w języku hiszpańskim. Plasuje to go na trzecim miejscu, po angielskim i chińskim, pod względem liczby internautów porozumiewających się w sieci w danym języku. Hiszpański jest ponadto drugim najczęściej używanym językiem świata na platformach internetowych takich jak Facebook, Wikipedia, YouTube, Twitter oraz LinkedIn.

Rosnącą popularność w Polsce język hiszpański zawdzięcza nie tylko stale zwiększającej się roli jednego z czołowych języków świata służących do komunikacji w świecie rzeczywistym oraz wirtualnym, ale także m.in. stale zwiększającej się roli gospodarczej Hiszpanii (według danych Ministerstwa Rozwoju, Pracy i Technologii z 2021 roku⁵ kraj ten jest obecnie trzecią gospodarką strefy euro oraz czwartą gospodarką Unii Europejskiej). Znajomość języka hiszpańskiego może więc otwierać w przyszłości polskim uczniom wiele możliwości znalezienia ciekawej pracy w wielu sektorach.

Hiszpania to także kraj bardzo atrakcyjny turystycznie i chętnie odwiedzany przez Polaków. W 2019 roku państwo to znalazło się na drugim miejscu na świecie (po Francji) pod względem liczby odwiedzających je turystów zagranicznych⁶. Umiejętność porozumienia się w lokalnym języku w trakcie naturalnych sytuacji komunikacyjnych, na przykład w czasie wyjazdu na wakacje do jednego z 21 krajów, w których hiszpański jest językiem oficjalnym, często stanowi dla uczniów dodatkową motywację do nauki.

Starszym nastolatkom uczącym się w liceum lub technikum, nauka języka hiszpańskiego na tym etapie edukacyjnym może umożliwić w przyszłości udział w jednym z wielu dostępnych w Polsce programów wymian studenckich lub stypendiów zagranicznych (na przykład program Erasmus).

Wychodząc naprzeciw tak dużemu i stale rosnącemu zainteresowaniu językiem hiszpańskim wśród polskich uczniów, autorzy serii *¡Todo listo!* stworzyli nowoczesny, kompletny kurs tego języka zawarty w czterotomowym cyklu.

⁴ Tamże, str. 17

⁵ Publikacja Ministerstwa Rozwoju, Pracy i Technologii, 2021, *Hiszpania: Informacja o sytuacji gospodarczej i stosunkach gospodarczych z Polską*, str. 3

⁶ Tamże, str. 4

2. Ogólna charakterystyka programu

Niniejszy program nauczania został stworzony na potrzeby czteroletnich liceów ogólnokształcących i pięcioletnich techników dla trzeciego etapu edukacyjnego (III.2.0. – język hiszpański od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum oraz III.2. – kontynuacja języka hiszpańskiego ze szkoły podstawowej). Program ten został opracowany na bazie Podstawy programowej kształcenia ogólnego (załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018 poz. 467) oraz na bazie Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ) z 2001 r. Czteroletni cykl podręczników *¡Todo listo!* ściśle odpowiada wymaganiom i wytycznym zawartym w tych dokumentach oraz spełnia wszystkie warunki realizacji wymienionych w Podstawie programowej celów i zadań kształcenia przewidzianych dla III etapu edukacyjnego.

Program nauczania serii podręczników *¡Todo listo!* opiera się głównie na koncepcji realizacji wszystkich określonych w wariantach III.2.0 oraz III.2. Podstawy programowej pięciu ogólnych celów kształcenia w sposób zintegrowany, różnorodny oraz interesujący dla współczesnego ucznia szkoły ponadpodstawowej. Tych pięć ogólnych celów kształcenia określa następujące kompetencje językowe, które uczeń w czasie nauki w liceum lub technikum powinien nabyć, aby efektywnie porozumiewać się w języku hiszpańskim na poziomie podstawowym:

- znajomość środków językowych
- rozumienie wypowiedzi
- tworzenie wypowiedzi
- reagowanie na wypowiedzi
- przetwarzanie wypowiedzi.

Program nauczania serii podręczników *¡Todo listo!* kładzie nacisk na symultaniczne kształcenie w uczniach kilku z wyżej wymienionych kompetencji językowych, dzięki czemu proces nauczania staje się efektywniejszy, ciekawszy i bardziej kreatywny. Ponadto, proponowane w programie oraz we wszystkich tomach cyklu podręczników *¡Todo listo!* typy ćwiczeń oraz

metody i techniki pracy sprzyjają jednoczesnej stymulacji wielozmysłowej ucznia (na przykład wizualnej i słuchowej), co skutecznie pobudza rozwój językowy i sensoryczny młodych ludzi oraz sprawia, że nabyta wiedza i umiejętności pozostają w ich pamięci na dłużej.

Celem niniejszego programu jest również zaprezentowanie nauczycielom konkretnych metod i narzędzi edukacyjnych służących zwiększeniu efektywności i uatrakcyjnieniu procesu nauczania języka hiszpańskiego.

3. Adresaci programu

Niniejszy program nauczania skierowany jest przede wszystkim do nauczycieli języka hiszpańskiego uczących w czteroletnich liceach ogólnokształcących lub pięcioletnich technikum według Podstawy programowej w wariantach III.2.0 oraz III.2. Program może stanowić istotną pomoc dla nauczycieli w kwestii określenia szczegółowych celów nauczania na poszczególnych etapach nauki oraz w kwestii wyboru odpowiedniego dla docelowej grupy uczniów podręcznika do nauki języka hiszpańskiego. Program może również inspirować nauczycieli do stosowania różnorodnych metod i technik pracy oraz pomocy i materiałów dydaktycznych, wskazując nauczycielom konkretne narzędzia pracy i pomysły na upowszechnianie języka hiszpańskiego i propagowanie kultury krajów hiszpańskojęzycznych.

Z programu mogą również korzystać uczniowie szkół ponadpodstawowych oraz ich rodzice w celu zapoznania się z zakresem materiału nauczania języka hiszpańskiego w liceum lub technikum na poszczególnych etapach nauki i w celu nabycia świadomości, jaką wiedzą i umiejętnościami powinien dysponować uczeń na koniec czteroletniego (liceum) bądź pięcioletniego (technikum) procesu nauczania języka hiszpańskiego.

4. Warunki realizacji programu

Celem skutecznej realizacji wymienionych w Podstawie programowej celów i zadań kształcenia przewidzianych dla III etapu edukacyjnego oraz celem efektywnego wdrożenia w proces nauczania niniejszego programu rekomendowane jest spełnienie następujących warunków:

- w kwestii liczebności grupy – według założeń ramowych planów nauczania (Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie

ramowych planów nauczania dla publicznych szkół – Dz.U.poz.703) nauka drugiego języka obcego nowożytnego (w tym wypadku języka hiszpańskiego) może odbywać się w grupie liczącej maksymalnie 24 uczniów.

Zaleca się jednak, aby w miarę możliwości organizacyjnych szkoły liczebność grup językowych nie przekraczała 15 osób. Praca w mniejszych zespołach sprzyja bardziej kameralnej atmosferze nauki, większemu zaangażowaniu i aktywności uczniów, lepszej integracji nauczyciela z uczniami oraz bardziej spersonalizowanemu procesowi nauczania, umożliwiającemu nauczycielowi lepsze wsparcie młodzieży oraz bardziej efektywne wdrażanie dostosowań w pracy na przykład z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub z uczniami szczególnie zdolnymi.

Najbardziej wskazany byłby podział uczniów na grupy na podstawie ich stopnia zaawansowania językowego tak, by w tej samej grupie znaleźli się uczniowie reprezentujący zbliżony poziom umiejętności językowych. Zaleca się więc stworzenie na każdym etapie danego cyklu nauczania grupy rozpoczynającej naukę od samego początku, do której byliby przydzieleni uczniowie, którzy wcześniej w szkole podstawowej nie uczyli się języka hiszpańskiego oraz grupy bardziej zaawansowanej językowo, która składałaby się z uczniów kontynuujących naukę tego języka po szkole podstawowej na drugim etapie edukacyjnym. Należy mieć przy tym na uwadze, że wspomniane uprzednio rozporządzenie dopuszcza tworzenie grup językowych międzyoddziałowych, tak więc, jeśli tylko szkoła ma takie możliwości organizacyjne, wskazany jest podział uczniów na grupy językowe nie tyle według przynależności do danej klasy, ile właśnie według poziomu zaawansowania językowego.

- w kwestii wymiaru godzin – według założeń ramowych planów nauczania (Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół – Dz.U.poz.703) nauka drugiego języka obcego nowożytnego (w tym wypadku języka hiszpańskiego) powinna odbywać się w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo w każdym z czterech lat nauki (liceum) oraz w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w klasach I-III i jednej godziny tygodniowo w klasach IV-V (technikum). Łącznie daje to liczbę 240 godzin lekcyjnych w całym cyklu nauczania w szkole ponadpodstawowej.

- w kwestii wyposażenia sali lekcyjnej – zalecane jest, aby pracownia języka hiszpańskiego zaopatrzona była w sprzęty usprawniające i uatrakcyjniające proces dydaktyczny takie jak:

odtwarzacz CD, tablica interaktywna lub rzutnik multimedialny, mapy Hiszpanii i/lub krajów hiszpańskojęzycznych, słowniki językowe, pomoce wizualne (na przykład plansze lub plakaty z danym zasobem tematycznym słówek lub formy koniugacji czasowników w różnych czasach gramatycznych). Narzędziem niezbędnym w dzisiejszych czasach wydaje się też komputer ze stałym dostępem do Internetu, umożliwiający wykorzystywanie na lekcji gier i quizów multimedialnych, a także platform internetowych oferujących dostęp do piosenek, filmików lub filmów w języku hiszpańskim.

- w kwestii materiałów i pomocy dydaktycznych – bardzo pomocnym materiałem bazowym w procesie nauczania języka hiszpańskiego jest dobrze dobrany do docelowej grupy uczniów podręcznik wraz z całą jego obudową dydaktyczną. Odpowiedni podręcznik spełnia funkcję drogowskazu w procesie dydaktycznym, wskazuje kierunek nauczania i pozwala uczniowi w uporządkowany i efektywny sposób iść do przodu, robić postępy w nauce i rozwijać się językowo i kulturoznawczo, a nauczycielowi pozwala stale uczniowi w tym procesie towarzyszyć, wspierać go i monitorować.

Obowiązująca Podstawa programowa oraz niniejszy program nauczania kładą duży nacisk na kontakt ucznia z autentycznymi formami języka. Pomaga to uczniowi przełamywać tak częstą wśród młodzieży barierę strachu przed mówieniem w języku innym niż ojczysty oraz strachu popełniania błędów w trakcie mówienia. Otwiera też ucznia na kontakt na przykład z rówieśnikami z innych krajów oraz uświadamia mu, że dany język obcy nie istnieje tylko w podręczniku i na tablicy szkolnej, ale też przede wszystkim jest narzędziem codziennego użytku służącym do autentycznego komunikowania się z drugim człowiekiem.

Bardzo wskazane jest więc zapewnienie uczniom dostępu do autentycznej formy języka – na przykład poprzez kontakt z materiałami źródłowymi po hiszpańsku, takimi jak współczesna prasa, książki, filmiki i filmy, podcasty, fragmenty programów telewizyjnych. Jeśli istnieje taka możliwość, rekomendowana jest organizacja wyjść z uczniami na przykład do kina na film bądź na przedstawienie teatralne w języku hiszpańskim.

Bardzo zalecane jest również użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), na przykład korzystanie przez uczniów z języka hiszpańskiego w mediach społecznościowych lub kontakt z rodzimymi użytkownikami tego języka poprzez różnorodne aplikacje i platformy internetowe (na przykład gry online, Instagram, Tik Tok).

Niezwykle cenne dla uczniów edukacyjnie i społecznie może być też doświadczenie bezpośredniego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka hiszpańskiego poprzez wyjazdy edukacyjne do Hiszpanii (na portalu *El español en España* Instytutu Cervantesa⁷ znaleźć można zaktualizowane oferty kursów językowych w ponad 430 centrach nauczania języka hiszpańskiego jako obcego w ponad stu różnych lokalizacjach w Hiszpanii), bądź poprzez udział w różnych projektach lub konkursach w języku hiszpańskim (organizowanych regularnie na przykład przez Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii) oraz w programach współpracy międzynarodowej (na przykład program *eTwinning*, czy Międzynarodowy Projekt Edukacyjny Rozmawiasz-Pomagasz).

II. Cele kształcenia

1. Cele ogólne

Język jest podstawowym narzędziem służącym do komunikacji międzyludzkiej, czyli do porozumiewania się za pomocą słowa mówionego lub pisanego z drugim człowiekiem.

Znajomość języków obcych znacznie poszerza horyzonty posługujących się nimi użytkowników i umożliwia im komunikację ze znacznie większym gronem odbiorców niż to, którym dysponują osoby mówiące jedynie w swoim języku ojczystym.

Głównym celem nauczania języka obcego jest więc wieloaspektowy rozwój osoby uczącej się oraz osiągnięcie przez nią umiejętności efektywnego porozumiewania się z innymi użytkownikami danego języka obcego. Należy przy tym podkreślić tu słowo **efektywnego**. W komentarzu do Podstawy programowej z języka obcego nowożytnego dr Marcin Smolik, jeden z autorów tego dokumentu, stwierdza⁸: „(...) *skuteczność komunikacji stanowi nadrzędny wyznacznik sukcesu w procesie kształcenia językowego*”. W dalszej części komentarza⁹ autor tak podsumowuje cel kształcenia w zakresie języka obcego: „*Nauczyciel i uczeń mają być współtwórcami w procesie kształcenia, którego końcowym efektem jest jednostka świadoma*

⁷ Oficjalny portal Instytutu Cervantesa *El español en España* służący do wyszukiwania centrów nauki języka hiszpańskiego jako obcego w Hiszpanii: <https://eee.cervantes.es/es/index.asp> (dane na dzień 8.10.2022r.)

⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, Język obcy nowożytny, 2018, str. 100

⁹ Tamże, str. 112

możliwości, które stwarza znajomość języka obcego w każdej sferze życia – prywatnej, zawodowej, społecznej, emocjonalnej, poznawczej. Język obcy to narzędzie, które służy nie tylko komunikacji, ale poprzez komunikację umożliwia lepsze poznanie siebie, innych ludzi, kultur, całego otaczającego nas świata”.

Podstawa programowa określa dla III etapu edukacyjnego pięć głównych celów ogólnych kształcenia językowego, takich samych dla wariantu III.2.0. (język hiszpański od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum), co dla wariantu III.2. (kontynuacja języka hiszpańskiego ze szkoły podstawowej). Są to: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi oraz przetwarzanie wypowiedzi.

Rozwinięcie każdego z tych celów przedstawia się według Podstawy programowej następująco:

	Cel kształcenia – wymagania ogólne	Opis
I.	<i>znajomość środków językowych</i>	<i>uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.</i>
II.	<i>rozumienie wypowiedzi</i>	<i>uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i>
III.	<i>tworzenie wypowiedzi</i>	<i>uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i>
IV.	<i>reagowanie na wypowiedzi</i>	<i>uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i>
V.	<i>przetwarzanie wypowiedzi</i>	<i>uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.</i>

Tabela 1: Cele kształcenia - wymagania ogólne według Podstawy programowej

Powyższe cele kształcenia ujęte w Podstawie programowej odnoszą się do dwóch poziomów biegłości językowej określonych przez Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ) jako A1 oraz A2 (w przypadku wariantu Podstawy III.2. – A2+) w sześciostopniowej skali poziomów, gdzie A1 i A2 obejmuje poziom podstawowy, B1 i B2 - poziom samodzielności, natomiast C1 i C2 – poziom biegłości.

Założeniem ogólnym jest więc, aby uczeń czteroletniego liceum ogólnokształcącego lub pięcioletniego technikum opanował na tym etapie edukacyjnym wiedzę i umiejętności z języka hiszpańskiego charakteryzujące poziomy A1 oraz A2. ESOKJ opisuje je następująco:

Poziom podstawowy	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie:
A1	<i>rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.</i>
A2	<i>rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.</i>

Tabela 2: Poziomy biegłości językowej - skala ogólna według ESOKJ

2. Cele szczegółowe

Rozwinięcie zawartych w Podstawie programowej pięciu głównych celów ogólnych kształcenia językowego stanowią ujęte w dalszej części tego dokumentu bardziej szczegółowe wymagania, które konkretnie opisują jaką wiedzę i umiejętności powinien posiadać uczeń w czasie nauki języka obcego na III etapie edukacyjnym. Odnoszą się one do wykształcanych i rozwijanych w uczniach w procesie edukacji kompetencji produktywnych (umiejętność pisania i mówienia) oraz kompetencji receptywnych (umiejętność czytania i słuchania ze zrozumieniem).

Analizując poszczególne wymagania, zauważymy pewne różnice między wariantem III.2.0, a III.2. Jako, że wersja Podstawy programowej III.2. została stworzona z myślą o uczniach, którzy na poprzednim etapie edukacyjnym uczyli się już języka hiszpańskiego, w sposób naturalny wiedza i umiejętności, których opanowania oczekuje się od takich uczniów, są nieco bardziej rozbudowane, niż te odnoszące się do uczniów poznających język hiszpański na III etapie edukacyjnym od początku. Jako przykłady różnic między wymaganiami dla obydwu wariantów Podstawy podać można między innymi: rozszerzenie wersji III.2. w zakresie środków językowych o znajomość słownictwa związanego z okresami życia człowieka lub o znajomość słownictwa związanego z zagrożeniami i ochroną środowiska naturalnego. W wariantcie III.2. ujęta także została znajomość nieuwzględnionych w wersji III.2.0. środków językowych z zakresu życia społecznego (na przykład wydarzenia i zjawiska społeczne). Innym przykładami wspomnianych różnic są też między innymi: rozbudowanie wariantu III.2. w zakresie tworzenia wypowiedzi o umiejętność przedstawiania ustnie i pisemnie opinii nie tylko swoich, ale też innych osób oraz w zakresie reagowania na wypowiedzi – rozszerzenie dla wariantu III.2. umiejętności ustnego i pisemnego wyrażania uczuć i emocji z podstawowych (na przykład radość, smutek) do nieco bardziej złożonych (na przykład niezadowolenie, zdziwienie, nadzieja, obawa).

Szczegółowe wymagania treści nauczania Podstawa programowa formułuje następująco (w sposobie prezentacji wymagań zachowany został podział na pięć głównych celów ogólnych kształcenia):

wariant III.2.0.	wariant III.2.
I. znajomość środków językowych	
<p><i>I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</i></p> <p><i>1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);</i></p> <p><i>2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);</i></p> <p><i>3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);</i></p> <p><i>4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu);</i></p> <p><i>5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości);</i></p> <p><i>6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne);</i></p> <p><i>7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocje, korzystanie z usług);</i></p> <p><i>8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki, zwiedzanie);</i></p> <p><i>9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);</i></p> <p><i>10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);</i></p> <p><i>11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);</i></p>	<p><i>I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</i></p> <p><i>1) człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);</i></p> <p><i>2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);</i></p> <p><i>3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);</i></p> <p><i>4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu);</i></p> <p><i>5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, konflikty i problemy);</i></p> <p><i>6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne);</i></p> <p><i>7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, wymiana i zwrot towaru, promocje, korzystanie z usług);</i></p> <p><i>8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki, zwiedzanie);</i></p> <p><i>9) kultura (np. twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);</i></p> <p><i>10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);</i></p>

<p>12) nauka i technika (np. korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);</p> <p>13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).</p>	<p>11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);</p> <p>12) nauka i technika (np. wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);</p> <p>13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego);</p> <p>14) życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).</p>
---	--

II. rozumienie wypowiedzi

<p>II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:</p> <p>1) reaguje na polecenia;</p> <p>2) określa główną myśl wypowiedzi;</p> <p>3) określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi;</p> <p>4) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników);</p> <p>5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;</p> <p>6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.</p> <p>III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):</p> <p>1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;</p> <p>2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;</p> <p>3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, czas, miejsce, sytuację);</p>	<p>II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:</p> <p>1) reaguje na polecenia;</p> <p>2) określa główną myśl wypowiedzi;</p> <p>3) określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi;</p> <p>4) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników);</p> <p>5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;</p> <p>6) układa informacje w określonym porządku;</p> <p>7) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.</p> <p>Szkoła ponadpodstawowa — język obcy nowożytny</p> <p>III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):</p> <p>1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;</p> <p>2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;</p> <p>3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);</p>
--	---

<p>4) znajduje w tekście określone informacje;</p> <p>5) układa informacje w określonym porządku;</p> <p>6) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.</p>	<p>4) znajduje w tekście określone informacje;</p> <p>5) układa informacje w określonym porządku;</p> <p>6) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.</p>
<p>III. tworzenie wypowiedzi</p>	
<p><i>IV. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:</i></p> <p>1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p> <p>2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;</p> <p>5) opisuje upodobania;</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie;</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje;</p> <p>8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.</p>	<p><i>IV. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:</i></p> <p>1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p> <p>2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;</p> <p>5) opisuje upodobania;</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób;</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje;</p> <p>8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.</p>
<p><i>V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):</i></p> <p>1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p> <p>2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;</p>	<p><i>V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, list prywatny, wpis na blogu):</i></p> <p>1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p> <p>2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;</p>

<p>5) opisuje upodobania;</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie;</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje;</p> <p>8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.</p>	<p>5) opisuje upodobania;</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób;</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje;</p> <p>8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.</p>
--	--

IV. reagowanie na wypowiedzi

<p><i>VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:</i></p> <p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę;</p> <p>podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;</p> <p>4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;</p> <p>5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady;</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>11) nakazuje, zakazuje;</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p>	<p><i>VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:</i></p> <p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę;</p> <p>podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;</p> <p>4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;</p> <p>5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady;</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek,</p>
---	---

<p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.</p>	<p>niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę);</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.</p>
<p>VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:</p> <p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);</p> <p>4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;</p> <p>5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady;</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>11) nakazuje, zakazuje;</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.</p>	<p>VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:</p> <p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);</p> <p>4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;</p> <p>5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady;</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę);</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.</p>

V. przetwarzanie wypowiedzi	
<p><i>VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:</i></p> <p>1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);</p> <p>2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;</p> <p>3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.</p>	<p><i>VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:</i></p> <p>1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);</p> <p>2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;</p> <p>3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.</p>

Tabela 3: Treści nauczania – wymagania szczegółowe według Podstawy programowej część 1

Ponadto, w wymaganiach szczegółowych Podstawy programowej dla obu wariantów (III.2.0. oraz III.2.) ujęte również zostały następujące kompetencje pozajęzykowe, które niewątpliwie sprzyjają rozwijaniu sprawności językowej ucznia:

IX.	<p><i>Uczeń posiada:</i></p> <p>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;</p> <p>2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.</p>
X.	<i>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).</i>
XI.	<i>Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).</i>
XII.	<i>Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.</i>
XIII.	<i>Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).</i>
XIV.	<i>Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).</i>

Tabela 4: Treści nauczania – wymagania szczegółowe według Podstawy programowej część 2

3. Cele wychowawcze

Lekcje języka obcego, na których uczniowie są wyposażeni w narzędzia językowe i pozajęzykowe do efektywnego komunikowania się z innymi użytkownikami danego języka, w naturalny sposób będą realizowały nie tylko cele dydaktyczne, nastawione na rozwój biegłości językowej, ale również cele wychowawcze, nakierowane na rozwój personalny i społeczny ucznia.

W procesie uczenia się języka obcego uczeń pod kierunkiem nauczyciela rozwija bardzo wiele umiejętności, które są mu przydatne w każdej innej dziedzinie życia, nie tylko w edukacji. Nastolatek aktywizuje i pielęgnuje w sobie różne rodzaje inteligencji, wykorzystując różne techniki nauki, ćwiczy też pamięć i różnorodne metody zapamiętywania na przykład nowych słówek. Uczenie się języka obcego rozwija w uczniach umiejętności logicznego myślenia, umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego oraz umiejętność dostrzegania logicznych zasad i prawidłowości, którymi rządzi się dany język obcy. W czasie lekcji uczeń ćwiczy rozumowanie indukcyjne i uczy się wyciągać wnioski. Nabiera również świadomości zasad działania języka ojczystego, porównując go do języków obcych, które poznaje i dostrzegając różnice i podobieństwa między nimi. Wszystko to w znaczny sposób rozwija potencjał intelektualny i kreatywność ucznia, często przyczyniając się do wzrostu samooceny nastolatka i postrzegania siebie jako osoby inteligentnej, z dużą wiarą we własne możliwości.

Nauka języka obcego to także bardzo dobra sposobność do rozwoju w uczniach myślenia krytycznego, tak niezbędnego i pożądanego w dobie powszechnie funkcjonujących tzw. *fake news'ów*. W trakcie procesu nauki języka i kultury danego obszaru językowego, uczniowie często zmagają się z koniecznością samodzielnego dotarcia do potrzebnych im informacji, na przykład przygotowując projekt lub prezentację dotyczącą danego zagadnienia społeczno-kulturowego. Kształtuje to w nich umiejętność efektywnego korzystania z materiałów źródłowych w danym języku oraz pozwala im nabyć sprawność umiejętnego selekcjonowania i wartościowania znalezionych informacji, oddzielania informacji prawdziwych, od nieprawdziwych lub niesprawdzonych. Pobudza także w uczniach zdolność do analizy i syntezy danych, z których korzystają.

Proces uczenia się języka obcego może inspirować i rozwijać pasje i zainteresowania młodych ludzi oraz wpływać na ich przyszłe wybory i rozwój ich dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Może także w uczniach kształtować poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własny proces edukacyjny oraz rozwijać ich samodzielność i umiejętność podejmowania decyzji.

Uczenie się języków obcych powinno sprzyjać również aktywizowaniu i pielęgnowaniu w uczniach tzw. kompetencji miękkich (ang. *soft skills*), poprzez na przykład wykonywanie ćwiczeń językowych w parach lub grupach, czy tworzenie projektów zespołowych. Lekcje języka obcego są doskonałą okazją do pobudzania w młodych ludziach takich sprawności jak umiejętność współpracy i pracy w grupie, umiejętność skutecznego komunikowania się, umiejętność rozdzielania zadań między członków grupy, umiejętność planowania i zarządzania czasem, umiejętność wypracowywania kompromisów, czy zdolności perswazyjne.

Kolejnym celem kształcenia w zakresie języka obcego jest również rozwijanie w uczniach zdolności wyrażania własnego zdania oraz umiejętności kulturalnej dyskusji i poszanowania odmiennego zdania rozmówcy. Nauka języka powinna pobudzać też wrażliwość społeczną uczniów i zachęcać ich do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż ich własna oraz kształtować w nich umiejętność odniesienia do kultury, tradycji i historii ich własnego kraju. Lekcje języka obcego to doskonała platforma do rozmów na tematy ważne ze społecznego i kulturowego punktu widzenia, czasem wręcz kontrowersyjne (w przypadku języka hiszpańskiego mogą to być zagadnienia takie jak korrida, hiszpańska konkwista, czy tendencje niepodległościowe Katalonii). Jak ujął to dr Marcin Smolik w swoim komentarzu do Podstawy programowej¹⁰: „*Język obcy może stać się narzędziem umożliwiającym wgląd w inne punkty widzenia na daną kwestię, ale dającym również możliwość wyrażenia własnych poglądów*”.

4. Rozwijanie kompetencji interkulturowych

Żaden język obcy nowożytny nie istnieje i nie funkcjonuje w próżni, zawsze jest osadzony w jakimś konkretnym kontekście kulturowym, geograficznym, społecznym i historycznym. W dobie postępującej globalizacji, rosnącej mobilności ludzi oraz rosnącej roli Internetu w komunikacji międzyludzkiej, jednym z celów nauczania języka obcego powinno być również rozwijanie kompetencji interkulturowych ucznia, czyli wykształcanie w nim takiej postawy, wiedzy i takich umiejętności, które umożliwią mu poznanie, zrozumienie i docenienie kultur innych niż własna oraz ułatwią mu odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych i przyczynią się do efektywnej komunikacji z osobami z innego kręgu kulturowego.

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, Język obcy nowożytny, 2018, str. 102

Autorzy publikacji Ośrodka Rozwoju Edukacji na ten temat wskazują:¹¹ *”W kontaktach z przedstawicielami innych kultur brak kompetencji interkulturowej ma większy wpływ na sukces komunikacyjny niż błędy językowe”*. Nabycie wysoko rozwiniętych kompetencji interkulturowych danego obszaru językowego jest więc tak samo ważne, jak osiągnięcie biegłości językowej w zakresie tego języka.

Kształtowanie w uczniach ciekawości poznawczej świata oraz postawy otwartości na interakcje i doświadczenia z innymi kulturami, a także myślenia krytycznego i umiejętności debaty na temat wartości reprezentowanych przez różne kultury, będzie skutkowało nie tylko wykształceniem świadomych interkulturowo użytkowników danego języka obcego, ale również świadomych, empatycznych, tolerancyjnych i nieulegających szkodliwym stereotypom obywateli.

Na lekcjach języka obcego uczniowie oprócz samego języka (czyli w dużej mierze słownictwa i gramatyki) powinni poznawać zatem również naturalne elementy kulturowe budujące dany obszar językowy, czyli na przykład codzienne zwyczaje mieszkańców danego obszaru lub kraju, obowiązujące w nich systemy wartości i konwencji społecznych, święta i uroczystości obchodzone w danych kulturach.

W przypadku języka hiszpańskiego takimi elementami mogą być na przykład: tradycje dotyczące nadawania specyficznych (na przykład wywodzących się z religii chrześcijańskiej) imion (jak Asunción, Inmaculada, Concepción, Jesús); tradycja i znaczenie nadawania dwóch nazwisk; większa niż w naszym kręgu kulturowym rola gestykulacji i dotyku w codziennej komunikacji międzyludzkiej; zwyczaj sjesty i wynikające z tego inne godziny otwarcia niektórych miejsc użyteczności publicznej, jak sklepy, banki, czy poczta w niektórych regionach Hiszpanii; hiszpańskie zwyczaje kulinarne (jak dużo późniejsza pora kolacji, brak powszechnej tradycji codziennego picia herbaty jak w Polsce, inne w stosunku do polskiego menu śniadaniowe).

Zaznajomienie uczniów z tak praktycznymi i konkretnymi informacjami z zakresu szeroko pojętej edukacji kulturowej nie tylko rozwinię ich wiedzę na temat hiszpańskojęzycznego obszaru językowego i wiedzę ogólną o świecie, ale też na pewno przyczyni się do zmniejszenia efektu szoku kulturowego, którego uczniowie mogliby doświadczyć podróżując po raz pierwszy do krajów hiszpańskojęzycznych oraz pomoże uczniom lepiej przygotować się na spotkanie z nową kulturą

¹¹ Publikacja Ośrodka Rozwoju Edukacji 2017, *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 10 Kompetencja interkulturowa, Zeszyt 1*, str. 310-311

i na interakcje z jej przedstawicielami. Rozwijanie kompetencji interkulturowych na lekcjach języka hiszpańskiego niewątpliwie przekłada się na praktyczne zastosowanie przez uczniów w komunikacji z osobami hiszpańskojęzycznymi i odpowiednie zachowanie się uczniów w danej sytuacji komunikacyjnej na styku różnych kultur.

Inne cele możliwe do osiągnięcia dzięki rozwijaniu w młodzieży na lekcjach języka obcego kompetencji interkulturowych, to na przykład:

- uwrażliwienie uczniów na własną tożsamość kulturową i na wartości kultury rodzimej, zachęcanie ich do refleksji na temat norm, zwyczajów i systemu wartości, które reprezentują ich kulturę ojczystą oraz do refleksji na temat tego jak kultura, z której się wywodzimy, wpływa na nasze zachowania (komunikacyjne i społeczne) oraz na nasz sposób bycia;
- zachęcanie uczniów do zaangażowania krytycznego myślenia podczas refleksji nad zjawiskami kulturowymi i wartościami cechującymi inne kultury, a także do kulturalnej, pełnej szacunku debaty na ten temat;
- zachęcanie uczniów do promowania kultury polskiej wśród przedstawicieli innych kultur;
- kształtowanie w uczniach postrzegania różnorodności językowej, kulturowej, etnicznej i innych oraz ich przenikania się jako fundamentalnej wartości dla bogactwa społecznego;
- promowanie wartości spójności społecznej i dialogu międzykulturowego;
- uświadamianie uczniom specyfiki odrębności kulturowych oraz jednocześnie wspólnego dziedzictwa ludzkości;
- zachęcenie uczniów do refleksji na temat przyczyn i źródeł różnic oraz podobieństw między różnymi kulturami;
- przeciwdziałanie takim zjawiskom jak rasizm, krzywdzące dla innych grup społecznych przesady, szkodliwe stereotypy, dyskryminacja na tle narodowościowym, etnicznym, kulturowym, tożsamościowym i innych.

Rozwijanie kompetencji interkulturowych jest więc bardzo ważnym elementem nauczania nie tylko wiedzy, ale również wartości. Propaguje poszanowanie, zrozumienie i docenianie różnorodności kulturowej w Europie i na świecie oraz umożliwia uczniom nabycie umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami różnych kultur i narodowości.

III. Treści nauczania

1. Koncepcja kursu *¡Todo listo!*

Czterotomowy cykl podręczników *¡Todo listo!* przeznaczony jest dla uczniów szkół ponadpodstawowych rozpoczynających naukę języka hiszpańskiego od podstaw w kl. I oraz kontynuujących naukę drugiego języka obcego po szkole podstawowej.

Kurs został opracowany w oparciu o współczesny stan wiedzy metodycznej, psychologicznej oraz pedagogicznej. Jest on zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego i spełnia wszystkie warunki realizacji wymienionych w niej celów i zadań kształcenia dla III etapu edukacyjnego.

Materiał zawarty w podręcznikach *¡Todo listo!* stymuluje rozwój wszystkich kompetencji językowych umożliwiających skuteczne porozumiewanie się w języku hiszpańskim oraz w sposób znaczący przyczynia się do pogłębiania wiedzy ogólnej. Nauka słuchania, czytania, mówienia i pisanie odbywa się spiralnie, nowe zagadnienia są uporządkowane i wprowadzane w sposób logiczny, natomiast wiedza już nabyta – umiejętnie wpleciona w zadania z kolejnych rozdziałów. Wszystkie sprawności doskonalone są w sposób zrównoważony i zintegrowany – zazwyczaj każde ćwiczenie ma na celu trening dwóch lub nawet trzech umiejętności jednocześnie, przez co żadna z nich nie jest zaniedbana.

Tematyka poszczególnych rozdziałów, a także zagadnienia leksykalno-gramatyczne dostosowane są do zainteresowań i potrzeb tej grupy wiekowej. Prezentowane w podręczniku teksty są aktualne i mają różnorodne formy, m.in.: wpisy oraz towarzyszące im komentarze na blogach tematycznych i w mediach społecznościowych, wywiady, podcasty, rozmowy na czacie, artykuły prasowe czy menu restauracyjne. Co ważne – zarówno treści zawarte w proponowanych ćwiczeniach, jak i same metody ich wprowadzania oparte są na naturalnym, autentycznym języku oraz osadzone w kontekście. Atrakcyjny materiał zdjęciowy, a także różnorodne ćwiczenia i techniki pracy stwarzają liczne możliwości interakcji, co dodatkowo pomaga uczniom w osiągnięciu priorytetowego celu nauczania, jakim jest przełamanie bariery językowej oraz efektywna komunikacja.

Kurs *¡Todo listo!* daje wiele okazji do aktywnej i samodzielnej pracy nad językiem oraz stopniowo przenosi ciężar odpowiedzialności za proces nauczania z nauczyciela na ucznia.

Uczniowie są stale zachęceni do stosowania prezentowanych w podręczniku mnemotechnik, sporządzania notatek, samooceny, pracy i podziału zadań w zespołach oraz korzystania z dostępnych źródeł informacji (słowniczki rozdziałowe, media, technologie informacyjno-komunikacyjne).

Podręczniki *¡Todo listo!* są bardzo intuicyjne zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Każda jednostka lekcyjna została umieszczona na dwóch sąsiadujących stronach tak, aby prezentowany materiał był spójny oraz przejrzysty i nie wymagał żmudnego wertowania podręcznika w poszukiwaniu treści w czasie lekcji. Orientację w sekwencjach ułatwiają piktogramy umieszczone przy poszczególnych zadaniach oraz odwołania do konkretnych miejsc w sekcji gramatycznej i dodatkowych wyjaśnień z tyłu książki. Takie podejście wspiera autonomię ucznia – sprawia, że może on wielokrotnie wracać do interesujących go zagadnień oraz, jeśli ma taką potrzebę, wykonywać zadania uzupełniające. Ten aspekt jest szczególnie istotny także w przypadku tzw. „fałszywych początkujących” – uczniów, którzy trafiają do grup rozpoczynających naukę języka, a uczyli się go już na przykład w szkole podstawowej w klasach VII i VIII lub na kursach językowych. To przede wszystkim dla nich przeznaczone są zadania oznaczone kołami zębataymi oraz sekcja *Hoy es un día especial*. Dzięki temu nauczyciel może podzielić pracę na lekcji zgodnie z indywidualnymi potrzebami swoich uczniów i jeszcze efektywniej wykorzystać czas lekcyjny.

Ponadto, aby ułatwić sobie organizację procesu dydaktycznego, nauczyciel może korzystać z e-Akademii PWN, gdzie dostępne są:

- multibook, czyli interaktywny podręcznik,
- e-ćwiczenia, które można wysyłać uczniom (interaktywna wersja zeszytu ćwiczeń),
- e-testy rozdziałowe w wersjach dla dwóch grup,
- e-kartkówki,
- testy i kartkówki w formatach PDF i DOC – do modyfikacji i wydruku,
- pełna dokumentacja nauczycielska (plany wynikowe, rozkłady materiału, PSO, nagrania z transkrypcjami, karty monitorowania podstawy programowej),
- cyfrowa wersja podręcznika dla uczniów.

2. Struktura podręczników ;*Todo listo!*

Każda część podręcznika składa się z 6 rozdziałów tematycznych o stałej budowie:

- Sekcja tytułowa wprowadza uczniów w tematykę rozdziału, prezentuje cele nauczania i omawiane w nim zagadnienia leksykalno-gramatyczne.
- Jednostki lekcyjne wprowadzają nowy materiał leksykalno-gramatyczny oraz zawierają zadania pozwalające na przećwiczenie nowych struktur i wyrażen w zakresie czterech sprawności językowych.
- Strona *¿Hablamos de gramática?* to objaśnienia zagadnień gramatycznych z dodatkowymi zadaniami.
- Sekcja *Pronunciación y ortografía* to objaśnienia dotyczące wymowy i ortografii wraz z ćwiczeniami.
- Sekcja *Proyecto* to propozycja wykonania indywidualnego projektu związanego z tematyką rozdziału, zachęcająca ucznia do wykorzystania wiedzy i nabytych umiejętności, a także do skorzystania z dostępnych źródeł informacji oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych i na koniec prezentacji wyników swojej pracy.
- Strona *Banco léxico* to lista zebranych słów, zwrotów i wyrażen występujących w danym rozdziale, przeznaczonych do aktywnego opanowania przez ucznia.
- Strona *Este curioso mundo* zawiera zagadnienia realoznawcze i kulturoznawcze wraz z atrakcyjnym materiałem graficznym, minisłowniczkiem oraz zadaniami zachęcającymi do dyskusji.
- Sekcja *¿Estáis list@s?* to test rozdziałowy pozwalający na powtórzenie zdobytej wiedzy oraz sprawdzenie stopnia jej opanowania. Zadaniem ucznia jest rozwiązanie testu i dokonanie samooceny na podstawie osiągniętych rezultatów i podanych kryteriów.

Podręcznik uzupełniają 4 dodatkowe sekcje:

- *Hoy es un día especial* – seria 10 ciekawych tekstów opisujących święta i nietypowe dni obchodzone w krajach hiszpańskojęzycznych.

- *Proyectos en equipo* – zadania projektowe dla grup, promujące współpracę, podział ról i zadań w zespole wraz ze wskazówkami odnośnie prezentacji wyników pracy.
- *Apéndice gramatical* – tablice gramatyczne z dodatkowymi objaśnieniami.
- *Diccionario* – słownik hiszpańsko-polski wraz z listą zwrotów i wyrażen zawartych w podręczniku.

Dodatkowo pierwsza część podręcznika została wzbogacona o rozdział „0” ułatwiający uczniom rozpoczęcie nauki. Zawiera on ogólne informacje na temat wymowy i alfabetu, a także internacjonalizmy, nazwy przyborów szkolnych i przedmiotów znajdujących się w klasie oraz proste polecenia w języku docelowym i zwroty przydatne podczas lekcji.

3. Materiał leksykalny i funkcjonalny

Podział leksykalnego i funkcjonalnego zakresu treści nauczania zawartego w poszczególnych częściach i rozdziałach serii podręczników *¡Todo listo!* przedstawia się następująco:

<i>¡Todo listo! 1 (A1)</i>	
rozdział	słownictwo i komunikacja
0.	<ul style="list-style-type: none"> • internacjonalizmy • podstawowa komunikacja z nauczycielem podczas lekcji • zwroty przydatne podczas lekcji • alfabet hiszpański i literowanie • przybory szkolne i przedmioty znajdujące się w klasie • słownictwo związane z portalami społecznościowymi
I.	<ul style="list-style-type: none"> • powitania i pożegnania • pytania o samopoczucie i odpowiadanie na nie • przedstawianie siebie i innych • pytanie o wiek i podawanie go

	<ul style="list-style-type: none"> • przedmioty osobiste • członkowie rodziny • opowiadanie o rodzinie i uzyskiwanie informacji o członkach rodziny innych osób
II.	<ul style="list-style-type: none"> • dane osobowe i dane kontaktowe – podawanie danych osobowych i pytanie o nie (imię, nazwisko, wiek, kraj pochodzenia, języki i zawód) • podawanie danych kontaktowych i pytanie o nie • zawody i miejsca pracy • nazwy wybranych państw, języków i narodowości • wybrane słownictwo z dziedziny geografii • mówienie o wybranych czynnościach w czasie teraźniejszym • zwroty związane z aplikacjami i wykorzystaniem telefonu komórkowego
III.	<ul style="list-style-type: none"> • opisywanie wyglądu • cechy charakteru, opis charakteru • prezentowanie sławnej postaci • rozmawianie o modzie • zwroty do wyrażania opinii, wyrażanie i uzasadnianie swojej opinii • wypełnianie profilu w mediach społecznościowych • nazywanie pór dnia
IV.	<ul style="list-style-type: none"> • nazywanie dni tygodnia • pytanie o godzinę i określanie czasu zegarowego • opis czynności wykonywanych w ciągu dnia • lekcje przedmiotowe • plan lekcji • czynności wykonywane w trakcie lekcji • opowiadanie o planie lekcji, zajęciach szkolnych i uzyskiwanie informacji na ten temat • opowiadanie o swoich strategiach i stylu uczenia się

V.	<ul style="list-style-type: none"> • zainteresowania i zajęcia pozalekcyjne • upodobania • uzyskiwanie informacji na temat preferencji i hobby innych osób • nazywanie dyscyplin sportowych • rozmawianie o sporcie • nazywanie swoich umiejętności i uzyskiwanie informacji na temat umiejętności innych osób
VI.	<ul style="list-style-type: none"> • nazywanie artykułów spożywczych, posiłków i wybranych potraw • opowiadanie o swoim sposobie odżywiania się i upodobaniach kulinarnych • nazywanie ubrań i akcesoriów oraz podawanie ich kolorów • opisywanie ubioru • określanie stopnia oddalenia danego przedmiotu / danej osoby od rozmówcy • określanie częstotliwości

<i>¡Todo listo! 2 (A1/A2)</i>	
Rozdział	słownictwo i komunikacja
I.	<ul style="list-style-type: none"> • pierwszy dzień szkoły • nastrój i samopoczucie • oczekiwania w stosunku do lekcji hiszpańskiego • rodzina • stan cywilny • wygląd • części ciała • zwierzęta domowe

II.	<ul style="list-style-type: none"> • części ciała • zdrowie i samopoczucie • dolegliwości chorób i ich objawy • leki • wizyta u lekarza • udzielanie rad i formułowanie poleceń • zasady zdrowego stylu życia
III.	<ul style="list-style-type: none"> • rodzaje domów • meble i sprzęty domowe oraz ich funkcje • pomieszczenia w domu i w szkole • określanie położenia przedmiotów względem siebie • czynności wykonywane w domu i w szkole
IV.	<ul style="list-style-type: none"> • sklepy i obiekty w mieście • środki komunikacji miejskiej • przymiotniki opisujące miejsca i środki transportu • porównywanie • pytanie o drogę i wskazywanie kierunku • czasowniki wyrażające ruch
V.	<ul style="list-style-type: none"> • artykuły spożywcze cd. i opakowania • posiłki i wybrane potrawy cd. • wizyta w lokalu gastronomicznym • ceny i środki płatnicze • składanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji • upodobania kulinarne • alergie i nietolerancje pokarmowe • udzielanie rad cd.

VI.	<ul style="list-style-type: none"> • wakacje • nazwy geograficzne • planowanie podróży • ubrania, akcesoria i kosmetyki • przedmioty niezbędne w podróży • środki transportu • rodzaje zakwaterowania • plany, zamiary i życzenia • wyrażanie preferencji • zwroty i wyrażenia przydatne podczas podróży • zakupy i pamiątki
------------	---

<i>¡Todo listo! 3 (A2)</i>	
rozdział	słownictwo i komunikacja
I.	<ul style="list-style-type: none"> • zapraszanie, przyjmowanie i odrzucanie zaproszenia • planowanie • umawianie się • miejsca rozrywki i związane z nimi aktywności • filmy • wizyta w kinie • cechy charakteru i osobowość • porównywanie osób • wyrażanie i uzasadnianie opinii, pytanie o opinię

II.	<ul style="list-style-type: none"> • pogoda i zjawiska atmosferyczne • nazwy miesięcy i pór roku • kierunki geograficzne • przyjęcie, prezenty i życzenia urodzinowe • zapraszanie, przyjmowanie i odrzucanie zaproszenia • wyrażanie preferencji
III.	<ul style="list-style-type: none"> • relacjonowanie wydarzeń z przeszłości • seniorzy i ich styl życia • sztuka • wizyta w muzeum • skróty popularnych hiszpańskich imion • doświadczenia • sporty ekstremalne • aktywność na świeżym powietrzu • turystyka
IV.	<ul style="list-style-type: none"> • relacjonowanie wydarzeń z przeszłości • zawody • czynności związane z zawodami • miejsca pracy • edukacja • podróże • kupowanie biletów na środki komunikacji • wizyta na lotnisku
V.	<ul style="list-style-type: none"> • relacjonowanie wydarzeń z przeszłości • etapy życia • ważne doświadczenia życiowe

	<ul style="list-style-type: none"> • podawanie dat • historie rodzinne • przepisy
VI.	<ul style="list-style-type: none"> • wynalazki i odkrycia • tradycyjne gry i zabawy • opis osób, miejsc i rzeczy z przeszłości • materiały, z których zrobione są dane przedmioty • nawyki i czynności powtarzające się w przeszłości • edukacja

<i>¡Todo listo! 4 (A2/B1)</i>	
rozdział	słownictwo i komunikacja
I.	<ul style="list-style-type: none"> • sztuka • prasa • instrumenty muzyczne • gatunki muzyczne
II.	<ul style="list-style-type: none"> • bajki, baśnie i legendy • gatunki literackie • książki • postacie fikcyjne
III.	<ul style="list-style-type: none"> • postanowienia • media • reklamy • internet

IV.	<ul style="list-style-type: none"> • konflikty • uczucia • rozwiązywanie problemów • małe wypadki • zgłaszanie kradzieży
V.	<ul style="list-style-type: none"> • wolontariat • problemy społeczne • akcje społeczne • organizacje broniące praw człowieka i praw zwierząt
VI.	<ul style="list-style-type: none"> • rozwój technologii • podróże przyszłości • kosmos • zanieczyszczenie • zmiany klimatu • ekologia, recykling • odnawialne źródła energii

4. Materiał gramatyczny i fonetyczno-ortograficzny

Podział gramatycznego i fonetyczno-ortograficznego zakresu treści nauczania zawartego w poszczególnych częściach i rozdziałach serii podręczników *¡Todo listo!* przedstawia się następująco:

<i>¡Todo listo!</i> 1 (A1)	
rozdział	gramatyka, fonetyka i ortografia
0.	<ul style="list-style-type: none"> • ogólne informacje dotyczące wymowy • alfabet hiszpański

I.	<ul style="list-style-type: none"> • czasowniki: <i>ser, tener i llamarse</i> • czasownik <i>haber</i> (użycie formy <i>hay</i>) • zaimki osobowe • zaimki wskazujące <i>este/esta/estos/estas</i> • rodzaj i liczba rzeczownika • rodzajniki określone i nieokreślone • zaimki pytające <i>cómo, qué</i> i <i>cuántos</i> • liczebniki główne 0-100 • wymowa głoski [x], litery <i>j</i> oraz <i>g</i>
II.	<ul style="list-style-type: none"> • odmiana czasowników regularnych w czasie teraźniejszym, w trybie oznajmującym • czasownik <i>estar</i> • zaimek pytający <i>dónde</i> • wymowa głoski [j], litery <i>y</i> oraz <i>ll</i>
III.	<ul style="list-style-type: none"> • rodzaj i liczba przymiotnika • zgodność przymiotnika z rzeczownikiem • użycie przysłówków: <i>muy, bastante</i> oraz <i>un poco</i> z przymiotnikiem • wymowa głoski [g], litera <i>g</i> oraz <i>gu, güe, güi</i>
IV.	<ul style="list-style-type: none"> • odmiana czasowników zwrotnych i wybranych czasowników nieregularnych w czasie teraźniejszym, w trybie oznajmującym • zaimki dzierżawcze • wymowa głoski [θ], litery <i>c</i> oraz <i>z</i>
V.	<ul style="list-style-type: none"> • czasowniki: <i>interesar, gustar i encantar</i> • użycie przysłówków <i>también</i> i <i>tampoco</i> • użycie <i>mucho</i> i <i>mucho/mucha/muchos/muchas</i> • czasowniki: <i>dar, jugar, poder, saber i construir</i> • zdania przyczynowe z <i>porque</i> i pytania z <i>por qué</i>

	<ul style="list-style-type: none"> wymowa głoski [k], litery <i>c, k</i>, oraz <i>qu</i>
VI.	<ul style="list-style-type: none"> odmiana czasowników <i>querer</i> i <i>preferir</i> w czasie teraźniejszym, w trybie oznajmującym zaimki wskazujące <i>ese/esa/esos/esas, aquel/aquella/aquellos/aquellas</i> wymowa głoski [r] oraz [rr]

<i>¡Todo listo! 2 (A1/A2)</i>	
Rozdział	gramatyka, fonetyka i ortografia
I.	<ul style="list-style-type: none"> odmiana wybranych czasowników nieregularnych w czasie teraźniejszym, w trybie oznajmującym akcentowane zaimki dzierżawcze zaimki wskazujące <i>cd.</i> przysłówki: <i>muy, bastante, un poco, nada</i> wyrażenia <i>ir a / ir de</i> dzielenie wyrazów na sylaby <i>mi</i> czy <i>mí</i>, <i>tu</i> czy <i>tú</i>
II.	<ul style="list-style-type: none"> tryb rozkazujący twierdzący zdania bezosobowe z <i>se</i> konstrukcje <i>hay que</i> i <i>tener que</i> + bezokolicznik czasownik <i>doler</i> czasownik <i>deber</i> wymowa <i>b</i> oraz <i>v</i>
III.	<ul style="list-style-type: none"> użycie czasowników <i>estar</i> i <i>haber</i> <i>cd.</i> liczebniki porządkowe i ich formy skrócone

	<ul style="list-style-type: none"> • ściągnięcie rodzajnika określonego (<i>del</i>) • przyimki miejsca • konstrukcja <i>estar</i> + imiesłów czynny (<i>gerundio</i>) • zaimki dopełnienia bliższego • ogólne zasady akcentowania wyrazów
IV.	<ul style="list-style-type: none"> • tryb rozkazujący twierdzący cd. • liczebniki nieokreślone • konstrukcje <i>más ... que, menos... que, tan... como...</i> oraz wyrażenie <i>más de</i> • konstrukcja opisująca poruszanie się danym środkiem transportu <i>ir + en/a</i> • skróty literowe • wyrażenia organizujące wypowiedź • zasady akcentowania <i>palabras agudas</i>
V.	<ul style="list-style-type: none"> • zdania podrzędne z <i>que</i> • zaimki dopełnienia dalszego • liczebniki 100-1 000 • przysłówki czasu i wyrażenia przysłówkowe czasu • przyimki: <i>de, con</i> oraz <i>sin</i> • zasady akcentowania <i>palabras esdrújulas</i>
VI.	<ul style="list-style-type: none"> • konstrukcja <i>ir + a</i> + bezokolicznik • zdania okolicznikowe celu <i>para</i> + bezokolicznik • zaimki pytajne <i>cuál</i> i <i>cuáles</i> • pisownia małą i wielką literą • formalny i nieformalny styl wypowiedzi

¡Todo listo! 3 (A2)

rozdział	gramatyka, fonetyka i ortografia
I.	<ul style="list-style-type: none">• czasowniki: <i>gustar, encantar</i> oraz <i>preferir</i> cd.• wyrażenia <i>me gustaría, me encantaría</i>• ogólne zasady intonacji zdań• połączenie zaimków dopełniania dalszego i bliższego• wyrazy złożone
II.	<ul style="list-style-type: none">• czas <i>Pretérito Perfecto</i>• stopień najwyższy przymiotnika• użycie przymiotników <i>con valor superlativo</i>• użycie znaków zapytania i wykrzykników w zdaniach
III.	<ul style="list-style-type: none">• czas <i>Pretérito Perfecto</i> cd.• strona bierna• przysłówki zakończone na <i>-mente</i>• zdrobnienia• przyrostki i przedrostki• <i>que</i> czy <i>qué</i>
IV.	<ul style="list-style-type: none">• czas <i>Pretérito Indefinido</i> – czasowniki regularne• konstrukcja <i>empezar a +infinitivo</i>• wymowa <i>n, ni</i> oraz <i>ñ</i>
V.	<ul style="list-style-type: none">• czas <i>Pretérito Indefinido</i> – czasowniki regularne cd. i nieregularne• najczęściej używane liczebniki ułamkowe i zbiorowe• wymowa głosek [d] oraz [ð]
VI.	<ul style="list-style-type: none">• czas <i>Pretérito Imperfecto</i>• konstrukcja <i>soler + bezokolicznik</i>• spójniki <i>y</i> oraz <i>e</i>

¡Todo listo! 4 (A2/B1)

rozdział	gramatyka, fonetyka i ortografia
I.	<ul style="list-style-type: none">• rozróżnienie i użycie czasów <i>Pretérito Perfecto</i> i <i>Pretérito Indefinido</i> cd.• spójniki <i>o</i> oraz <i>u</i>
II.	<ul style="list-style-type: none">• rozróżnienie i użycie czasów <i>Pretérito Indefinido</i> i <i>Pretérito Imperfecto</i> cd.• czas <i>Pretérito Pluscuamperfecto</i>• brak pauzy w wymowie pomiędzy dwoma wyrazami
III.	<ul style="list-style-type: none">• czas <i>Futuro Imperfecto</i>• tryb warunkowy (zdania I typu)• <i>si</i> czy <i>sí</i>
IV.	<ul style="list-style-type: none">• tryb warunkowy <i>Condicional Simple</i>• peryfrazą <i>dejar + de + bezokolicznik</i>• pisownia <i>por qué</i>, <i>porque</i> oraz <i>porque</i>• sustantywizacja różnych części mowy przez dodanie rodzajnika
V.	<ul style="list-style-type: none">• tryb <i>Subjuntivo</i>• rodzajnik nieokreślony użyty zamiast rzeczownika• opuszczanie rodzajnika• rodzajnik nijaki• pisownia <i>dónde</i> i <i>donde</i>
VI.	<ul style="list-style-type: none">• zdania wyrażające prawdopodobieństwo, domniemanie w trybie <i>Indicativo</i> i <i>Subjuntivo</i>• zdania wyrażające życzenia• mowa zależna• odnośniki tekstualne

5. Materiał kulturowy

W dalszej części przedstawiono podział zakresu kulturowych treści nauczania na przykładzie pierwszej części podręcznika serii *¡Todo listo!*:

<i>¡Todo listo! 1 (A1)</i>	
rozdział	treści kulturowe
I.	<ul style="list-style-type: none"> • imiona i nazwiska hiszpańskie • hiszpańska rodzina królewska
II.	<ul style="list-style-type: none"> • państwa hiszpańskojęzyczne i ich stolice • flagi wybranych państw • słynne potrawy z różnych stron świata • sławne osoby oraz atrakcje turystyczne w krajach hiszpańskojęzycznych • gatunki muzyczne pochodzące z Ameryki Łacińskiej
III.	<ul style="list-style-type: none"> • sławne osoby ze świata mody
IV.	<ul style="list-style-type: none"> • systemy edukacji w innych krajach • szkoła latających tancerzy z Papantli (Meksyk) • szkoła im. Joaquima Ruyra (Hiszpania)
V.	<ul style="list-style-type: none"> • zainteresowania i pasje sławnych osób hiszpańskojęzycznych • słynne Hiszpanki ze świata sportu
VI.	<ul style="list-style-type: none"> • typowe potrawy z różnych stron świata • sławni szefowie kuchni z krajów hiszpańskojęzycznych
sekcja <i>Hoy es un día especial</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Międzynarodowe Święto Paelli • Święto Narodowe Hiszpanii oraz Dzień Szacunku dla Różnorodności Kulturowej i Etnicznej w Ameryce Południowej • Święto Zmarłych w Hiszpanii i Meksyku • zwyczaje w okresie przedświątecznym w Hiszpanii, Meksyku, Kolumbii i Urugwaju

- Dzień Świętego Antoniego (patrona zwierząt)
- karnawał na Teneryfie, w Kadyksie i w Águilas
- Międzynarodowy Dzień Szczęścia
- Światowy Dzień Języka Hiszpańskiego i Angielskiego, Światowy Dzień Książki, Dzień św. Jerzego
- Międzynarodowy Dzień Muzeów
- noc świętojańska

IV. Metody osiągnięcia celów kształcenia

1. Dobór metod i narzędzi pracy

Przy planowaniu i doborze narzędzi oraz metod pracy z grupą młodych ludzi nauczyciel powinien mieć na uwadze fakt, że współcześni nastolatki to tak zwana młodzież z pokolenia Z. Zrozumienie, czym charakteryzuje się ta generacja i w jaki sposób może wpłynąć to na rozwój edukacyjno-poznawczy uczniów oraz na ich strategię uczenia się wydaje się jednym z kluczowych elementów przy doborze właściwych i adekwatnych form nauczania języka obcego współczesnego licealisty lub ucznia technikum.

Osoby z pokolenia Z to młodzież urodzona po roku 1995. To pierwsze pokolenie w historii, które przyszło na świat i dorastało w scyfryzowanym świecie. Powszechny dostęp od wczesnego wieku do Internetu i nowych technologii sprawia, że młodzież z pokolenia Z funkcjonuje równocześnie w świecie wirtualnym i w świecie realnym i bez problemu potrafi natychmiastowo przełączyć się ze świata *offline* do świata *online*, przy czym ich życie w rzeczywistości wirtualnej (przede wszystkim na płaszczyźnie kontaktów społecznych) jest dla nich tak samo ważne (a czasem nawet ważniejsze), jak życie w świecie rzeczywistym. Codzienne obcowanie z podłączonymi do Internetu urządzeniami mobilnymi stanowi integralną część codziennego funkcjonowania współczesnych nastolatków. Stała obecność Internetu i nowoczesnych technologii w niemal każdej dziedzinie życia jest dla nich naturalna i oczywista. Dziedzina edukacji nie stanowi tu wyjątku, dlatego też współczesny nauczyciel dobierając metody i narzędzia pracy z uczniami, nie powinien ignorować nowych technologii, a umiejętnie i skutecznie wplatać je w proces nauczania.

Dla nauczyciela pracującego z przedstawicielami pokolenia Z pewną trudność może stanowić przestawienie się z tradycyjnych narzędzi nauczania (na przykład używanie jedynie tablicy i podręcznika) na stosowanie nowych technologii w procesie edukacyjnym. Wydaje się jednak, że korzystanie z nowoczesnych narzędzi cyfrowych, które są uczniom bliskie i które łatwo do nich docierają, jest niezbędne do tego, aby proces nauczania języka obcego był dla współczesnych nastolatków atrakcyjny i efektywny.

Seria podręczników *¡Todo listo!* odpowiada na tę potrzebę, oferując uczniom wiele ćwiczeń, zadań i projektów, opartych na użyciu nowych technologii oraz skonstruowanych w taki sposób, aby uczeń mógł wykorzystać język hiszpański do celów bardzo praktycznych, bliskich jego codziennym aktywnościom, takim jak na przykład funkcjonowanie w mediach społecznościowych.

Poniżej przykład takiego zadania, polegający na stworzeniu i opisie swojego hiszpańskojęzycznego avatara oraz na jego interakcji z avatarami innych uczniów na tablicy wirtualnej.

Proyecto

Avatar busca avatar

1 Crea tu avatar del mundo hispanohablante.
Stwórz swój hiszpańskojęzyczny avatar.
Imagina:
• su nombre y edad
• idiomas que habla
• su aspecto físico
• su carácter
• qué busca tu avatar en la página web
Avatar busca Avatar (puede buscar amigos, compañeros de piso, una pareja...).

2 Pon la descripción de tu avatar en el muro virtual de la clase. Después, mira los avatares de tus compañeros y comprueba si alguno coincide con el que buscas. Justifica tu respuesta.
Zamieść swój avatar na tablicy wirtualnej klasy. Następnie zapoznaj się z avatarami pozostałych uczniów i sprawdź, czy któryś pasuje do opisu szukanej przez ciebie osoby. Uzasadnij swoją odpowiedź.

Soy ...
Busco ...

Kolejną cechą charakteryzującą strategię uczenia się młodych ludzi, reprezentujących tak zwane pokolenie Z, jest wielozadaniowość (ang. *multitasking*). Współcześni nastolatki uczą się, pozostając pod ciągłym wpływem wielu bodźców i wykonując wiele czynności na raz, na przykład czytają, słuchając jednocześnie muzyki i używając jednocześnie telefonu do wymiany wiadomości z rówieśnikami. W wielu przypadkach tak funkcjonująca wielozadaniowość jest dość

powierzchnowa i uniemożliwia głębokie skupienie się na jednym z wykonywanych zadań i dokładne zrealizowanie go. Warto o tym pamiętać i wskazywać uczniom techniki efektywnego uczenia się oraz doskonalenia koncentracji.

Pozostawanie pod nieustannym wpływem wielu bodźców (głównie cyfrowych) może także skutkować u uczniów potrzebą szybkich zmian oraz większą podatnością na utratę zainteresowania monotonnymi lekcjami lub ćwiczeniami. Dla uczniów z pokolenia Z bardzo istotne jest szybkie, niemal natychmiastowe uzyskiwanie i przetwarzanie informacji. Należy więc zapewnić uczniom odpowiednią dynamikę zajęć oraz różnorodność metod i form pracy tak, aby podtrzymać ich zainteresowanie, utrzymać ich uwagę i zaangażowanie w daną lekcję. Niektóre z metod, które może stosować nauczyciel języka hiszpańskiego, aby osiągnąć ten cel to na przykład:

- stosowanie różnorodnych metod rozpoczynania i zakończenia lekcji;
- stosowanie form pracy sprzyjających stymulacji wielozmysłowej ucznia (na przykład jednocześnie wizualnej i audytywnej);
- stosowanie raczej większej liczby krótkich ćwiczeń, niż mniejszej liczby długich;
- stosowanie gimnastyki śródlekcyjnej, wydając polecenia w języku hiszpańskim;
- stosowanie różnorodnych i zmiennych form pracy na lekcji (na przykład praca indywidualna przeplatana pracą w parach lub w grupie);
- proszenie uczniów o zabranie głosu w losowej kolejności (nie na przykład według listy, czy według kolejności miejsc usadzenia w ławkach) w taki sposób, żeby uczniowie nie mogli przewidzieć, który z nich zostanie poproszony o odpowiedź jako następny.

2. Rola nauczyciela w procesie nauczania języka hiszpańskiego

Nauczanie języka obcego współczesnych nastolatków to wyzwanie wymagające dużych nakładów pracy, energii i zaangażowania, ale równocześnie jest to proces bardzo rozwijający samego nauczyciela.

Jak wspomniane zostało w poprzednim podrozdziale, współczesny nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z różnic między pokoleniem, do którego sam należy (tak zwane pokolenie cyfrowych imigrantów, ang. *digital immigrants*) i pokoleniem Z, do którego należą jego uczniowie

(tak zwane pokolenie cyfrowych tubylców, ang. *digital natives* – oba pojęcia stworzone i upowszechnione przez amerykańskiego pisarza i mówcę edukacyjnego Marca Prensky'ego). Zauważenie tych różnic oraz zrozumienie ich jest kluczem nie tylko do zwiększenia efektywności i wydajności procesu nauczania, ale także do lepszego zrozumienia uczniów jako ludzi – ich zachowań, sposobu bycia, sposobu komunikowania się z innymi oraz do znalezienia z nimi wspólnego języka i łatwiejszego nawiązywania relacji interpersonalnych.

W tym celu niezbędne jest dostosowanie metod i form pracy do potrzeb i preferencji współczesnych uczniów (stosowanie w nauczaniu nowych technologii), ale również podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych i ulepszanie warsztatu pracy poprzez rozwijanie wiedzy i umiejętności nauczyciela z zakresu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Bycie na bieżąco z nowinkami technologicznymi (na przykład platformy i aplikacje popularne wśród uczniów) oraz używanie ich w nauczaniu języka hiszpańskiego z pewnością przyniesie bardzo dobre rezultaty, uatrakcyjni proces edukacyjny i usprawni komunikację między uczniami a nauczycielem.

Nauka języka obcego może inspirować, rozwijać pasję i zainteresowania uczniów nawet wtedy, kiedy na początku nie wydają się oni bardzo zaniepokojeni danym językiem ani też zaangażowani w jego naukę. Bardzo dużą rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel – jego nastawienie do nauczania młodzieży, jego cechy charakteru takie jak: otwartość, pomysłowość czy poczucie humoru. Kreatywny, zaangażowany nauczyciel będzie kształcił kreatywnych, zaangażowanych uczniów. Może również zarazić uczniów swoją pasją do danego języka oraz jego kultury, bądź kultur i bezpośrednio wpłynąć na wybór dalszej kariery edukacyjno-zawodowej młodych ludzi.

2.1. Kształtowanie autonomii ucznia

Bardzo ważną rolą nauczyciela pracującego ze współczesnymi nastolatkami jest kształtowanie w nich niezależności i autonomii, umiejętności kierowania własnym procesem uczenia się języka, a także rozwijanie w uczniach poczucia odpowiedzialności za własny proces edukacyjny. Wykształcenie w uczniach postawy autonomicznej jest niewątpliwie jedną z dróg do osiągnięcia przez nich sukcesu edukacyjnego nie tylko w zakresie nauki języków obcych.

Autonomiczny uczeń jest bardziej zmotywowany do pracy, szybciej i skuteczniej uczy się nowych zagadnień, jest bardziej pewny siebie, bardziej aktywny i kreatywny, bardziej

zdyscyplinowany i systematyczny oraz czuje się bezpieczny w procesie uczenia się. Wykształcenie w uczeniu w młodym wieku postawy autonomicznej niewątpliwie przyczyni się również do rozwoju jego umiejętności uczenia się w przyszłości, w dorosłym życiu.

Niezależny uczeń cechuje się wysokim poziomem świadomości – wie, co i w jakim stopniu już potrafi, a których umiejętności jeszcze nie opanował. Zna różne strategie uczenia się i potrafi wybrać te, które najlepiej odpowiadają jego potrzebom i indywidualnym uwarunkowaniom, stosuje również te strategie w samodzielnej nauce poza lekcjami w szkole oraz na innych zajęciach edukacyjnych.

Autonomiczny uczeń rozumie nie tylko to, czego powinien się uczyć, ale przede wszystkim to, jak powinien to robić, aby osiągnąć samodzielnie określony, zamierzony cel działania. Taki uczeń potrafi skutecznie, bez pomocy nauczyciela, rozróżniać, oceniać i selekcjonować materiały, które może wykorzystać w toku uczenia się.

Jednym z kluczowych elementów osiągnięcia przez ucznia autonomii i niezależności w uczeniu się jest jego aktywne uczestnictwo (indywidualne oraz w grupie) w lekcjach, gdzie zdobywa najwięcej wiedzy i umiejętności. Rolą nauczyciela jest wspieranie wewnętrznej motywacji ucznia do rozwijania własnej niezależności edukacyjnej oraz stworzenie mu optymalnych warunków do samodzielnej i twórczej pracy.

Aby rozwijać w uczniach postawę autonomiczną w ich procesie uczenia się, nauczyciel języka hiszpańskiego może na przykład:

- zachęcać ucznia do dokonywania samooceny;
- zachęcać ucznia do korzystania z różnorodnych słowników (książkowych – monolingwalnych i bilingwalnych oraz internetowych, które oferują zestaw najczęstszych kolokacji i przykładowe zdania z użyciem danego słowa);
- przedstawić uczniom różne formy sporządzania notatek (na przykład tabelki, stosowanie kolorów i podkreśleń, zaznaczanie najważniejszych treści karteczkami typu *post-it*, sporządzanie map myśli, rysunków i schematów) oraz różne sposoby mnemotechnik;
- zachęcać ucznia do jak najczęstszego posługiwania się językiem hiszpańskim w kontakcie z nauczycielem, także poza salą lekcyjną, na przykład na przerwie czy na wycieczce;

- zachęcać ucznia do szukania kontaktu z żywym językiem hiszpańskim poza lekcjami w szkole (na przykład nawiązując kontakty z rówieśnikami z krajów hiszpańskojęzycznych poprzez gry *online* lub media społecznościowe lub oglądając seriale i filmy oraz słuchając muzyki w języku hiszpańskim);
- przedstawić uczniom efektywne techniki zarządzania czasem (na przykład prowadzenie kalendarza, planowanie zawczasu i rozłożenie sobie w czasie uczenia się do sprawdzianu lub kartkówki, sporządzanie list zadań i list kontrolnych (ang. *checklists*), stosowanie techniki Pomodoro – pracy w ok. 25-minutowych blokach czasowych, pomiędzy którymi robi się ok. 5-minutowe przerwy, ustalanie zadań priorytetowych, planowanie pracy od zadań najbardziej złożonych i najtrudniejszych, podział rozbudowanych zadań na mniejsze czynności);
- zachęcać uczniów do wykonywania indywidualnych i grupowych projektów językowych oraz do brania udziału w konkursach językowych;
- motywować uczniów, chwalić i doceniając ich wkład pracy w naukę języka i ich postępy w tym procesie oraz wskazując uczniom ich dotychczasowe osiągnięcia językowe.

Jednym z głównych założeń kursu *¡Todo listo!* jest kształcenie w uczniach niezależności językowej i autonomii w toku uczenia się języka hiszpańskiego. Seria podręczników *¡Todo listo!* stwarza uczniom wiele okazji do aktywnej i samodzielnej pracy nad językiem oraz stopniowo przenosi ciężar odpowiedzialności za proces nauczania z nauczyciela na ucznia. Podręczniki oferują wskazówki dotyczące mnemotechnik, produktywnego sporządzania notatek, pracy i podziału zadań w zespołach. Każdy rozdział podręcznika zawiera także bardzo przydatne do samodzielnej nauki podsumowanie objaśnień zagadnień gramatycznych z danego rozdziału z dodatkowymi zadaniami oraz słowniczki rozdziałowe – listy zebranych słów, zwrotów i wyrażen do aktywnego opanowania.

Innowacyjnym rozwiązaniem wprowadzonym w serii podręczników *¡Todo listo!* jest sekcja *Hoy es un día especial*, zawierająca dziesięć (po jednym na każdy miesiąc roku szkolnego) ciekawych tekstów, opisujących święta i nietypowe dni obchodzone w krajach hiszpańskojęzycznych. Praca na lekcji z tymi tekstami jest doskonałym rozwiązaniem indywidualizującym proces nauczania i kształtującym niezależność ucznia w sytuacji, kiedy uczeń ma już opanowany materiał omawiany na danej lekcji i chciałby rozszerzyć swoją wiedzę językową oraz kulturową poprzez samodzielną pracę, stosując przy tym techniki rozwijające jego autonomię

językową, takie jak na przykład: używanie różnego rodzaju słowników, domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów-kluczy lub internacjonalizmów.

Poniżej przykładowe ćwiczenia do tekstu z sekcji *Hoy es un día especial* dotyczącego obchodów Święta Zmarłych w Hiszpanii i Meksyku:

1 Completa los títulos de los artículos con las palabras del recuadro. Ten en cuenta a qué país, España o México, corresponde el titular. Escribe la solución en tu cuaderno.



Uzpełnij tytuły artykułów wyrazami z ramki. Weź pod uwagę, do którego z krajów, Hiszpanii czy Meksyku, pasowałby dany nagłówek. Zapisz rozwiązanie w zeszytcie.

España • mexicana • México • españoles • mexicanos • españolas

- Día de Todos los Santos: Miles de ... en los cementerios, poniendo flores y velas en las tumbas.
- ¿Qué elementos hay en los altares de los ... ?
- Día de Difuntos: Un día de nostalgia en las ciudades ...
- Una tradición ... que celebra la muerte con diferentes elementos, religiosos e indígenas.
- Día de Todos los Santos en ... : vivir interiormente la tristeza por los que no están.
- El Día de Muertos: ¿de dónde viene la especial relación de ... con la muerte?

2



Busca en el texto los nombres de los elementos característicos del Día de Muertos en México que aparecen en las fotos y escribe sus nombres en tu cuaderno.

Znajdź w tekście nazwy elementów charakterystycznych dla Święta Zmarłych w Meksyku widoczne na zdjęciach i zapisz ich nazwy w zeszytcie.



3. Narzędzia TIK w nauczaniu języka hiszpańskiego

Jak zostało to już wspomniane we wcześniejszych podrozdziałach niniejszego programu, współcześni uczniowie liceów i techników, młodzież z tak zwanego pokolenia Z, cyfrowi tubylcy, to generacja, dla której urządzenia takie jak smartfony, czy tablety są naturalną i oczywistą częścią rzeczywistości. Co za tym idzie – jest to pokolenie bardzo wizualne, do którego obraz i dźwięk przemawiają szybciej i skuteczniej, niż na przykład słowo pisane. Skutkuje to w sposób oczywisty technikami przyswajania wiedzy, którymi posługują się współcześni uczniowie. Ucząc się, dużo chętniej korzystają z narzędzi cyfrowych niż tradycyjnych. Wprowadzanie w proces nauczania narzędzi TIK sprawi więc, że formy pracy na lekcji języka hiszpańskiego będą dla młodzieży bardziej przyjazne i bliskie oraz może umożliwić zwiększenie ilości czasu, jaką uczniowie poświęcą na naukę języka.

Mając to na względzie, niniejszy program nauczania rekomenduje częste wplatanie w proces edukacji młodzieży z pokolenia Z różnorodnych platform, aplikacji czy narzędzi internetowych,

stworzonych głównie w celach edukacyjnych. Korzystanie z nich, w większości przypadków, jest darmowe, dość intuicyjne i łatwe do opanowania przez nauczyciela. Poniżej kilka przykładów narzędzi TIK przydatnych w toku nauczania:

- Wizer: narzędzie umożliwiające tworzenie interaktywnych kart pracy, zawierających na przykład: filmiki, nagrania dźwiękowe, zdjęcia, obrazki i wpisywane pytania.
- Quizlet: aplikacja bardzo przydatna uczniom w przyswajaniu nowych słówek w postaci fiszek stworzonych bezpośrednio przez uczniów lub dostępnych w bazie zasobów fiszek już gotowych, które zostały opracowane przez innych uczniów lub nauczycieli.
- Memrise: kolejna strona internetowa oferująca metodę fiszek w połączeniu z mnemotechnikami oraz kontrolą odstępów czasu, w których uczeń przyswaja dany zasób słówek i kontrolą efektów nauki (na przykład poprzez ciągłe wracanie do słówek, których uczeń jeszcze nie opanował i powtarzanie ich).
- Mind42: aplikacja umożliwiająca tworzenie online map myśli.
- Wordwall: strona internetowa umożliwiająca tworzenie przez nauczyciela własnych materiałów dydaktycznych, a następnie wydrukowanie ich w formie kart pracy lub wykorzystanie ich na tablicy multimedialnej w klasie. Niektóre z dostępnych form ćwiczeń, które nauczyciel może przy pomocy tego narzędzia wygenerować, to na przykład: łączenie słów w pary, gry typu memo, porządkowanie kolejności słów w zdaniu, teleturniej, wstawianie brakujących słów, zdania typu prawda, czy fałsz, koło fortuny, sortowanie słów według grup i kategorii, anagramy, rysunki z opisami, generowanie testów.
- Kahoot: strona internetowa i aplikacja umożliwiająca generowanie własnych lub korzystanie z już dostępnych quizów wielokrotnego lub jednokrotnego wyboru oraz w wersji prawda/fałsz. Możliwość wyświetlenia danego quizu na tablicy multimedialnej w klasie sprawia, że uczestniczyć w nim mogą wszyscy uczniowie jednocześnie w czasie rzeczywistym. Korzystanie z tego narzędzia jest też bardzo dobrą praktyką angażującą pozytywne współzawodnictwo i zdrową rywalizację wśród uczniów.
- Quickworksheets: platforma pozwalająca tworzyć karty pracy z ćwiczeniami takimi jak na przykład rozsypanki, wykreślanki, krzyżówki, bingo.

- PicCollage: aplikacja służąca do tworzenia listy słówek wraz z dołączonymi do nich obrazkami.
- BeFunky: strona internetowa pozwalająca edytować zdjęcia i obrazy oraz tworzyć kolaże, plakaty lub plansze obrazkowe, bardzo przydatne na przykład w tworzeniu zbioru słówek z danego zakresu.
- LearningApps: platforma umożliwiająca generowanie gier edukacyjnych oraz ćwiczeń interaktywnych w formie na przykład krzyżówek, gier, wykreślanek czy puzzli.
- Didaski: strona internetowa, na której dostępnych jest wiele gotowych do wydrukowania i użycia na lekcji ćwiczeń na uzupełnianie luk w tekście, testów wielokrotnego wyboru, czy ćwiczeń polegających na łączeniu słów w pary. Strona umożliwia również wygenerowanie autorskich, interaktywnych ćwiczeń tego typu.
- Duolingo: aplikacja oferująca darmowe kursy języków obcych (w tym języka hiszpańskiego) opierające się na tłumaczeniu z jednego języka na drugi i odwrotnie oraz na ćwiczeniu wymowy, a także ćwiczeniach w pisaniu ze słuchu.
- Tagxedo: internetowy kreator chmur wyrazowych o różnych kształtach, formach i kolorach, dający możliwość udostępnienia stworzonej przez ucznia lub nauczyciela chmury wyrazowej w mediach społecznościowych, zamieszczenia jej na danej stronie internetowej lub blogu oraz wydrukowania jej w formie obrazka.

Korzystanie z nowych technologii w procesie nauczania współczesnej młodzieży niewątpliwie jest bardzo wskazane, należy jednak pamiętać o tym, że używanie narzędzi TIK jest jedynie środkiem do celu, którym jest nauczenie nastolatka efektywnego komunikowania się w języku hiszpańskim, nie zaś celem samym w sobie.

4. Rozwijanie poszczególnych sprawności językowych

Metodyka nauczania języków obcych wyróżnia tradycyjnie cztery grupy sprawności językowych: umiejętność słuchania ze zrozumieniem i czytania ze zrozumieniem (określane mianem sprawności receptywnych) oraz umiejętność ustnego wypowiedzania się, a także umiejętność wypowiedzania się na piśmie (określane mianem sprawności produktywnych).

W naturalny i oczywisty sposób korzystanie z tych kompetencji oraz ich rozwijanie przenika się, jest silnie ze sobą powiązane i od siebie zależne, ponieważ naturalna sytuacja komunikacyjna jest prawie zawsze dwukierunkowa. Wymaga ona od osoby w niej uczestniczącej jednoczesnego wykorzystania zarówno swoich umiejętności receptywnych, jak i produktywnych. W trakcie nawiązywania oraz podtrzymywania komunikacji z drugą osobą w mózgu człowieka równocześnie aktywizują się obszary odpowiedzialne i za recepcję, i produkcję. Na przykład, rozmawiając z kimś bezpośrednio twarzą w twarz lub prowadząc rozmowę pisemnie, przy użyciu komunikatora internetowego, równocześnie mówimy/piszemy oraz monitorujemy przekazywane informacje. Tak samo słuchając bądź czytając – aktywnie przetwarzamy odbierane na bieżąco treści, często (w przypadku słuchania) od razu formułując w myślach odpowiedź rozmówcy.

Jeśli więc poszczególne sprawności językowe prawie nigdy nie są wykorzystywane przez człowieka niezależnie od siebie i z osobna, rozgraniczanie ich nie jest zabiegiem naturalnym. Beata Karpeta-Peć i Janusz Peć, autorzy pakietu metodycznego dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego, wydane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, komentują tę kwestię w następujący sposób¹²: „*W nowoczesnej dydaktyce nauczania języków obcych stawia się pytanie o zasadność dotychczasowego izolowania sprawności i kompetencji językowych w procesie kształcenia językowego. Mniej więcej od czasu opracowania wspomnianego wyżej Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego¹³ postuluje się szeroko rozumianą integrację sprawności i kompetencji językowych na korzyść wyżej wymienionych działań językowych. Co więcej, nawet działania językowe powinny być ze sobą łączone i trenowane jednocześnie.*”

Skuteczne nauczanie języka powinno więc integrować stymulację więcej niż jednego zmysłu na raz i pobudzać do działania jednocześnie dwie lub więcej sprawności językowe. Tylko

¹² Karpeta-Peć, B., Peć, J. (2015) *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, str. 35-36

¹³ w roku 2001 – przypis autorki programu nauczania

w taki sposób nauczyciel będzie w stanie stworzyć uczniom warunki do zrównoważonego i efektywnego rozwoju kompetencji językowych oraz do kreowania na lekcjach możliwie jak najbardziej realnych i autentycznych sytuacji komunikacyjnych, bowiem w procesie naturalnej komunikacji wszystkie wymienione uprzednio cztery sprawności komunikacyjne nie istnieją w izolacji od siebie, a są wykorzystywane łącznie. Rolą nauczyciela jest więc używanie podczas lekcji jednych sprawności językowych ucznia w celu stymulowania innych.

W dalszej części wspomnianej publikacji (pakietu metodycznego dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego), autorzy zaznaczają jednak, że w warunkach szkolnych rozdzielanie sprawności i kompetencji językowych ma jednak swoje uzasadnienie. Możliwość skupienia się na jednej, wybranej sprawności językowej na danych zajęciach stanowi duże ułatwienie dla nauczyciela. Dzięki temu może on przeznaczyć całą daną lekcję lub blok tematyczny na przykład tylko na stopniowy rozwój wybranego aspektu kształcenia językowego, jak sprawność receptywna lub produktywna lub na omówienie i doskonalenie tylko jednej kompetencji językowej, na przykład gramatycznej, leksykalnej czy fonetycznej. Rozdzielanie podczas kształcenia językowego poszczególnych sprawności i nauczanie ich nie zawsze w sposób zintegrowany jest także uzasadnione zastosowaniem w nauczaniu zasady unikania piętrzenia trudności.

4.1. Słuchanie ze zrozumieniem

Sprawności językowe pojawiają się w rozwoju każdego człowieka stopniowo – najpierw wykształcamy w sobie sprawności receptywne, a następnie produktywnie, przy czym recepcja jest warunkiem produkcji. Pierwszą ze sprawności, którą od najmłodszych lat rozwijamy zarówno w procesie uczenia się języka ojczystego, jak i obcego, jest umiejętność słuchania. Wielu metodyków nauczania języka obcego jest zdania, że w pierwszej kolejności powinno się rozwijać w uczniach umiejętność mówienia i słuchania ze zrozumieniem, ponieważ te dwie sprawności odgrywają największą rolę w procesie komunikacji z innymi ludźmi.

Według kryteriów ESOJK, umiejętności ucznia w zakresie słuchania ze zrozumieniem na poziomach A1 i A2 – poziomach biegłości językowej, które w założeniu Podstawy programowej powinien opanować uczeń na III etapie edukacyjnym, przedstawiają się następująco:

Poziom	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie:
A1	<i>potrafi zrozumieć znane jej słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące jej osobiście, jej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne, a wymowa wyraźna</i>
A2	<i>potrafi zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla niej ważnymi (np. podstawowe informacje dotyczące jej i jej rodziny, zakupów, miejsca i regionu zamieszkania, zatrudnienia). Potrafi zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach</i>

Tabela 5: Wymagania ESOJK w zakresie słuchania ze zrozumieniem na poszczególnych poziomach biegłości językowej A1 i A2

Umiejętność słuchania ze zrozumieniem często bywa dla uczniów stosunkowo trudna do opanowania. Rolą nauczyciela w tym procesie jest rozwinięcie w nich takich sprawności, które umożliwią im zrozumienie ogólnego sensu treści wypowiedzi bez konieczności znajomości każdego, pojedynczego słowa (tak zwane rozumienie globalne, ang. *listening for gist*) oraz które pomogą uczniom w wyselekcjonowaniu jedynie tych informacji, jakie są im potrzebne w danej sytuacji komunikacyjnej w danej chwili (określane mianem rozumienia selektywnego).

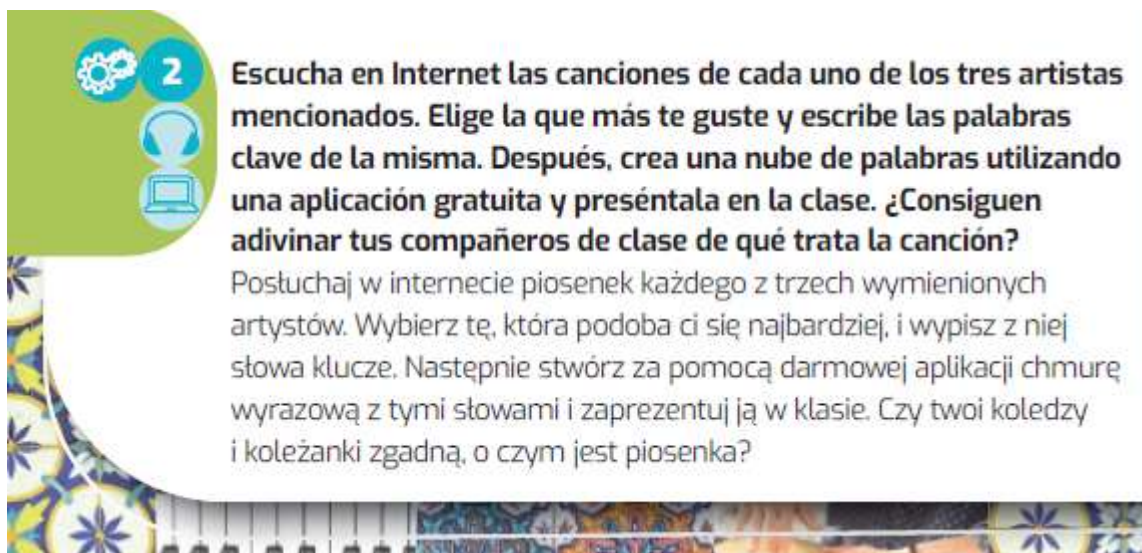
Przy doborze tekstu audytywnego, który nauczyciel będzie chciał wykorzystać na lekcji ważne jest upewnienie się, że poziom zaawansowania językowego danego nagrania odpowiada poziomowi opanowania języka przez daną grupę uczniów i nie będzie dla nich zbyt trudny, może to bowiem zdemotywowwać, zamiast zachęcić młodzież do aktywnego uczestniczenia w takiej lekcji. Warto również upewnić się, że nagranie nie jest zbyt długie i że jego struktura jest dostosowana do możliwości percepcyjnych nastolatków. Uczniowie często nie są w stanie skupić uwagi na obszernych tekstach audytywnych, zawierających dużo informacji i wiele elementów semantycznych, czy leksykalnych, ani tym bardziej aktywnie przetworzyć ich i wykonać na ich podstawie ćwiczeń na rozumienie słyszanego tekstu.

Kreatywnym sposobem na doskonalenie z uczniami sprawności słuchania ze zrozumieniem jest wykorzystywanie do tego celu piosenek. Formy aktywności, których nauczyciel może przy tej okazji użyć, to na przykład: uzupełnianie luk z tekstem piosenki w trakcie jej słuchania, wypisywanie ze słuchu kilku usłyszanych w piosence słów i układanie z nimi krótkich zdań, zaznaczanie na uprzednio stworzonej przez nauczyciela liście słownictwa tych słówek, które uczeń usłyszy w piosence, tłumaczenie fragmentów piosenki na język polski, wyszukiwanie różnic pomiędzy uprzednio przygotowanym przez nauczyciela tekstem piosenki z błędami, a jej poprawną, wysłuchaną przez ucznia wersją, stworzenie alternatywnej wersji tej samej piosenki z użyciem tych

samych konstrukcji gramatycznych (na przykład adaptacja przez ucznia piosenki Manu Chao „*Me gustas tú*” oparta na wymienianiu rzeczy i czynności, które uczeń rzeczywiście lubi i ćwiczeniu struktury gramatycznej z czasownikiem *gustar*).

Ponadto, ćwiczenie na zajęciach języka hiszpańskiego umiejętności słuchania ze zrozumieniem przy pomocy piosenek, jest dla uczniów bardzo atrakcyjne, wprowadza do toku lekcji elementy ludyczne, rozluźnia uczniów i sprawia, że doskonalenie omawianej w tym podrozdziale sprawności językowej jawi się uczniom jako przyjemne i kreatywne zajęcie.

W dalszej części przedstawiono przykład ćwiczenia zawartego w serii podręczników *¡Todo listo!* opartego na piosence jako narzędziu służącym rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem:



2 Escucha en Internet las canciones de cada uno de los tres artistas mencionados. Elige la que más te guste y escribe las palabras clave de la misma. Después, crea una nube de palabras utilizando una aplicación gratuita y preséntala en la clase. ¿Consiguen adivinar tus compañeros de clase de qué trata la canción?

Posłuchaj w internecie piosenek każdego z trzech wymienionych artystów. Wybierz tę, która podoba ci się najbardziej, i wypisz z niej słowa klucze. Następnie stwórz za pomocą darmowej aplikacji chmurę wyrazową z tymi słowami i zaprezentuj ją w klasie. Czy twoi koledzy i koleżanki zgadną, o czym jest piosenka?

Rozwijanie w uczniach umiejętności słuchania ze zrozumieniem przy użyciu innych niż piosenki tekstów audytywnych najczęściej przebiega trzyletupowo i obejmuje:

1. przygotowanie ucznia do odsłuchania danego tekstu lub wypowiedzi w języku hiszpańskim: na tym etapie nauczyciel powinien wprowadzić ucznia do tematu danego tekstu audytywnego i zainteresować nim go oraz zadbać o to, aby przypomnieć i zaktywizować zasób słownictwa, którym uczeń już dysponuje i którego będzie dotyczyło odsłuchiwanie nagranie, np. poprzez użycie burzy mózgów, asocjogramów lub map myśli wokół słów-kluczy do tekstu. Jeśli

w zadaniu słuchowym pojawi się nowy materiał językowy, niezbędny do zrozumienia treści nagrania, nauczyciel powinien go w tej fazie wprowadzić i omówić.

2. słuchanie właściwe: typy ćwiczeń, które uczeń wykonuje podczas słuchania tekstu w języku hiszpańskim, uzależnione są od postawionego przed nim celu. Celem może być słuchanie nakierowane na wspomniane już rozumienie globalne lub rozumienie selektywne. Zadania oparte na ćwiczeniu umiejętności słuchania, które uczeń może wykonywać w trakcie odsłuchiwania danego nagrania to na przykład: uzupełnianie luk w tekście słowami, które uczeń usłyszy, oznaczanie określonej w słuchanym tekście trasy, uzupełnianie ćwiczenia wielokrotnego wyboru, uzupełnianie tabelek lub diagramów usłyszczanymi danymi, uzupełnianie ćwiczenia typu prawda/fałsz, udzielanie pisemnej odpowiedzi na pytania do wysłuchiwanego właśnie tekstu, rysowanie elementów opisanych w nagraniu, porządkowanie kolejności usłyszanych fragmentów tekstu, podpisywanie obrazków zgodnie z usłyszczanymi informacjami, wybór obrazka zgodnego z treścią tekstu audytywnego lub wyeliminowanie takiego, który nie jest z nim zgodny, udzielanie odpowiedzi ogólnych, dotyczących słuchanego tekstu (na przykład: kto? gdzie? kiedy?).

Oprócz dwóch omówionych już stylów rozumienia tekstu słuchanego (globalnego i selektywnego), istnieje jeszcze trzeci, określane mianem rozumienia intensywnego. Polega on na bardzo szczegółowym zrozumieniu przez ucznia nagrania z dokładnością co do niemal każdego słowa. Ćwiczeniami nakierowanymi na rozwijanie tego typu rozumienia tekstu słuchanego są na przykład porównywanie treści nagrania z jego transkrypcją, parafrazowanie usłyszanych fragmentów lub transkrybowanie tekstu. Wydaje się jednak, że na podstawowym poziomie nauczania języka hiszpańskiego rozumienie intensywne, zwłaszcza przy dłuższych odsłuchiwanym nagraniach, przewyższa możliwości językowe uczniów i jest dla nich zbyt trudne do osiągnięcia.

3. wykonanie ćwiczeń po wysłuchaniu nagrania w języku hiszpańskim: na tym etapie nauczyciel powinien sprawdzić stopień zrozumienia tekstu audytywnego przez uczniów. Może to zrobić, korzystając z ćwiczeń kontrolujących takich jak na przykład: ćwiczenie typu prawda/fałsz, test wielokrotnego wyboru dotyczący usłyszanych treści, udzielanie odpowiedzi ustnej na pytania do tekstu usłyszanego w nagraniu. Na tym etapie wskazane jest również, aby uczniowie wykorzystali i utrwalili słownictwo z tematem, którego dotyczyło dane zadanie słuchowe.

W dalszej części przedstawiono przykład zadania kształtującego sprawność słuchania ze zrozumieniem z podręcznika serii *¡Todo listo!*, polegającego na zanotowaniu przez ucznia swoich pierwszych przypuszczeń dotyczących przedstawionej osoby na zdjęciu, a następnie na

sprawdzeniu trafności tych przypuszczeń na podstawie wysłuchanego tekstu. Następnie uczeń może w twórczy sposób wykorzystać wiedzę, którą zdobył w trakcie wysłuchiwania treści nagrania i wykonać kreatywne zadanie polegające na wcieleniu się w rolę jednego z bohaterów usłyszanego tekstu audytywnego:



E El pódcast *Moda hoy* habla de la mujer de la foto. Escucha el audio para comprobar la información de la actividad D.

Podcast *Moda hoy* opowiada o kobiecie ze zdjęcia. Posłuchaj nagrania i sprawdź odpowiedzi z zadania D.



F Imagina que eres locutor del pódcast *Moda hoy* y haces la entrevista a Chantelle. Escribe en tu cuaderno las preguntas y las posibles respuestas de la modelo. Puedes buscar más información en Internet.

Wciel się w rolę prowadzącego podcast *Moda hoy*, który przeprowadza wywiad z Chantelle. Zapisz w zeszycie swoje pytania i możliwe odpowiedzi modelki. Możesz poszukać więcej informacji na jej temat w internecie.

D Lee las frases y decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Escribe la respuesta en tu cuaderno. Przechyżtaj podane zdania i określ, które z nich są zgodne z prawdą, a które nie. Zapisz odpowiedź w zeszycie.

La mujer de la foto...

es cantante. es inteligente y muy guapa.

habla español. tiene 28 años.

es modelo de Desigual, una marca española de ropa.

aparece en un video de Sia y Eminem.

es canadiense. se llama Chantelle.

estudia moda.

¿Verdadero o falso?



4.2. Mówienie

Umiejętność ustnego wypowiedzenia się jest niewątpliwie jedną z ważniejszych sprawności, które uczeń powinien nabyć w trakcie nauki języka obcego, jest to bowiem kompetencja, która służy bezpośredniej interakcji z drugim człowiekiem i umożliwia komunikację z nim.

Istnieją dwa typy wypowiedzi ustnej, które zawierają się w szeroko pojętej umiejętności mówienia w języku obcym i które uczeń powinien na lekcjach języka obcego rozwijać: monolog oraz dialog. Kryteria ESOJK opisujące sprawności opanowane przez ucznia w zakresie mówienia na poziomach A1 i A2 dzielą się na te z obszaru produkcji oraz te z obszaru interakcji i przedstawiają się następująco:

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie:		
Poziom	Produkcja	Interakcja
A1	<i>potrafi używać prostych wyrażeń i zdań, aby opisać miejsce, gdzie mieszka oraz ludzi, których zna.</i>	<i>Potrafi brać udział w rozmowie pod warunkiem, że rozmówca jest gotów powtarzać lub raczej inaczej formułować swoje myśli, mówiąc wolniej oraz pomagając uczniowi ująć w słowa to, co usiłuje powiedzieć.</i> <i>Potrafi formułować proste pytania, dotyczące najlepiej znanych uczniowi tematów lub najpotrzebniejszych spraw – i odpowiadać na tego typu pytania.</i>
A2	<i>potrafi posłużyć się ciągiem wyrażeń i zdań, by w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia, swoje wykształcenie, swoją obecną i poprzednią pracę.</i>	<i>Potrafi brać udział w zwykłej, typowej rozmowie wymagającej prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane uczniowi tematy.</i> <i>Potrafi radzić sobie w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, nawet jeśli nie rozumie wystarczająco dużo, by samemu podtrzymać rozmowę.</i>

Tabela 6: Wymagania ESOJK w zakresie mówienia na poszczególnych poziomach biegłości językowej A1 i A2

Jedynym z pierwszych i podstawowych warunków, jakie nauczyciel powinien zapewnić uczniom, kształtując w nich umiejętność sprawnego wypowiedzania się w języku hiszpańskim, jest pozytywna i przyjazna atmosfera na lekcji. Ułatwia ona uczniowi otworzenie się na mówienie w języku obcym, minimalizując w nim lęk przed byciem na przykład wyśmianym przez kolegów z klasy, czy skarconym przez nauczyciela za popełnione błędy językowe, czy niewłaściwą wymowę. Emocje związane ze strachem zdecydowanie nie sprzyjają procesowi uczenia się, a już zwłaszcza blokują ucznia w sytuacji, kiedy ma on sformułować wypowiedź ustną na głos, na forum klasy. Dlatego też stworzenie właściwej atmosfery życzliwości i wzajemnego szacunku na lekcji jest jedną z kluczowych kwestii w procesie edukacyjnym.

Kolejnym aspektem istotnym w kształtowaniu w uczniach umiejętności mówienia jest dobór materiałów atrakcyjnych dla młodzieży pod względem tematu i formy oraz odpowiednio dobranych do ich poziomu językowego. Nauczyciel powinien też zadbać o to, aby stosowane przez niego ćwiczenia stwarzały naturalną potrzebę komunikacji i były jak najmniej teoretyczne, a jak najbardziej praktyczne, przygotowujące ucznia do realnych sytuacji komunikacyjnych, w których uczeń najprawdopodobniej znajdzie się, nawiązując relacje z osobami hiszpańskojęzycznymi.

Kiedy więc na przykład tematem lekcji jest opis obrazka, zamiast korzystać z ilustracji mających niewiele wspólnego z życiem nastolatków, nauczyciel może poprosić uczniów o opis ich własnych zdjęć z portali społecznościowych, takich jak na przykład Facebook czy Instagram. Cele ćwiczenia zostaną spełnione, zamierzone sprawności językowe zostaną przez uczniów przećwiczone i utrwalone, a z pewnością forma takiego zadania będzie dla młodzieży znacznie bliższa i wzbudzi w uczniach większy entuzjazm i zainteresowanie niż opis losowego obrazka z materiałów dydaktycznych nauczyciela.

Innym przykładem przybliżenia ćwiczenia zainteresowaniom uczniów i uatrakcyjnienia im procesu kształtowania umiejętności wypowiedzania się w języku hiszpańskim może być zadanie polegające na opisie codziennej rutyny. Zamiast używania do tego celu planu dnia nieznaney uczniom osoby, przedstawionej na przykład w podręczniku, uczniowie mogą opowiedzieć o swojej własnej rutynie w typowy dzień w trakcie tygodnia lub w weekend, tworząc na ten temat filmik w języku hiszpańskim, który następnie zaprezentują w klasie przed nauczycielem oraz kolegami i koleżankami z klasy.

Przy omawianiu peryfrazy *estar+gerundio* nauczyciel również może posłużyć się użyciem przez uczniów nowych technologii i mediów społecznościowych oraz poprosić ich, aby zamiast

tradycyjnych ilustracji lub zdjęć w materiałach dydaktycznych, użyli do opisu tego, co kto robi w danym momencie, ich własnych nagrań z bardzo popularnej obecnie wśród młodzieży aplikacji TikTok lub z relacji w aplikacji Instagram, tak zwanych InstaStories.

Jedną z ról nauczyciela w kształtowaniu w uczniach umiejętności tworzenia wypowiedzi i interakcji w języku hiszpańskim jest stwarzanie jak największej liczby sytuacji umożliwiających im to zarówno w trakcie lekcji, jak i poza salą lekcyjną, na przykład w kontakcie z nauczycielem na przerwie. Inną inicjatywą, którą nauczyciel może podjąć, aby umożliwić uczniom intensywny kontakt z językiem hiszpańskim i jego wykorzystanie w praktyce, jest organizacja wyjazdu edukacyjnego do Hiszpanii. Oczywiście jest to przedsięwzięcie wymagające dużych nakładów dodatkowej pracy oraz poświęconego czasu ze strony nauczyciela, a także dużych nakładów finansowych ze strony rodziców uczniów, na pewno nie każdy nauczyciel i uczeń ma taką możliwość. Jeśli jednak istnieje sposobność, aby taką wycieczkę zorganizować, jest to jak najbardziej wskazane. Nie ma bowiem dla uczniów lepszej formy ćwiczenia wypowiadania się i nawiązywania interakcji w języku hiszpańskim niż pobyt w kraju pochodzenia tego języka, przebywanie wśród jego rodzimych użytkowników i nawiązywanie z nimi kontaktu w realnych sytuacjach codziennego życia. Większość hiszpańskich szkół językowych, specjalizujących się w nauczaniu hiszpańskiego jako języka obcego, oferuje uczniom bardzo ciekawy program dydaktyczno-kulturowy: uczniowie rano uczestniczą w kursie językowym a popołudniami i wieczorami w aktywnościach kulturowych, takich jak wspólne gotowanie hiszpańskich potraw, wycieczki do ciekawych miejsc w danym regionie, nauka tańca flamenco, salsy lub bachaty, wyjścia na *tapas* itp. W trakcie pobytu uczniowie mają możliwość mieszkania u rodzin hiszpańskich, tak więc ich doświadczenie języka oraz kultury na takim wyjeździe jest jak najbardziej autentyczne i naturalne. Szczegółowe informacje na temat bazy takich szkół językowych można znaleźć na oficjalnym portalu Instytutu Cervantesa *El español en España*, służącym do wyszukiwania centrów nauki języka hiszpańskiego jako obcego w Hiszpanii (link do tej strony internetowej został zamieszczony na str. 7 niniejszego programu nauczania). Baza danych zawiera zaktualizowane oferty kursów językowych w ponad 430 centrach nauczania języka hiszpańskiego jako obcego w ponad stu różnych lokalizacjach w Hiszpanii.

Beata Karpeta-Peć i Janusz Peć, autorzy pakietu metodycznego dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego, wydane go przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, podają¹⁴, że

¹⁴ Karpeta-Peć, B., Peć, J. (2015) *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego*.

współczesna metodyka dzieli typy ćwiczeń kształtujących sprawność mówienia w języku obcym na następujące rodzaje:

1. ćwiczenia przygotowujące do mówienia – stanowią swoistą formę rozgrzewki przed właściwą wypowiedzią ustną, ich celem jest zebranie przez ucznia słownictwa i pojedynczych zwrotów potrzebnych mu do sformułowania wypowiedzi. Uczniowie mogą dokonywać tego ustnie lub pisemnie, pojedynczo, w parach lub w większych grupach, na przykład w postaci burzy mózgów opartej na skojarzeniach, map myśli lub pracy ze słownikiem.

2. ćwiczenia dotyczące budowania prostych ustnych wypowiedzi – opierają się na odtwórczej pracy ucznia, polegającej na odwzorowywaniu prostych, krótkich zdań na dany temat z użyciem wyrażen, które posłużą później uczniowi do stworzenia własnej wypowiedzi. W ten sposób uczeń utrwala typowe dla danej formy wypowiedzi ustnej wyrażenia oraz ćwiczy wymowę i płynność. W tym typie ćwiczeń zawierają się na przykład: układanie w odpowiedniej kolejności rozsypanek wyrazowych czy tworzenie zdań według podanego wzoru z użyciem typowej konstrukcji, na przykład wyrażającej opinię.

3. ćwiczenia i zadania dotyczące konstruowania ustnej wypowiedzi – ich celem jest stworzenie przez ucznia prostej, schematycznej wypowiedzi ustnej według podanej struktury, na przykład na bazie podanych punktów lub na podstawie podanych kilku słów, z których uczeń musi utworzyć wypowiedź używając ich po kolei. Innym ćwiczeniem tego typu jest na przykład dokończanie wypowiedzi na bazie podanych pierwszych schematycznych zdań.

4. zadania dotyczące symulowania ustnej komunikacji – opierają się na przygotowaniu ucznia do samodzielnej, kreatywnej produkcji wypowiedzi ustnych. Mają formę naśladowania komunikacji ustnej w realnych sytuacjach życia codziennego, na przykład w postaci odgrywanych przez uczniów typowych scenek rodzajowych, takich jak: “na zakupach”, “u lekarza”, “wskazywanie drogi” lub wcielenie się ucznia w rolę prezentera telewizyjnego przedstawiającego prognozę pogody.

5. zadania będące autentycznym komunikowaniem się w języku obcym – opierają się już nie na reprodukcji lub rekonstrukcji wypowiedzi ustnych, ale na ich twórczej produkcji przez ucznia. Zaliczają się do nich na przykład: swobodna rozmowa na wybrany temat, wyrażanie własnego

zdania wsparte przykładami, dyskusje i swobodne argumentowanie, debaty, tworzenie historii, prezentacje.

Ważną kwestią w praktykowaniu na lekcji ćwiczeń komunikacyjnych bazujących na mówieniu jest poprawianie błędów popełnianych przez uczniów. To, który moment wypowiedzi ustnej jest na to najlepszy, zależy od tego, jaki cel ma dane ćwiczenie/zadanie, które uczeń wykonuje.

Jeśli celem danej aktywności jest ćwiczenie wymowy lub utrwalanie jednej konkretnej, właśnie poznanej na danej lekcji struktury gramatycznej – wówczas wskazane jest poprawienie ucznia jak najszybciej tak, aby popełniony przez niego błąd nie utrwalił mu się w pamięci i w użyciu. W tym typie ćwiczeń poprawność jest bowiem ważniejsza, niż nieprzerwanie płynności wypowiedzi. Korzystnie jest w pierwszej kolejności zachęcić ucznia do podjęcia próby samodzielnej autokorekty.

Jeśli natomiast celem danego ćwiczenia jest kształtowanie i rozwijanie płynności wypowiedzi ustnej ucznia, wtedy z poprawieniem jego ewentualnych błędów należy poczekać do momentu, aż skończy on swoją wypowiedź. Przerywanie mu odpowiedzi i poprawianie jego błędów na bieżąco może ucznia zdekoncentrować, wybić z rytmu, a także zdemotywowować i zamiast otworzyć na mówienie w języku hiszpańskim – skutecznie go do tego zniechęcić. Jedyny typ błędów, jaki należy poprawiać jak najszybciej w trakcie aktywności ustnych skierowanych na ćwiczenie płynności to takie, które całkowicie uniemożliwiają lub w istotny sposób zaburzają komunikację i sens/zrozumienie wypowiedzi ucznia.

W dalszej części tego podrozdziału zamieszczono przykładowe ćwiczenia z serii podręczników *¡Todo listo!* kształtujące w uczniach umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych i interakcji w języku hiszpańskim:



E Busca en Internet dos lugares interesantes de América Latina y preséntalos en clase con fotos.

Poszukaj w internecie dwóch ciekawych miejsc z Ameryki Łacińskiej i zaprezentuj je w klasie wraz ze zdjęciami.

Es una foto del Parque Nacional Lauca en Chile. Una de las atracciones locales son las llamas, que se llaman guanacos.



F **Hablad en parejas según las informaciones de los bocadillos. Usad las formas adecuadas de los verbos en paréntesis.**

Przeprowadźcie w parach dialogi zgodnie z informacjami zawartymi w dymkach. Użyjcie właściwych form czasowników podanych w nawiasach.



1. ¡Hola! Pedro! ¿Cómo estás? ¡Muy bien! ¿Y tú?
2. ¡Hola! ¿Qué tal? Mal.
3. ¿... (ser, tú) profesor? No, ... (ser, yo) estudiante.
4. ¿Cómo se llama tu profesor de español? ... (llamarse) Gabriel.
5. ¿...? De-a-erre-i-a.

¡Muy bien! / ¡Genial!
 Bien.
 Así, así. / Regular.
 Mal.
 ¡Hola!

4.3. Czytanie ze zrozumieniem

Umiejętność czytania ze zrozumieniem pełni niewątpliwie bardzo ważną rolę w procesie nauki języka obcego. Dzięki czytaniu uczeń przyswaja nowe treści leksykalne i gramatyczne poprzez całe zdania oraz wyrażenia osadzone w danym kontekście, a także utrwala to słownictwo i zagadnienia z gramatyki, które już zna. Czytanie na głos umożliwia z kolei uczniowi nabranie płynności w mówieniu oraz umiejętności prawidłowej wymowy i akcentowania w języku hiszpańskim.

Kryteria ESOJK opisujące sprawności, które powinien opanować uczeń w zakresie czytania ze zrozumieniem na poziomach A1 i A2 przedstawiają się następująco:

Poziom	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie:
A1	rozumie znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych i plakatach lub w katalogach
A2	potrafi czytać bardzo krótkie, proste teksty. Potrafi znaleźć konkretne, przewidywalne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego, takich jak ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy. Rozumie krótkie, proste listy prywatne.

Tabela 7: Wymagania ESOJK w zakresie czytania na poszczególnych poziomach biegłości językowej A1 i A2

Przy przygotowaniu przez nauczyciela ćwiczeń na czytanie ze zrozumieniem bardzo istotna jest kwestia doboru materiałów o odpowiednim stopniu trudności, dopasowanym do wiedzy i umiejętności danej grupy uczniów. Bardzo trudne, a czasem wręcz niemożliwe jest zrealizowanie zaplanowanych przez nauczyciela założeń danego ćwiczenia, jeśli jego treść pod kątem gramatycznym i leksykalnym jest dla uczniów zbyt trudna do zrozumienia.

Rozwijanie w uczniach umiejętności czytania ze zrozumieniem najczęściej przebiega trzyetapowo i obejmuje:

1. przygotowanie ucznia do czytania – celem tego etapu jest wprowadzenie ucznia do lektury tekstu w języku hiszpańskim, wzbudzenie w nim ciekawości i zainteresowania ćwiczeniem oraz przypomnienie i zaktywizowanie słownictwa, a także struktur gramatycznych, które zostaną użyte w tekście i staną się uczniowi niezbędne do zrozumienia czytanych treści. Aktywności, które mogą pomóc nauczycielowi i uczniowi w osiągnięciu tego celu to na przykład: postawienie pytań i hipotez dotyczących tekstu, który za chwilę będzie przez ucznia czytany (takich jak przewidywanie treści lektury na podstawie użytych w tekście zdjęć, czy ilustracji, bądź tytułu lub śródtytułów) oraz tworzenie map myśli i asocjogramów. Zadawanie pytań dotyczących tematyki tekstu przed rozpoczęciem przez ucznia lektury może wzbudzić w nim naturalną chęć odnalezienia na nie odpowiedzi i zmotywować go do wykonania ćwiczenia czytania ze zrozumieniem. Jeśli w lekturze pojawi się nowy materiał językowy, niezbędny do zrozumienia treści tekstu czytanego przez ucznia, nauczyciel powinien go w tej fazie wprowadzić, a następnie omówić.

2. czytanie właściwe – celem tej fazy, oprócz oczywistego wypracowania u ucznia technik czytania ze zrozumieniem i nabrania biegłości w tej sprawności, jest wdrożenie ucznia do różnych sytuacji i kontekstów odbioru tekstu oraz kształtowanie u ucznia różnych strategii czytania.

Typy ćwiczeń, które uczeń może wykonywać podczas czytania ze zrozumieniem w języku hiszpańskim, uzależnione są od postawionego przed nim celu. Celem może być czytanie nastawione na rozumienie globalne (czyli zrozumienie ogólnych informacji z treści tekstu, wyłonienie jego przewodniej myśli i nabycie ogólnego rozeznania dotyczącego danej sytuacji komunikacyjnej, którą przedstawia tekst oraz dotyczącego intencji autora) lub rozumienie selektywne, wybiórcze (czyli wyłowienie z tekstu szczegółowych, konkretnych, ważnych informacji). Inną możliwością jest ćwiczenie czytania ze zrozumieniem nastawionego na rozumienie sortujące, czyli selekcję zdobywanych w czasie czytania informacji i dzielenie ich na bardziej lub mniej istotne oraz ustalanie wątków głównych i wątków pobocznych danego tekstu.

Aby te cele zrealizować, w fazie czytania właściwego można wykorzystać następujące techniki pracy: podkreślanie lub wypisywanie najważniejszych lub konkretnych informacji,

układanie ilustracji w kolejności zgodnej z treścią lektury, uzyskiwanie dwóch oddzielnych, spójnych tekstów, rozdzielać ich pomieszane ze sobą fragmenty, wypełnianie luk w tekście, porządkowanie fragmentów tekstu w odpowiedniej kolejności, dopasowywanie do każdego przeczytanego fragmentu jednego z podanych podtytułów lub tworzenie własnych podtytułów.

3. wykonanie ćwiczeń po przeczytaniu tekstu w języku hiszpańskim – celem tej fazy kształcenia umiejętności czytania ze zrozumieniem jest sprawdzenie stopnia zrozumienia tekstu czytanego przez uczniów oraz przeprowadzenie ćwiczeń o charakterze produkcyjnym, czyli z zastosowaniem opanowanej receptywnie podczas lektury wiedzy w nowych sytuacjach i nowym kontekście. Cele te nauczyciel może osiągnąć, korzystając z ćwiczeń kontrolujących, takich jak na przykład: ćwiczenie typu prawda/fałsz, test wielokrotnego wyboru dotyczący przeczytanych treści, udzielanie odpowiedzi ustnej i pisemnej na pytania do tekstu, dopasowywanie właściwego zdjęcia lub ilustracji zgodnie z treścią tekstu, szukanie różnic między zdjęciem lub ilustracją, a przeczytanym tekstem, odszukiwanie konkretnego fragmentu tekstu, w którym znajduje się odpowiedź na pytanie do jego treści. Spośród ćwiczeń o charakterze produkcyjnym wymienić zaś można na przykład: wykonanie projektu na temat związany z przeczytanym tekstem, odegranie przez uczniów scenek rodzajowych, wykorzystując sytuacje oparte na lekturze, stworzenie filmiku w aplikacji TikTok zainspirowanego tematyką przeczytanego tekstu, stworzenie chmury wyrazowej na podstawie słownictwa z tekstu lub napisanie listu bądź e-maila do bohatera tekstu albo do innej osoby, wcielając się w tego bohatera.

Jak zostało już wspomniane wcześniej, ważną sprawnością, którą uczeń powinien na lekcjach języka hiszpańskiego ćwiczyć, jest umiejętne wykorzystywanie różnych strategii czytania. Nie każdy tekst pisany czytamy przecież w ten sam sposób; taktyka, jakiej używamy do przeczytania danej treści, zależy od rodzaju tekstu, od celu, jaki nam przy jego czytaniu przyświeca, a także od tego, jakie informacje potrzebujemy w danym momencie z danego tekstu uzyskać. Inaczej będziemy czytać definicję słownikową danego pojęcia, inaczej rozkład jazdy lub harmonogram jakiegoś wydarzenia, inaczej złożony tekst naukowy, a jeszcze inaczej poezję.

Najczęściej stosowanymi podczas czytania danego tekstu strategiami (nie tylko w warunkach szkolnych, ale też w każdej innej sytuacji życia codziennego) są dwie, następujące techniki:

- *skimming* (z języka angielskiego: muskanie, wertowanie): taktyka nastawiona na szybkie, pobieżne czytanie za pomocą objęcia wzrokiem i uwagą tak dużej ilości treści czytanego tekstu, jak tylko to możliwe w możliwie najkrótszym czasie. Ta strategia ma na celu szybkie ogólne zorientowanie się w treści danego tekstu i wyselekcjonowanie tych jego fragmentów, które zawierają poszukiwane przez

czytającego informacje i które są dla niego bardziej istotne, w związku z czym będą wymagać od niego dokładniejszego, uważniejszego przeczytania.

- *scanning* (z języka angielskiego: skanowanie): taktyka ukierunkowana na wyszukiwanie w tekście konkretnych, najczęściej pojedynczych informacji (na przykład data urodzenia, nazwa miejsca, imię bohatera) za pomocą pomijania podczas czytania tych fragmentów tekstu, w których dana informacja się nie znajduje i skupienia uwagi na tych, które dla uzyskania danej informacji są kluczowe.

Istotne w procesie nauczania jest, aby nauczyciel uwrażliwiał uczniów na istnienie różnych strategii czytania i kierował ich kształceniem tak, by mieli oni świadomość tego, jaką technikę mogą wykorzystać w danym momencie, w zależności od tego, jakie informacje chcą w danej sytuacji uzyskać. W celu ćwiczenia różnych taktyk czytania, wskazane jest korzystanie z różnorodnych typów tekstów pisanych, takich jak na przykład: menu restauracyjne, zaproszenia, harmonogramy imprez kulturalnych lub sportowych, posty w mediach społecznościowych, wpisy na blogach, bilety, szyldy i napisy w miejscach użyteczności publicznej, opakowania produktów spożywczych i higienicznych, etykiety na towarach, materiały reklamowe, plakaty i billboardy, przepisy kulinarne, drzewa genealogiczne, komiksy, fragmenty artykułów z czasopism w wersji papierowej lub elektronicznej, wywiady, formularze zakupu na stronach internetowych czy wiadomości e-mailowe.

Narzędziem skutecznie sprawdzającym się w kształceniu umiejętności czytania ze zrozumieniem są również lektury poziomowane do nauki języka hiszpańskiego (*lecturas graduadas*) – uproszczone adaptacje dzieł klasyków literatury hiszpańskiej i światowej lub autorskie opowieści o tematyce młodzieżowej dostosowane stopniem trudności językowej do poziomu biegłości, który posiada uczeń (od A1 do C1). Najczęściej lektury te są również wyposażone w zestawy ćwiczeń sprawdzających stopień zrozumienia tekstu po każdym rozdziale oraz w nagrania audio poszczególnych rozdziałów.

Bardzo wskazane jest, aby teksty, które wybiera nauczyciel do ćwiczenia w klasie umiejętności czytania ze zrozumieniem były jak najbardziej autentyczne. Ważne jest, by uczeń miał poczucie obcowania z żywym, rzeczywistym językiem, którego na co dzień używają jego użytkownicy w realnych sytuacjach dnia codziennego, a nie ze sztucznie wykreowanymi na potrzeby lekcji tekstami, które niewiele mają wspólnego z autentycznym, funkcjonalnym językiem.

Poniżej przykład zastosowania w serii podręczników *¡Todo listo!* adaptacji autentycznego materiału źródłowego – fragmentu artykułu z hiszpańskiego dziennika *El País* i stworzenia na jej bazie ćwiczenia na czytanie ze zrozumieniem:

**B**

Lee este fragmento del artículo de la sección de moda del periódico español *El País* sobre esta famosa agencia de modelos. Después, identifica a cinco personas de la actividad A, del apartado 2, parecidas a las personas descritas en el artículo.

Przeczytaj fragment artykułu z działu mody z dziennika *El País* dotyczący słynnej agencji modelingowej.

Następnie zidentyfikuj pięć osób z zadania A z lekcji 2, które pasują do opisów postaci podanych w artykule.

Una agencia de modelos atípicos

"¡Oferta de trabajo! Buscamos gente atípica para una importante campaña internacional". Este es el anuncio de una agencia de modelos que busca gente diferente. Altos, bajos, gordos, delgados, rubios, morenos... Todos son bienvenidos en esta agencia.

Otros modelos atípicos de esta agencia con otros talentos son el pelirrojo **David Harkins**, que además de modelo es poeta o **Inesa de la Roche**, esa chica muy alta y delgada con el pelo castaño que se dedica también a la fotografía y al cine.

Muchos diseñadores famosos trabajan con esta agencia y sus modelos aparecen en revistas internacionales como *Vogue*, *Elle* o *Cosmopolitan*. **Del**, delgadito y un poco feo, trabaja con Calvin Klein y Levi's. **Georgina Horne** es una chica gordita con mucho éxito como modelo y como bloguera de moda. **Leigh Gill**, un chico bastante bajito y con tatuajes, ahora también es un actor famoso. Definitivamente, la gente diferente está de moda.

Adaptado de: *S Moda El País*

Nauka i utrwalanie języka hiszpańskiego poprzez czytanie może być często nawet bardziej efektywne niż poprzez słuchanie, ponieważ podczas czytania uczeń obcuje z treścią danego tekstu przez dłuższy czas. Jego percepcja jest więc wystawiona w tym samym czasie na więcej bodźców w postaci słów pochodzących z lektury, niż ma to miejsce w czasie słuchania, kiedy to uczeń nie odbiera najczęściej jednocześnie wielu słów, a jedynie pojedyncze słowa lub zdania w danej chwili. Dodatkowo, czytanie umożliwia powrót wzrokiem w dowolnym momencie do uprzednio przeczytanych już informacji, podczas gdy słuchanie nie daje uczniowi takiej możliwości.

Bardzo korzystnym rozwiązaniem w procesie nauczania wydaje się pobudzenie percepcji ucznia poprzez zmysł wzroku i słuchu jednocześnie. Wskazane jest łączenie kształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem z jednoczesnym odsłuchiowaniem treści, które uczeń właśnie czyta, na przykład w formie nagrania audio, bądź tekstu czytanego na głos przez nauczyciela. Symultaniczne wykorzystywanie przez ucznia obu kanałów percepcji (wzroku i słuchu) wspomaga koncentrację i rozumienie oraz zwiększa skuteczność zapamiętywania czytanych treści.

Poniżej przykład zastosowania w serii podręczników *¡Todo listo!* ćwiczenia łączącego jednoczesne wykorzystywanie przez ucznia umiejętności czytania ze zrozumieniem i słuchania:

4 Escuelas en el mundo

A Escucha lo que dicen los estudiantes de diferentes países sobre sus escuelas. Después, relaciona las preguntas (a-d) con los textos (1-4). Escribe la respuesta en tu cuaderno.

Postuchaj, co uczniowie z różnych krajów mówią o swoich szkołach. Następnie przyporządkuj pytania (a-d) do tekstów (1-4). Zapisz rozwiązanie w zeszytce.

1 Mis clases duran 55 minutos. En Francia el miércoles es un día corto y las clases terminan a las 12.00. Durante el día hay un recreo de una hora y media. Algunos estudiantes, que viven cerca de la escuela, vuelven a casa y comen con su familia y otros comen en la cantina de la escuela.

2 Los alumnos chinos estudian al menos 12 horas al día. Por eso, en las escuelas todos los días se hace ejercicio varias veces al día, con una música relajante. Además, China es el país donde los alumnos reciben más deberes para casa: pasan más o menos 14 horas a la semana realizando sus tareas.

3 En nuestras escuelas no hay cuadernos y normalmente los profesores dan pocos deberes. Además, en Islandia los estudiantes no llevan uniformes. La educación y todos los materiales para estudiar son gratuitos, los padres no compran nada.

4 En Irán los chicos y las chicas son educados por separado hasta que llegan a la universidad. Incluso los profesores son del mismo sexo que sus alumnos. En mi clase hay 20 alumnos, todos son chicos y todos nuestros profesores son hombres.

- ¿Cómo es **tu** clase? ¿Hay más chicos o chicas?
- ¿Cómo es **vuestro** sistema educativo?
- ¿Cuánto duran **tus** clases? ¿Cómo es tu horario?
- ¿En **tu** país los alumnos estudian mucho?



el recreo – przerwa
la cantina – stołówka
el/la alumno/a – uczeń/uczennica

Innymi przykładami ćwiczeń, które można wykorzystać na lekcji, by kształtować w uczniu umiejętność przetwarzania i rozumienia języka przy pomocy bodźców wizualnych i audytywnych, oddziałujących na ucznia jednocześnie są: odczytywanie przez uczniów sobie nawzajem brakujących słów lub wyrażeń posiadanego tekstu i uzupełnianie go nimi, śledzenie transkrypcji odsłuchiwanego tekstu oraz jednoczesne szukanie w niej błędów i poprawianie ich lub uzupełnianie brakujących słów lub wyrażeń w tekście, którego treść uczeń w tym samym momencie odsłuchuje i czyta. Innym bardzo rozwijającym językowo ćwiczeniem jest oglądanie przez uczniów krótkich filmików lub fragmentów popularnych filmów oraz seriali wraz z napisami w języku hiszpańskim. Dr habilitowana Halina Chodkiewicz w swoim artykule dotyczącym słuchania i czytania w uczeniu się i nauczaniu języków obcych przytacza¹⁵ publikację Anny Chang (“Gains to L2 Listeners from Reading while Listening vs. Listening Only in Comprehending Short Stories”) i komentuje zawarte w niej wnioski następująco: „Zaobserwowano, iż napisy w języku docelowym (a nie rodzimym) sprzyjają osiągnięciu wyższego stopnia rozumienia tekstu przez uczniów, pomagają w przyswojeniu pewnych elementów językowych, a także wzbudzają pozytywny stosunek do wykonywanego zadania”.

¹⁵ Chodkiewicz, H., Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu, w: Języki obce w szkole, nr 2016/1, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 11-16

4.4. Pisanie

Zdolność pisania nie jest dla człowieka sprawnością naturalną (jak na przykład mówienie), lecz nabytą, a w związku z tym – trudniejszą do opanowania.

Umiejętność pisania uczeń może wykorzystać na lekcji języka hiszpańskiego w funkcji sprawności pośredniej, czyli mającej na celu realizację innych zadań w formie pisemnej (na przykład notowanie poleceń, czy odrabianie pisemnej pracy domowej) oraz w funkcji sprawności celowej (głównej), czyli służącej realizacji celów komunikacyjnych (na przykład napisanie SMS-a, posta w mediach społecznościowych, e-maila, notatki, listu, krótkiego opowiadania).

Kryteria ESOJK opisujące sprawności, które powinien opanować uczeń w zakresie pisania na poziomach A1 i A2 przedstawiają się następująco:

Poziom	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie:
A1	<i>potrafi napisać krótki, prosty tekst na widokówce, np. z pozdrowieniami z wakacji. Potrafi wypełniać formularze (np. w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo.</i>
A2	<i>potrafi pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości wynikające z doraźnych potrzeb. Potrafi napisać bardzo prosty list prywatny, na przykład dziękując komuś za coś.</i>

Tabela 8: Wymagania ESOJK w zakresie pisania na poszczególnych poziomach biegłości językowej A1 i A2

Głównym zdaniem nauczyciela na III etapie edukacyjnym w zakresie rozwijania przez ucznia umiejętności pisania jest położenie nacisku na funkcję komunikacyjną tej sprawności i na przekazanie uczniowi takich narzędzi językowych, aby był on w stanie używać języka hiszpańskiego do aktywnego uczestniczenia w pisemnej interakcji z innymi osobami, czyli aby potrafił nawiązywać kontakty i w prosty sposób porozumiewać się pisemnie w języku hiszpańskim z jego innymi użytkownikami, na przykład przy użyciu e-maili, mediów społecznościowych, mobilnych komunikatorów takich jak WhatsApp lub Facebook Messenger czy krótkiego listu, bądź notatki.

Zanim uczeń zacznie samodzielnie formułować wypowiedzi pisemne w języku hiszpańskim, podstawą kształtowania umiejętności ich tworzenia jest poznawanie, utrwalanie i doskonalenie środków językowych, jakie będą uczniowi niezbędne przy pisaniu, czyli ćwiczenie słownictwa, gramatyki, ortografii i interpunkcji. Bez znajomości podstawowych środków językowych uczeń nie będzie w stanie stworzyć żadnego, nawet najprostszego funkcjonalnego tekstu pisemnego.

Kolejnym krokiem w kształtowaniu sprawności pisania w języku hiszpańskim może być wykonywanie przez ucznia na lekcji oraz w domu ćwiczeń przygotowujących go do tworzenia wypowiedzi pisemnej. Celem takich ćwiczeń jest zgromadzenie skojarzeń do danego tematu oraz aktywizowanie i rozwinięcie zasobu słownictwa ucznia w postaci pojedynczych słów i prostych wyrażeń, których uczeń będzie potrzebował przy pisaniu. Narzędzia przydatne w osiągnięciu tego celu to na przykład: mapy myśli, chmury wyrazowe, asocjogramy, burza mózgów, pisemne tworzenie listy słówek odnoszących się do podanego tematu, podpisywanie pojedynczym słowem lub prostym zdaniem ilustracji bądź zdjęć. Inną formą tego typu ćwiczeń jest reprodukcja, czyli przepisywanie przez ucznia prostych wyrażeń lub zdań, identycznych ze wzorem, w których uczeń wiernie kopiuje podane zwroty, nie zmieniając w nich ani treści, ani formy. Oprócz pojedynczych wyrażeń lub zdań, uczeń może także odtwarzać pisemnie fragmenty danego tekstu, bardzo zbliżonego do tego, który będzie na dalszych etapach tworzył samodzielnie.

Dalszym etapem jest praktykowanie ćwiczeń budujących, ukierunkowanych na tworzenie prostych zdań na wskazany temat według schematu oraz na doskonalenie danej konstrukcji leksykalnej lub gramatycznej. Przykładami takich ćwiczeń są m.in.: rekonstrukcje zdań na podstawie podanego wzoru, w których uczeń zmienia tylko treść lub tylko formę, tworzenie spójnego tekstu z podanych w losowej kolejności pojedynczych zdań, porządkowanie kolejności podawania informacji w tekście, wypełnianie luk w zdaniach pasującymi łącznikami i spójnikami, dobieranie do siebie połówek zdań tak, żeby tworzyły logiczną całość i zapisywanie ich w zeszycie, łączenie połówek zdań, używając do tego odpowiedniego spójnika.

Następna faza tworzą ćwiczenia odnoszące się do konstruowania prostej wypowiedzi pisemnej według danego schematu i do ćwiczenia struktury danej formy tekstu pisanego już nie tylko na płaszczyźnie pojedynczego zdania, ale całego tekstu. Na tym etapie uczniowie komponują swoją wypowiedź pisemną na bazie podanych zwrotów i wyrażeń lub na przykład podanych punktów określających kolejność podawania informacji w tekście. Kolejną formą doskonalącą umiejętności tworzenia własnego, krótkiego tekstu na tym etapie może być uzupełnianie dymków z wypowiedziami bohaterów komiksu lub pisemne opowiadanie danej historii na podstawie wskazanych, ułożonych w kolejności ilustracji historyjki obrazkowej. Innym przykładem bodźca inicjującego tworzenie przez ucznia krótkiej wypowiedzi pisemnej, oprócz historyjek obrazkowych, mogą być na przykład teksty pisane (jak krótkie opowiadanie, opis, dialog, wpis na blogu, e-mail) lub teksty audytywne (na przykład wywiady lub krótkie historie).

Ostatnim etapem jest osiągnięcie przez ucznia umiejętności samodzielnego, swobodnego tworzenia wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem dotychczas zdobytych wiedzy, umiejętności i technik, które uczeń poznał i doskonalił podczas wcześniejszych etapów omawianego procesu.

Jako formy wypowiedzi pisemnej, które uczeń na koniec nauki na III etapie edukacyjnym powinien być w stanie tworzyć, Podstawa programowa wymienia jako przykłady: notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, wpis na blogu. Po czterech latach nauki języka hiszpańskiego w liceum lub pięciu w technikum, uczeń, według założeń Podstawy programowej, powinien także potrafić zareagować pisemnie w formie prostego tekstu pisanego, w formach takich jak na przykład wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie lub forum.

Poniżej przedstawiono przykłady zadań zawartych w serii podręczników *¡Todo listo!*, które kształtują w uczniach umiejętność tworzenia tekstów pisanych:



Proyecto

Creamos un blog

1 Crea un blog sobre un tema que te interesa en una de las plataformas gratuitas. Escribe al menos dos publicaciones en español y añade fotos.
Założ blog na interesujący cię temat na jednej z darmowych platform. Zamieść co najmniej dwa wpisy w języku hiszpańskim i dodaj zdjęcia.

2 Haced en clase una lista de vuestros blogs con sus direcciones. Elige los blogs más interesantes de tus compañeros y comenta tres publicaciones.
Zróbcie w klasie listę swoich blogów wraz z adresami. Wybierz interesujące cię blogi swoich koleżanek/kolegów i skomentuj trzy wybrane wpisy.

1 **Trabajad en grupos. Imaginad que sois estudiantes de una de las escuelas presentadas en los textos. Cread vuestro horario y presentadlo en clase.**
Pracujcie w grupach. Wyobraźcie sobie, że jesteście uczniami jednej ze szkół przedstawionych w tekście. Opracujcie swój plan lekcji i przedstawcie go w klasie.

2 **Imagina que puedes participar en las clases de una de las escuelas presentadas en los textos. Escribe una publicación en tu blog describiendo un día en la escuela elegida, tus experiencias e impresiones.**
Wyobraź sobie, że masz możliwość uczestniczenia w zajęciach w jednej ze szkół przedstawionych w tekście. Napisz wpis na blogu opisujący dzień spędzony w wybranej szkole, swoje doświadczenia i wrażenia.

5. Kształtowanie poszczególnych kompetencji językowych oraz postaw społecznych

Podstawą rozwoju i doskonalenia u ucznia omówionych w podrozdziale 4. sprawności językowych (słuchania ze zrozumieniem, mówienia, czytania ze zrozumieniem oraz pisanie) jest znajomość podsystemów językowych: słownictwa, struktur gramatycznych, fonetyki i ortografii. Stopniowe opanowywanie tych środków językowych na coraz wyższych poziomach zaawansowania, ich ćwiczenie i utrwalanie oczywiście nie jest celem samym w sobie, a narzędziem, służącym uczniowi do praktycznego komunikowania się w języku hiszpańskim w formie pisemnej i ustnej oraz do rozumienia i aktywnego przetwarzania tekstów czytanych i audytywnych.

5.1. Nauczanie słownictwa

Kluczową rolę w procesie kształcenia językowego pełni rozwijanie u ucznia kompetencji leksykalnej (znajomości słownictwa). Tak istotne znaczenie tego środka językowego wynika z faktu, że zdolność efektywnego przekazu informacji i porozumienia się z drugim człowiekiem w języku obcym jest najsilniej uzależniona właśnie od stopnia opanowania zasobu leksykalnego, którym dysponuje osoba ucząca się danego języka. Już za pomocą pojedynczych słów możliwe jest nawiązanie kontaktu z rozmówcą i interakcja z nim (ustna lub pisemna) w języku obcym. W swoim poradniku dotyczącym metodyki nauczania języków obcych, Hanna Komorowska wskazuje¹⁶, że to właśnie niewystarczający zasób słownictwa stanowi najczęściej główne źródło zakłóceń w komunikacji.

W procesie przyswajania przez ucznia nowych słówek nie liczy się tylko ich liczba, ale przede wszystkim jakość ich opanowania. Nie wystarczy samo wyuczenie się na pamięć listy pojedynczych, wyizolowanych z kontekstu słów z danego zakresu tematycznego, bardzo istotna jest też znajomość znaczenia danego wyrazu, jego użycia w różnych kontekstach oraz znajomość struktur gramatycznych, które łączą się z użyciem danego słowa. Łukasz Kopacz w swoim artykule

¹⁶ Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, str.151

dotyczącym nauczania słownictwa w języku obcym zauważa¹⁷: „Znaczenie powinno zajmować szczególne miejsce w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, co w sposób niezwykle trafny obrazuje Wierzbicka (1996:3)¹⁸. Uczenie się języka bez odniesienia do znaczenia porównuje wspomniana autorka do uczenia się znaków drogowych pod kątem ich właściwości fizycznych (ile ważą, jakim rodzajem farby zostały pomalowane itd.) lub do analizowania struktury oka bez odniesienia się do widzenia”.

Rozwijanie i doskonalenie w uczniach kompetencji leksykalnej przebiega najczęściej trzyetapowo i obejmuje:

1. etap wprowadzenia nowych jednostek leksykalnych: jego celem jest zaprezentowanie uczniom nowego słownictwa. Bardzo istotnym jest, aby nauczyciel dokonał prezentacji nowych słów nie jako listy pojedynczych, niepowiązanych ze sobą i wyizolowanych z kontekstu zdaniowego wyrazów, ale żeby przedstawił nowe dla uczniów jednostki leksykalne w konkretnym użyciu, w otoczeniu innych słów w kontekście zdaniowym. Mogą do tego służyć pełne zdania lub ich fragmenty, tak zwane *chunks* (ang. kawałki), czyli segmenty zdań wyrażające konkretne znaczenie lub funkcję, takie jak na przykład: *¿Te gusta...?* lub *¿Alguna vez has...?* Nauka nowych słów w zdaniach lub we fragmentach zdań sprawia, że uczeń zapamiętuje je szybciej i skuteczniej, wie bowiem, jak je zastosować w praktyce i jak zbudować z nich frazę. Ucząc się więc w ten sposób, uczeń tworzy w swojej wyobraźni i pamięci swoistą mapę myśli, która obejmuje nie tylko nowe słowa, ale też ich otoczenie i kontekst użycia. Nowe słowa bowiem najlepiej zapamiętywane są przez mózg właśnie poprzez skojarzenia, nie zaś w sposób linearny i mechaniczny.

Ważnym aspektem prezentowania na lekcji nowego słownictwa w kontekście zdaniowym jest warunek, aby podane przez nauczyciela zdanie zawierające nowy wyraz było proste i składało się ze słów oraz konstrukcji gramatycznych już uczniowi znanych. Taka przykładowa fraza powinna mieć prostą strukturę i nowe słowo powinno stanowić w niej jedyny element, którego uczeń jeszcze nie zna i nie rozumie. Dla ułatwienia zrozumienia i zapamiętania nowej jednostki leksykalnej, prezentowane przez nauczyciela zdanie może występować razem z ilustracją, zdjęciem, przedmiotem, gestem, mimiką lub innym, prostym zdaniem zawierającym synonim nowego słowa.

¹⁷ Kopacz, Ł., O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu słownictwa na lekcji języka obcego, w: *Języki obce w szkole*, nr 2016/4, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 91

¹⁸ Odniesienie do: Wierzbicka, A. (1996) *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press, str. 3

2. etap utrwalania nowych jednostek leksykalnych: celem tej fazy jest kontrola przez nauczyciela właściwej percepcji nowo nauczonych przez uczniów słów oraz ich utrwalanie. Działaniem nakierowanym na kontrolę właściwej wymowy i rozumienia przez uczniów znaczenia danego wyrazu mogą być aktywności takie jak: ćwiczenia na powtarzanie po nauczycielu poprawnej artykulacji nowego słowa, głośne czytanie przez uczniów zdań z nowym słowem, samodzielne tworzenie przez młodzież zdań z użyciem nowo poznanych wyrazów, zadawanie przez nauczyciela pytań zamkniętych i otwartych, których odpowiedź będzie wymagała zastosowania przez ucznia nowej jednostki leksykalnej, nauka rymowanek. W celu utrwalania nowego słownictwa można natomiast stosować ćwiczenia oparte na sprawnościach receptywnych (słuchaniu i czytaniu ze zrozumieniem tekstów, w których pojawiają się nowe słówka), aktywności przedstawiające podane słowa z wykorzystaniem różnych zmysłów i ruchu (na przykład kalambury), ćwiczenia polegające na tworzeniu przez uczniów samodzielnie wykonanych słowniczków obrazkowych lub stosowanie na lekcji gier językowych typu memory, domino czy Dobble. Doskonale przy utrwalaniu nowego słownictwa sprawdzają się również fiszki (zwłaszcza te samodzielnie stworzone przez uczniów) zawierające definicje słów, przykładowe zdania z ich użyciem lub obrazki.

3. etap powtarzania i utrwalania uprzednio opanowanego słownictwa: to etap zorientowany na odtwarzanie z zasobów pamięci ucznia materiału leksykalnego już przez niego poznanego i cykliczne powtarzanie go. Istotą trwałości zapamiętywania przyswojonego już przez ucznia słownictwa jest systematyczne wracanie do niego, powtarzanie i ćwiczenie go. Najlepsze efekty w procesie nauczania słownictwa przynosi nieustanne odwoływanie się do treści leksykalnych opanowanych już wcześniej przez uczniów i systematyczne praktykowanie ich, nie zaś ograniczenie się przez nauczyciela wyłącznie do wprowadzenia nowego materiału i poprzestanie na jednokrotnym utrwaleniu go. Częste powtarzanie słownictwa już przez uczniów przyswojonego będzie owocowało efektywniejszym zapamiętaniem go, większą naturalnością językową w ponownym użyciu go oraz łatwością przywołania z pamięci danego słowa lub wyrażenia wtedy, kiedy będzie ono uczniowi potrzebne. Przykładem dobrej praktyki, którą nauczyciel może w tym celu stosować, jest ponowne użycie na lekcjach tekstów pisanych lub audytywnych, które uczniowie już znają i które już z nauczycielem wcześniej omawiali. Takie znajome już uczniom teksty, dotyczące zrozumiałego dla młodzieży obszaru leksykalnego, można wykorzystać jako punkty wyjścia na przykład przy ćwiczeniu wymowy lub przy doskonaleniu umiejętności mówienia lub pisania, powtarzając jednocześnie poznane wcześniej słownictwo z danego tekstu.

Inne techniki i ćwiczenia służące nauczaniu słownictwa i doskonaleniu kompetencji leksykalnej ucznia, które nauczyciel i uczeń mogą stosować w procesie dydaktycznym języka hiszpańskiego to na przykład:

- dopasowywanie polskich znaczeń słów do ich hiszpańskich odpowiedników
- przyporządkowywanie obrazka do jego znaczenia
- nagrywanie przez uczniów filmików dotyczących danego tematu (na przykład moja codzienna rutyna, czy wskazywanie drogi)
- tworzenie tematycznych chmur wyrazowych
- odgrywanie scenek rodzajowych z użyciem konkretnego słownictwa tematycznego
- samodzielne tworzenie przez ucznia fiszek
- korzystanie z zagadek leksykalnych (na przykład łamigłówek, rebusów, krzyżówek, wykreślanek)
- samodzielne tworzenie przez ucznia słowniczków tematycznych
- grupowanie słów na zasadzie synonimów i antonimów
- stosowanie ćwiczenia typu *memory circle* (jeden z uczniów mówi krótkie zdanie, na przykład *Me gusta bailar*. Kolejny uczeń rozbudowuje je o dodane przez siebie słowo i powtarza całość, na przykład *Me gusta bailar y comer*. Kolejni uczniowie robią to samo powtarzając to, co zostało już powiedziane)
- układanie przez ucznia prostych rymowanek, czy piosenek według podanego wzoru
- tworzenie przez ucznia plakatów z mapami myśli oscylującymi wokół danego tematu
- oglądanie filmików lub fragmentów seriali z hiszpańskimi napisami
- ćwiczenia typu znajdź intruza (szukanie wyrazu niepasującego do pozostałych)
- uzupełnianie tekstów piosenek
- uzupełnianie dymków w komiksach prostymi zdaniami lub pojedynczymi słowami

- korzystanie ze słowników monolingwalnych i bilingwalnych
- przygotowywanie przez uczniów projektów zadaniowych i prezentacji multimedialnych
- uzupełnianie luk w zdaniach słowami z ramki
- naklejanie przez ucznia w domu karteczek typu *post it* z na przedmioty codziennego użytku (na przykład rzeczy na biurku, meble, ubrania, jedzenie) z hiszpańskim nazwami tych przedmiotów
- porządkowanie zdań z rozsypanki pojedynczych słów
- ilustrowanie prostych idiomów
- zestawy leksykalne
- tworzenie krótkiego tekstu z użyciem podanych wcześniej kilku losowo wybranych słówek
- przestawienie przez ucznia języka w jego telefonie komórkowym z polskiego na hiszpański
- przestawienie przez ucznia języka w używanych przez niego mediach społecznościowych z polskiego na hiszpański
- stosowanie przez ucznia techniki inkorporacji (tworzenie historii na dowolny temat w języku polskim, wplatając w nią hiszpańskie słówka, których uczeń chce się nauczyć. W ten sposób uczeń zapamiętuje kontekst użycia tych słów i kojarzy je później ze stworzoną przez siebie historią)

Poniżej przykład zastosowania w serii podręczników *¡Todo listo!* kreatywnego ćwiczenia rozwijającego zasób słownictwa ucznia, polegającego na bardzo bliskiej współczesnej młodzieży aktywności wymyślania i tworzenia *hashtagów*:

6 Encuentra y marca el intruso en cada serie. Después, inventa y escribe las etiquetas para las siguientes fotos.

W obu ramkach znajdź i zaznacz słowo, które nie pasuje do pozostałych. Następnie wymyśl i zapisz hashtagi do poniższych zdjęć.

G/46

#ModeloDiferente #ModaQueNoDiscrimina #NuevosAmigos #EsBuenoSerDiferente

#guapas #viajes #ChicasAltas #LosFamosos



#JonKortajarena

#



#Desigual

#



#ElProfesor

#

Inne przykłady ćwiczeń kształtujących kompetencję leksykalną ucznia z serii podręczników *¡Todo listo!*:

E Trabaja en parejas. Una persona elige un escritorio y la otra le hace preguntas sobre los objetos que hay en el mismo para adivinar de qué imagen se trata. Después, cambia de papel.

Pracujcie w parach. Jedna osoba wybiera biurko, a druga zadaje jej pytania o znajdujące się na nim przedmioty, żeby odgadnąć, które to zdjęcie. Następnie zamieńcie się rolami.

¿En tu mesa hay unas gafas?

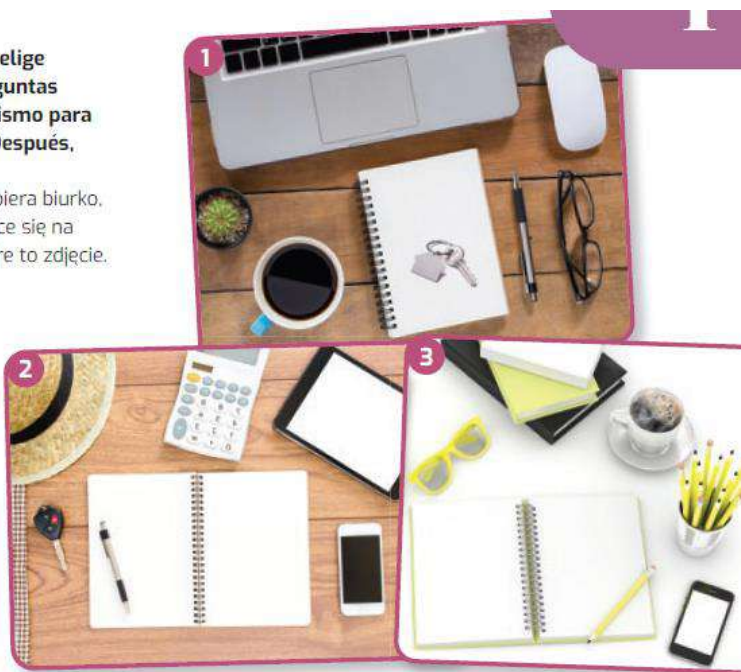
Sí, hay. / No, no hay.



gramática

HAY – znajduje/znajdują się, istnieje/istnieją

un bolso → unos bolsos
una libreta → unas libretas
→ str. 24



2 Somos diferentes

7 Traduce las expresiones al polaco. Después, escribe sus antónimos en español.

Przetłumacz podane wyrażenia na język polski. Następnie zapisz po hiszpańsku wyrażenia o znaczeniu przeciwnym.



los ojos oscuros - ≠
el pelo corto - ≠
alto - ≠
gordo - ≠

8 Busca ocho nombres de características del aspecto físico.

Odszukaj osiem wyrazów określających wygląd.



el pelo liso o guapo el pelo castaño o rubio o negro el pelo rizado o pelirrojo

1. 3. 5. 7.
2. 4. 6. 8.

5.2. Nauczanie gramatyki

W poprzednim podrozdziale wspomniane zostało, że kluczową rolę w procesie kształcenia językowego pełni rozwijanie u ucznia kompetencji leksykalnej. Nie należy zapominać jednak o tym, że innym, niezbędnym do skutecznej komunikacji środkiem językowym jest właśnie gramatyka. Znajomość struktur gramatycznych w ujęciu współczesnej metodyki nauczania ma przede wszystkim służyć uczniowi jako narzędzie do efektywnej komunikacji z innym użytkownikiem danego języka obcego, nie zaś być celem samym w sobie (tak, jak zakładała to na przykład tradycyjna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, według której nauczany był między innymi język łaciński).

Nowe zagadnienia gramatyczne mogą być wprowadzane i omawiane przez nauczyciela w oparciu o dwie podstawowe metody: dedukcyjną i indukcyjną. Sposób dedukcyjny polega na zaprezentowaniu przez nauczyciela danej struktury na przykładzie zdania z jej użyciem, następnie zaś na omówieniu jej znaczenia, funkcji komunikacyjnej oraz budowy, a także na sformułowaniu i podaniu uczniom gotowej reguły gramatycznej, którą młodzież zapisuje w zeszycie. Metoda indukcyjna natomiast nastawiona jest na aktywne włączenie ucznia w proces formułowania danej zasady gramatycznej – na bazie podanych przez nauczyciela lub w podręczniku kilku przykładów użycia omawianej konstrukcji, uczniowie analizują przedstawione im zdania, sami wyciągają

wnioski dotyczące funkcjonowania danego zagadnienia gramatycznego i finalnie formułują regułę (często w sposób uproszczony).

Wybór stosowanej na danej lekcji metody wprowadzania materiału gramatycznego powinien być powiązany ze stopniem trudności prezentowanych uczniom zagadnień. Przy prostszych i mniej skomplikowanych tematach nauczyciel zdecydowanie powinien postawić na stosowanie przez uczniów indukcji. Rozwija to ich myślenie logiczne i przyczynowo-skutkowe, aktywizuje ich, daje im poczucie sprawczości oraz w istotny sposób przyczynia się do kształtowania w uczniach samodzielności i autonomii działania. Pozytywnie wpływa także na samopoczucie uczniów i na ich poczucie własnej wartości – młodzi ludzie widząc, że nie są tylko biernymi odbiorcami procesu dydaktycznego, ale jego czynnymi twórcami, czują się z siebie dumni i zmotywowani do dalszej nauki. Inną, niewątpliwą zaletą metody indukcyjnej jest fakt, że w przypadku pracy na lekcji tą drogą, sformułowana przez uczniów reguła gramatyczna utrwała się w ich pamięci długotrwałej na dłużej, bowiem do jej zdefiniowania uczniowie doszli samodzielnie, wkładając w ten proces więcej wysiłku intelektualnego niż ma to miejsce wówczas, kiedy gotową regułę podaje nauczyciel.

Metoda dedukcyjna natomiast powinna być stosowana przy omawianiu tematów bardziej złożonych i skomplikowanych gramatycznie, kiedy trudniejsze jest odczytanie danego zagadnienia z kontekstu. Współczesna metodyka nauczania zaleca jednak, aby dominującym sposobem pracy na lekcji języka obcego było korzystanie z metody indukcyjnej.

Doskonalenie znajomości nowo poznanej struktury gramatycznej przebiega najczęściej trzyetapowo i obejmuje:

1. ćwiczenia mocno sterowane, zorientowane na utrwalenie znaczenia i poprawnej formy danego zagadnienia gramatycznego. Dysponując wszystkimi elementami nowej struktury gramatycznej, uczniowie wykonują ćwiczenia polegające na przykład na wypełnianiu tabel z odmianą przez osoby danego czasownika, uzupełnianiu zdań podanymi słowami, łączeniu części zdań tworząc pełną frazę, rozwiązywaniu krzyżówek, gdzie hasłami są poszczególne formy odmiany przez osoby danego czasownika, układaniu prostych zdań z ćwiczoną konstrukcją gramatyczną według wzoru czy rozwiązywaniu testów wielokrotnego wyboru.

2. ćwiczenia lekko sterowane, nastawione na zwiększenie samodzielności ucznia podczas wykonywanego zadania. Przykładowe typy takich ćwiczeń to m.in.: dokańczanie przez ucznia podanych fragmentów zdań w sposób dowolny, transformacje językowe, czyli formułowanie

podanego zdania w inny sposób, z użyciem ćwiczonej struktury gramatycznej czy uzupełnianie podanych fraz wybranymi samodzielnie przez ucznia elementami.

3. ćwiczenia ukierunkowane na wykorzystanie nowo poznanego materiału gramatycznego w określonym kontekście sytuacyjnym. Istotą tych ćwiczeń jest użycie przez ucznia nowej struktury gramatycznej w praktyce, w realnym kontekście komunikacyjnym. Uczeń wykonujący ćwiczenia na tym etapie nie jest ograniczony formą i treścią wypowiedzi tak, jak na dwóch poprzednich etapach. Aktywnościami pomagającymi uczniowi zrealizować ten cel są na przykład: tworzenie filmików z użyciem nowego zagadnienia gramatycznego, tworzenie krótkich opowiadań lub komiksów, formułowanie wypowiedzi pisemnych (takich jak wpis na blogu, wiadomość na komunikatorze mobilnym, e-mail, post w mediach społecznościowych), używając danej struktury gramatycznej czy tworzenie scenek rodzajowych.

Inne techniki i ćwiczenia służące nauczaniu gramatyki i jej funkcji komunikacyjnych, które nauczyciel i uczeń mogą stosować w procesie dydaktycznym języka hiszpańskiego to na przykład:

- uzupełnianie zdań czasownikami w odpowiedniej formie gramatycznej
- wyszukiwanie i poprawianie błędów gramatycznych w danych zdaniach
- wybór właściwej konstrukcji gramatycznej w oparciu o ilustrację lub zdjęcie
- układanie zdań z rozsypanek wyrazowych
- przyporządkowywanie danych czasowników do odpowiadających im wzorów koniugacji
- grupowanie czasowników nieregularnych czasu teraźniejszego według typu nieregularności
- tworzenie wypowiedzi ustnych z użyciem danej konstrukcji gramatycznej na podstawie zdjęcia lub obrazka
- gra językowa „Znajdź kogoś kto...” (zadaniem uczniów jest podejście do innej osoby w klasie, sformułowanie pytanie na zadany temat i zapisania odpowiedzi udzielonej przez kolegę/koleżankę)
- ćwiczenia z wykorzystaniem technik gramatykalizacji
- transformacje językowe

- zabawa w wywiad z celebrytą (uczniowie wcielają się w dziennikarzy i zadają pytania osobie, która odgrywa rolę celebryty; celebryta udziela odpowiedzi w pierwszej osobie, a jej/jego rzecznik prasowy powtarza tę odpowiedź w trzeciej osobie)
- stosowanie plansz, wykresów, tabel, osi czasowych
- gra w głuchy telefon z użyciem nowo poznanej struktury gramatycznej
- prowadzenie notatek z gramatyki z zastosowaniem kolorów (na przykład przy zaznaczaniu różnych końcówek koniugacji czasownika), podkreśleń, samoprzylepnych, kolorowych karteczek indeksujących
- tworzenie przez ucznia funkcjonalnej dekoracji do sali lekcyjnej w postaci na przykład tabel ze wzorami koniugacji czasownika w danym czasie lub z zaimkami dopełnienia bliższego i dalszego wraz z przykładowym ich użyciem w zdaniach
- wykorzystywanie puzzli gramatycznych (ćwiczenie z luką, w którym każdy z uczniów ma inną część informacji potrzebnych do wykonania zadania)

Niniejszy program nauczania oraz struktura serii podręczników *¡Todo listo!* sugerują stosowanie w nauczaniu gramatyki zasady wprowadzania w pierwszej kolejności bazowych, prostszych zagadnień, a na kolejnych etapach nauki odwoływanie się do wcześniej nabytych już przez ucznia wiedzy i umiejętności oraz do sukcesywnego rozszerzania znajomości struktur gramatycznych i ich funkcji komunikacyjnych, aż do zaznajomienia ucznia na ostatnim etapie nauki z zagadnieniami bardziej skomplikowanymi, zgodnie z zasadą spiralności treści kształcenia.

Rekomendowana przez niniejszy program nauczania oraz przez serię podręczników *¡Todo listo!* kolejność wprowadzania przykładowych treści gramatycznych na lekcjach języka hiszpańskiego przez cały III etap edukacyjny to: po pierwsze koniugacja czasowników regularnych w czasie *Presente*, następnie koniugacja czasowników nieregularnych tego czasu, później opierający się na odmianie czasowników nieregularnych czasu teraźniejszego tryb rozkazujący twierdzący *Imperativo afirmativo*, następnie opierający się na wcześniej omówionych już treściach tryb rozkazujący przeczący *Imperativo negativo* i, jako ostatnie zagadnienie, bazujący na formach koniugacji trybu rozkazującego przeczącego tryb łączący *Presente de Subjuntivo*.

Wprowadzane w takiej kolejności podane zagadnienia gramatyczne są dobrym przykładem spiralnego podejścia do kształcenia, ponieważ wymagają od ucznia systematycznego wracania do

zagadnień, które uczeń już opanował i umiejętności, które wcześniej nabył, za każdym razem jednak rozbudowując tę wiedzę i umiejętności o nowe elementy.

Poniżej przedstawiono przykłady ćwiczeń z serii podręczników *¡Todo listo!* kształtujących u ucznia znajomość i użycie gramatycznych środków językowych:

3 **Uzupelnij zdania czasownikiem *estar* we właściwych formach i przyporządkuj odpowiedzi do pytań. Zapisz rozwiązanie w zeszytcie.**

- ¿Dónde ... (estar) las Cuevas de Bellamar? a. ... (estar, nosotros) bien. ¿y vosotros?
- ¿Cómo ... (estar, tú)? b. ... (estar) en la isla de Cuba.
- ¿Dónde ... (estar) María? c. ... (estar, yo) muy bien. ¿y tú?
- ¿Cómo ... (estar) Javier y tú? d. ... (estar, ella) en la biblioteca.

4 **Zagrajcie w parach. Każda/y z was rysuje w zeszytcie dwie tabelki według podanego wzoru. W jednej zaznacza literą „X” 10 pól. Następnie w parach zadajecie sobie pytania, próbując odgadnąć, gdzie druga osoba z pary „ukryła” swoje „X”.**

mi tabla / la tabla de mi compañero	nosotros	Juan y Pablo	yo	Carla	vosotras	tú
abrir la ventana						
estar bien						
bailar salsa						
comer mucho						
estudiar español						
correr en el parque						
escribir un correo (electrónico)						


¿Juan y Pablo bailan salsa? Sí.

¿Escribes un correo? No.


13 **Completa las descripciones de estas personas famosas hispanohablantes con los siguientes verbos conjugados. Después, identifica en cada descripción un error, márcalo y corrígelo. Puedes buscar la información en Internet.**

Uzupelnij opisy sławnych postaci hiszpańskojęzycznych podanymi czasownikami we właściwych formach. Następnie znajdź błąd w każdym opisie, zaznacz go i popraw. Możesz skorzystać z internetu.


ser tener llevar

1.  *Es* Rafa Nadal y español. un bailarín muy conocido en España y en todo el mundo. moreno y bastante alto. el pelo corto y liso. los ojos oscuros.

información incorrecta: →

2.  Shakira. rubia, con el pelo largo. los ojos claros. una cantante colombiana, de Barranquilla.

información incorrecta: →

3.  Pedro Almodóvar. un director de cine español. un poco gordito, el pelo largo. Casi siempre gafas de sol.

información incorrecta: →

5.3. Nauczanie fonetyki

Prawidłowa wymowa i akcentowanie odgrywają znaczącą rolę w komunikacji ustnej w języku hiszpańskim, tak w zakresie produkcji językowej, jak i rozumienia. Elżbieta Gajewska w swoim artykule dotyczącym nauczania wymowy na lekcjach języka obcego stwierdza¹⁹: „*Musimy pamiętać, że wymowa jest tym elementem kompetencji językowej ucznia, który ujawnia się za każdym razem, gdy tylko zabiera on głos, i w istotny sposób wpływa na ogólny obraz jego biegłości językowej. Należy też mieć na względzie, że utrwalone w toku nieraz wieloletniej nauki błędy artykulacyjne są trudne do wykorzenia, dlatego najlepiej nie dopuścić do ich powstania już na początkowych etapach kształcenia*”.

W przypadku nauczania języka hiszpańskiego rozwijanie kompetencji fonologicznej uczniów i kształtowanie ich prawidłowych nawyków artykulacyjnych od samego początku nauki jest szczególnie istotne, bowiem bardzo wiele słów lub zwrotów w tym języku zmienia swoje znaczenie w zależności od sposobu, w jaki jest wypowiedziane i/lub zaakcentowane oraz zapisane. Jako przykłady słów, których sens zależy od ich wymowy podać można: *término* (akcentowane na pierwszej sylabę) – termin versus *termino* (akcentowane na drugą sylabę) – kończę versus *terminó* (akcentowane na ostatnią sylabę) – skończył/skończyła lub *crítico* (akcentowane na pierwszą sylabę) – krytyk, krytyczny versus *critico* (akcentowane na drugą sylabę) – krytykuję versus *criticó* (akcentowane na ostatnią sylabę) – skrytykował/a. Inne przykłady to zestawienia par rzeczowników, których znaczenie zależy od sposobu ich zapisu i wymowy: *papa* (akcentowane na pierwszą sylabę) – papież, ziemniak versus *papá* (akcentowane na drugą sylabę) – tata lub *carne* (akcentowane na pierwszą sylabę) – mięso versus *carné* (akcentowane na drugą sylabę) – prawo jazdy, legitymacja. Nieprawidłowa wymowa może więc znacznie zniekształcić komunikację i doprowadzić do nieporozumień w rozmowie w języku hiszpańskim.

Na początku nauki, warto zwrócić uczniom uwagę na prawidłową wymowę powszechnie znanych hiszpańskich słów, które Polacy najczęściej wymawiają niepoprawnie, czyli np. *adiós* (wymawiane błędnie jako „adijos”), *muchas gracias* (wymawiane błędnie jako „muczias gracias”), *tortilla* (wymawiane błędnie jako „tortilla”), czy *paella* (wymawiane błędnie jako „paella”).

¹⁹ Gajewska, E., Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów, w: Języki obce w szkole, nr 2017/2, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 50

Na III etapie edukacyjnym prawidłowa wymowa i akcentowanie uczniów będą szczególnie ważne przy wprowadzaniu niektórych czasów gramatycznych, w związku z bardzo istotną korelacją między sposobem akcentowania (w mowie i piśmie) form czasowników w tych czasach, a ich znaczeniem. I tak na przykład przy okazji wprowadzania na lekcji czasu *Preterito Indefinido* bardzo ważne jest, aby od samego początku omawiania tego tematu ćwiczyć z uczniami prawidłową wymowę czasowników w tym czasie i uwrażliwiać ich na fakt, że poszczególne sposoby wymowy i zapisu graficznego form osobowych w czasownikach zakończonych na *-ar* warunkują zmianę znaczenia nie tylko danej formy osobowej (pierwsza lub trzecia osoba liczby pojedynczej), ale też zmianę czasu gramatycznego (*Presente* lub *Preterito Indefinido*), na przykład *bailo* (akcentowane na pierwszej sylabę) – tańczyć versus *bailó* (akcentowane na drugą sylabę) – zatańczył/a.

Podobnie nauczyciel powinien zadbać o ćwiczenie z uczniami prawidłowej wymowy (i zapisu) form czasownikowych od samego początku przy wprowadzaniu czasu *Futuro Imperfecto*. Tu także poszczególne sposoby artykulacji i zapisania danych form osobowych czasowników zakończonych na *-ar* zmieniają w istotny sposób ich znaczenie, na przykład *cantara* (akcentowane na drugą sylabę) – forma pierwszej i trzeciej osoby liczby pojedynczej trybu *Imperfecto de Subjuntivo* versus *cantará* (akcentowane na ostatnią sylabę) – zaśpiewa, forma trzeciej osoby liczby pojedynczej czasu *Futuro Imperfecto*.

Także przy wprowadzaniu i omawianiu czasu *Preterito Imperfecto* należy zwrócić uczniom uwagę na prawidłową wymowę form osobowych czasowników zakończonych na *-er* oraz *-ir* w tym czasie, bowiem tu również uczniowie często popełniają błędy artykulacyjne, skutkujące zupełną zmianą znaczenia danego słowa, na przykład *tenía* (akcentowane na ostatnią sylabę) – miałem/am, miał/a versus *tenia* (akcentowane na pierwszą sylabę) – tasiemiec lub *había* (akcentowane na ostatnią sylabę) – forma pierwszej i trzeciej osoby liczby pojedynczej czasownika haber w czasie *Preterito Imperfecto* versus *habia* (akcentowane na pierwszą sylabę) – habia, rodzaj ptaka.

Rozwijanie kompetencji fonologicznej uczniów i zaszczepianie w nich prawidłowych nawyków artykulacyjnych jest więc w przypadku języka hiszpańskiego niezwykle istotne i w bezpośredni sposób wpływa na stopień zrozumienia mówiącego ucznia przez jego rozmówcę, niezależnie od kompetencji leksykalnych czy gramatycznych ucznia.

Najczęstszą przyczyną popełniania przez młodzież błędów w artykulacji i akcentowaniu języka hiszpańskiego jest pełne zdominowanie ich sposobu wymowy właściwościami fonetycznymi

języka ojczystego. W języku polskim akcent pada z zasady na przedostatnią sylabę słowa (poza wyjątkami i słowami jednosylabowymi), uczeń naturalnie więc i automatycznie przekłada tę zasadę na język hiszpański, popełniając przy tym w trakcie mówienia (na przykład przy okazji stosowania omówionych już form czasownikowych czasu *Preterito Indefinido*) poważne błędy językowe i zmieniając (czasem kompletnie) sens swojej wypowiedzi.

To samo dotyczy wymowy poszczególnych głosek, które uczniowie często wymawiają zgodnie z właściwościami fonetycznymi języka polskiego, na przykład słowo *ojo* często czytane błędnie przez uczniów jako „ojo”, co zmienia znaczenie tego wyrazu z „oko” na „dziura” (hiszp. *hoyo*) lub wyrażenie *me llamo* (nazywam się) czytane błędnie przez wielu uczniów jako „me lamo”, co po hiszpańsku znaczy „liżę się”. Inny błąd fonetyczny, bardzo powszechny wśród polskich uczniów, to wymowa hiszpańskich wyrazów zawierających „c” oraz „z” jako polskie realizacje fonetyczne tych liter. Zdarza się również, że uczniowie próbując poprawnie wyartykułować dźwięk [θ] w hiszpańskich słowach zawierających „c” lub „z” wymawiają go w sposób najbardziej zbliżony do systemu fonetyki języka polskiego, a więc jako realizację fonetyczną litery „f”.

Kluczowym elementem w kształceniu i doskonaleniu kompetencji fonologicznej uczniów jest częstotliwość powtórzeń – im częściej uczeń będzie słyszał poprawną realizację fonetyczną danego dźwięku w języku hiszpańskim i im częściej sam ją powtórzy, a także użyje w swojej wypowiedzi, tym szybciej się jej nauczy, bardziej trwale ją przyswoi i zapamięta, a później, już bez pomocy lub obecności nauczyciela – samodzielnie prawidłowo ją zastosuje.

Aby osiągnąć ten cel, nauczyciel i uczeń mogą korzystać w trakcie procesu edukacyjnego z następujących metod:

- ćwiczenia na imitację (powtarzanie grupowo, w parach lub pojedynczo głosek, słów lub zdań po nauczycielu lub lektorze na nagraniu audio)
- słuchanie hiszpańskojęzycznych piosenek
- zabawa w klasie w karaoke
- ćwiczenia na rozróżnianie i rozpoznawanie dźwięków w języku hiszpańskim poprzez uzupełnianie danych słów z lukami poszczególnymi, usłyszanymi przez ucznia literami
- oglądanie hiszpańskojęzycznych filmików, filmów i seriali (z napisami w języku hiszpańskim)

- ćwiczenia na podkreślanie (pisemnie) sylab akcentowanych w danych słowach na nagraniu odsłuchiwanym przez ucznia lub w słowach odczytywanym przez nauczyciela
- ćwiczenia na podkreślanie (pisemnie) słów lub zdań, które padają na nagraniu odsłuchiwanym przez ucznia lub w tekście odczytywanym przez nauczyciela
- nauka na pamięć krótkich wierszyków, wyliczanek i rymowanek
- częste czytanie na głos przez ucznia łamańców językowych
- ćwiczenia z użyciem tak zwanych par minimalnych (czyli słów mających inne znaczenia, a różniących się w wymowie tylko jedną głoską)
- transkrybowanie tekstów odczytywanych przez nauczyciela lub odsłuchiwanych z nagrania audio
- oglądanie przez ucznia w domu filmików edukacyjnych w serwisie YouTube, objaśniających jak prawidłowo wymawiać poszczególne dźwięki i słowa w języku hiszpańskim
- dobieranie w pary słów zawierających ten sam dźwięk
- dobieranie par homofonów (słów o takiej samej wymowie)
- gra w domino fonetyczne
- ćwiczenia typu znajdź intruza (słowo, które zawiera odmienną głoskę od tych tworzących pozostałe wyrazy)
- ćwiczenia polegające na wypisaniu przez ucznia przykładów znanych mu słów, które zawierają dźwięki podane przez nauczyciela
- zabawa w głuchy telefon
- ćwiczenia na słuchanie danego tekstu (z nagrania audio lub odczytywanego przez nauczyciela) i jednoczesne śledzenie wzrokiem jego transkrypcji
- ćwiczenia na czytanie przez uczniów słów lub dźwięków z ruchów ust nauczyciela

- ćwiczenie aktywujące trzy zmysły – wzrokowy, słuchowy i kinestetyczny: uczeń po raz pierwszy odsłuchuje nagranie krótkiego tekstu audytywnego, nie patrząc na jego transkrypcję, skupia się jedynie na dźwiękach, na melodii języka i na sposobie wymowy. Następnie uczeń odsłuchuje ponownie ten sam tekst, tym razem podążając wzrokiem za jego transkrypcją i wskazując sobie palcem poszczególne, wymawiane słowa. Trzecim krokiem jest słuchanie nagrania i czytanie jego transkrypcji przy jednoczesnym czytaniu tego tekstu w myślach. Następnie uczeń ponownie słucha nagrania, czytając jego transkrypcję, ale tym razem czyta zapis odsłuchiwanego tekstu szeptem. W kolejnej fazie uczeń powtarza te same czynności z tą różnicą, że nie czyta już szeptem, ale na głos. Ostatnim krokiem jest przeczytanie transkrypcji tekstu na głos, bez odtwarzania nagrania.

Jak już zostało wspomniane wcześniej, jednym z najważniejszych zadań nauczyciela w odniesieniu do kształcenia kompetencji fonologicznej młodzieży, jest jak najczęstsza ekspozycja uczniów na kontakt z żywym, autentycznym językiem hiszpańskim i stwarzanie uczniom jak najczęstszych okazji do praktycznego wykorzystywania go w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Do osiągnięcia tego celu bardzo przydatne jest odsłuchiwanie nagrań audio lub oglądanie krótkich filmików, w których lektorami są rodzimi użytkownicy języka hiszpańskiego.

Wielu nauczycieli może mieć dylemat dotyczący normy językowej, według której powinni kształtować wymowę uczniów – hiszpański jest przecież językiem urzędowym w dwudziestu jeden krajach na aż czterech kontynentach, a mówionym w sumie w stu trzydziestu pięciu krajach lub terytoriach. W samej Hiszpanii funkcjonuje użytkowo kilka dialektów. W sposób naturalny fonetyka każdego z tych wariantów regionalnych będzie się różnić (czasem niewiele, a czasem w sposób bardzo znaczący). Którą z norm językowych najlepiej stosować w nauczaniu? Z pomocą w odnalezieniu odpowiedzi na to pytanie przychodzi nam Podstawa programowa, która w spisie wymagań ogólnych stwierdza, że jednym z celów kształcenia na III etapie edukacyjnym jest rozumienie przez ucznia wypowiedzi, określane jako umiejętność rozumienia prostych wypowiedzi ustnych artykułowanych wyraźnie, **w standardowej odmianie języka**. W przypadku języka hiszpańskiego nauczanego w Europie jego standardowym wariantem (tak zwany *español estándar*) jest norma językowa stosowana przez mieszkańców północno-centralnej części Hiszpanii.

Jeśli chodzi o wprowadzanie w proces nauczania na III etapie edukacyjnym różnych regionalnych wariantów wymowy języka hiszpańskiego, niniejszy program nauczania rekomenduje,

by odbywało się to dopiero na ostatnim, najbardziej zaawansowanym poziomie. Uczniom dużo łatwiej jest najpierw opanować dobrze w mowie i piśmie jedną, standardową normę językową, a dopiero po osiągnięciu tego etapu, rozszerzać swoją znajomość języka hiszpańskiego o inne warianty wymowy. To rozwiązanie jest też dużo bardziej praktyczne dla nauczyciela – może się on bowiem skupić na systematycznym, częstym ćwiczeniu z uczniami fonetyki na przykładzie jednego wariantu wymowy, nie musząc co chwila wprowadzać nowych elementów fonetycznych charakterystycznych dla pozostałych norm regionalnych (co dodatkowo mogłoby wprowadzać chaos, zagubienie i dezorientację w dotychczas zdobytych wiedzy i umiejętnościach ucznia).

Nauczanie różnorodnych wariantów wymowy języka hiszpańskiego w całym procesie nauczania jest oczywiście ważne i niezbędne, jednak według niniejszego programu nauczania nie należy tego robić zbyt wcześnie, to znaczy zanim uczeń nie osiągnie biegłości i zadawalającego stopnia poprawności w tworzeniu i percepcji mowy w standardowej odmianie języka hiszpańskiego.

Poniżej przedstawiono przykłady ćwiczeń z serii podręczników *¡Todo listo!* kształtujących kompetencję fonetyczną:

C Escucha y compara la ortografía con la pronunciación. Después, busca en el diccionario las palabras que no entiendes y relacionálas con los pictogramas correspondientes.

Postuchaj nagrania i porównaj pisownie podanych wyrazów z ich wymową. Następnie sprawdź w słowniku znaczenie słów, których nie rozumiesz, i przyporządkuj je do odpowiednich piktogramów.

c + e cebra i cine	c + a casa o cobra u cucaracha	1. 	4. 	7. 	10. 	13. 
ch → chocolate, chico		2. 	5. 	8. 	11. 	14. 
g + e geografía i girasol	g + a elegante o goma u guante	3. 	6. 	9. 	12. 	
ll → paella, tortilla						

1 Postuchaj podanych wyrazów i powtórz je. Następnie zapisz w zeszycie tylko te, które zawierają głoskę /g/.

gimnasio ● García ● Juan ● Guatemala ● cigüeña ● gordita
Miguel ● Jesús ● Gerardo ● lingüista ● hijo ● guía

2 Uzupełnij wyrazy literami g, gu lub gü, przetłumacz je i zapisz w zeszycie. Następnie postuchaj nagrania i sprawdź rozwiązanie.

1. ...racias 2. ...apo 3. Uru...ay 4. pin...ino 5. ...itarra 6. ...ordo

5.4. Nauczanie ortografii

Sprawnością językową, która często bywa pomijana lub bagatelizowana przez nauczycieli języka hiszpańskiego, jest ortografia. Niestety, zdarza się, że nauczyciele minimalizują wagę umiejętności poprawnego zapisu słów przez ucznia, nadając większą rolę na przykład znajomości słownictwa lub gramatyki. Niniejszy program nauczania nie rekomenduje takiego podejścia i zachęca nauczycieli do częstej pracy z uczniami nad kształceniem ich kompetencji ortograficznych oraz do uwrażliwiania uczniów na to, jak znaczącą rolę odgrywa w nauce języka hiszpańskiego ta sprawność językowa.

Podobnie jak w przypadku fonetyki, bardzo wiele słów lub zwrotów w języku hiszpańskim zmienia swoje znaczenie w zależności od sposobu, w jaki jest zapisane. Różnica jednej niewłaściwie zapisanej litery, a nawet brak postawienia akcentu graficznego w danym słowie tam, gdzie powinien się on znajdować lub postawienie go w innym, nieprawidłowym miejscu, bardzo często skutkuje zupełną zmianą sensu danego słowa lub całego zdania. W konsekwencji może prowadzić to do poważnych zakłóceń komunikacyjnych między autorem danego tekstu użytkowego (na przykład e-maila, wiadomości SMS, listu, kartki pocztowej, wpisu na blogu lub posta w mediach społecznościowych), a odbiorcą tego tekstu. Znajomość zasad regulujących sposób zapisu słów w języku hiszpańskim jest więc dla ucznia bardzo ważną umiejętnością, od której może zależeć efektywność jego procesu komunikacji z inną osobą lub osobami posługującymi się językiem hiszpańskim.

Już na jednej z pierwszych lekcji, na której nauczyciel będzie wprowadzał zwroty grzecznościowe i pytania o samopoczucie, uczeń zetknie się na przykład ze zwrotem *¿cómo estás?*. Pominięcie w zapisie obu wyrazów tworzących to pytanie akcentów graficznych sprawi, że kompletnie zniekształci ono swój sens i zmieni się on z „jak się masz?” na „mam zjeść te?”. Takich przykładów jest w języku hiszpańskim bardzo dużo, wiele z nich obejmuje słowa bardzo podstawowe, poznawane przez ucznia na pierwszych etapach edukacji, na przykład: *tú* (ty) versus *tu* (twój/twoja), *sí* (tak) versus *si* (jeśli), *te* (ciebie) versus *té* (herbata), *más* (więcej) versus *mas* (ale) lub *el* (rodzajnik określony rodzaju męskiego liczby pojedynczej) versus *él* (on).

Zmianę znaczenia sensu słowa w języku hiszpańskim często powoduje nie tylko brak akcentu graficznego w jego zapisie, ale również błąd ortograficzny polegający na użyciu niewłaściwej litery/liter, np. *tuvo* (miał) versus *tubo* (rura), *hola* (cześć) versus *ola* (fala), *hasta* (do,

aż) versus *asta* (maszt, róg), *vaya* (niech idzie) versus *valla* (ogrodzenie, billboard), *cien* (sto) versus *sien* (skroń).

Dodatkowo, polski uczeń, zwłaszcza w pierwszych tygodniach/miesiącach nauki, może mieć tendencję do błędnego zapisywania słów, które usłyszy, według realizacji graficznej dźwięków w języku polskim, nie hiszpańskim. Taki niepoprawny ortograficznie zapis często również skutkuje zmianą znaczenia zapisywanego przez ucznia słowa, na przykład: *mayo* (maj) versus *majo* (potocznie: miły, fajny), *hace* (robi) versus *ase* (niech piecze, niech grilluje), *vienes* (przychodzisz) versus *bienes* (dobra, towary).

Tym bardziej jawi się więc jako bardzo istotne zwracanie uwagi uczniów na to, jak ważnym elementem nauki języka hiszpańskiego jest ortografia, już od początkowej fazy procesu dydaktycznego, od pierwszych lekcji. Im wcześniej uczeń zdobędzie tę wiedzę, tym szybciej nabeździe właściwe nawyki ortograficzne i tym bardziej naturalne i automatyczne będzie dla niego ich stosowanie w praktyce, w zapisie. Natomiast uczniowi, który nie jest przez nauczyciela przyzwyczajany i zachęcany do stosowania poprawnej formy zapisu, bardzo trudno pozbyć się później tego szkodliwego nawyku niezwracania uwagi na ortografię.

Bywa, że uczniowie kontynuujący naukę po II etapie edukacyjnym przychodzą do szkoły ponadpodstawowej z przeświadczeniem, że forma zapisu słowa (zwłaszcza stosowanie akcentów graficznych) nie jest jakoś szczególnie ważna i że błędny sposób zapisu nie wpływa w szczególny sposób na rozumienie danego wyrazu. Dzieje się tak dlatego, że wielu nauczycieli na II etapie edukacyjnym nie uwrażliwia uczniów na kwestię ortografii i nie poprawia błędów w zapisie popełnianych przez uczniów, nie uwzględnia ich też przy ocenianiu prac pisemnych. Prawdopodobną przyczyną takiej postawy niektórych nauczycieli szkół podstawowych jest przeświadczenie, że ortografia jest tym najmniej istotnym środkiem językowym i że nie warto poświęcać na jej naukę dużo czasu, ani też korygować błędów ortograficznych uczniów (zwłaszcza w zakresie stosowania akcentów graficznych). Uczniowie przyzwyczajają się więc do pewnej niedbałości w tej kwestii oraz do braku precyzji w zapisie poszczególnych wyrazów. Ucząc się nowych słówek, młodzież często pomija obecność akcentów graficznych, traktując je jako jakiś opcjonalny, nieistotny lub wręcz dekoracyjny element zapisu słowa, który w ich przeświadczeniu nie wpływa przecież na sens danego wyrazu, czy zdania, wszystko więc jedno, czy akcenty graficzne zostaną w zapisie danego wyrazu zastosowane, czy nie.

Jest to oczywiście przeświadczenie błędne i tym większe jest zdziwienie wielu uczniów, kiedy okazuje się, że na egzaminie maturalnym, aby odpowiedź w zadaniu otwartym uznana została za poprawną, wymagana jest **pełna** poprawność gramatyczna i ortograficzna wpisywanych wyrazów. Oznacza to, że słowo poprawnie przez ucznia dobrane, ale niepoprawnie zapisane (czyli na przykład niezawierające akcentu graficznego w miejscu, gdzie powinien się on znajdować), jest oceniane na 0 punktów. Ta sama zasada dotyczy tworzenia w maturalnych zadaniach otwartych całych wyrażen lub zdań – nawet, jeśli będą one poprawne z gramatycznego i leksykalnego punktu widzenia, ale zawierać będą choćby najmniejszy błąd ortograficzny – dane zdanie nie będzie zaliczone jako prawidłowa odpowiedź i uczeń nie otrzyma za nie punktu. Zadaniem nauczyciela jest więc, od jak najwcześniejszych etapów nauki, uświadomienie uczniom, że popełniany w języku hiszpańskim błąd formy zapisu słowa, jeśli zmienia jego znaczenia (a jest to częsty przypadek), przestaje klasyfikować się jedynie jako błąd ortograficzny, a zaczyna być liczony również jako błąd językowy oraz błąd w spójności.

Zachętę do tego, aby w trakcie procesu nauki języka obcego kształcić w uczniach dbałość o formę zapisu i poprawność ortograficzną, znajdziemy również w komentarzu do Podstawy programowej z języka obcego nowożytnego. Dr Marcin Smolik, jeden z autorów tego dokumentu, stwierdza w nim²⁰: „Skutecznego porozumiewania się w języku obcym nie należy traktować jako „przekazywania komunikatu w jakiegokolwiek formie”, tożsamego z przyzwoleniem na brak dbałości o styl, precyzję i poprawność przekazu”.

Poniżej przedstawiono przykład ćwiczenia z serii podręczników *¡Todo listo!* kształtującego kompetencje ortograficzne:

2 Uzupelnij wyrazy literami *j* lub *g*, przetlumacz je i zapisz w zeszytie. Nastepnie postuchaj nagrania i sprawdź rozwiązanie.

1. ...uego 2. ...imnasio 3. ...ardín 4. ...apón 5. ...irasol 6. ...ulio

3 Przyjrzyj się zdjęciom i przyporządkuj do nich podpisy.

la jirafa gigante
el hijo genial
la gente joven

A B C

¡Fíjate!
Jak zatem „śmieją się” Hiszpanie?
¡Jajajaja!

²⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, Język obcy nowożytny, 2018, str. 100

5.5. Kształtowanie postaw społecznych i wartości

Jak zostało to już uprzednio dokładniej omówione w rozdziale dotyczącym celów kształcenia, lekcje języka obcego w naturalny sposób będą realizowały nie tylko cele dydaktyczne, nastawione na rozwój biegłości językowej, ale również cele wychowawcze, nakierowane na rozwój personalny i społeczny ucznia.

Treści zawarte w kursie *¡Todo listo!* nakierowane są na spełnienie tych założeń i na edukację licealisty lub ucznia technikum nie tylko pod kątem rozwoju językowego, ale też, niejako przy okazji, pod kątem kształtowania w uczniach wartości i postaw społecznych.

Poniżej przedstawionych zostało kilka przykładów realizacji tej koncepcji na kartkach serii podręczników *¡Todo listo!*:

1. ukazywanie różnorodności wśród ludzi i jej afirmacja – na zdjęciach w podręcznikach zaobserwować możemy pełen wachlarz różnorodności przedstawianych na fotografiach osób reprezentujących różne etniczności, różny wiek, różny wygląd, różne stopnie (nie)pełnosprawności fizycznej i intelektualnej itd. Młodzi ludzie, ucząc się języka hiszpańskiego i używając podręcznika, zauważają przy okazji, że świat wokół nich jest różnorodny i że ta różnorodność jest ważną i piękną wartością, budującą nasze społeczeństwo. Świadomość ucznia w tym temacie rozwija się również, kiedy czyta on na przykład zawarty w podręczniku tekst dotyczący obchodów Dnia Szacunku dla Różnorodności Kulturowej i Etnicznej w Ameryce Południowej.

Przykłady użycia w podręczniku zdjęć ukazujących różnorodność wśród ludzi:

Este curioso mundo

Unidad 3



Moda que no discrimina

En los últimos años observamos que la diversidad llega a la moda. Muchas marcas famosas invitan a sus campañas a personas de diferentes nacionalidades, tallas, edades, orientaciones sexuales y a gente con discapacidades. Estos y estas modelos aparecen en revistas internacionales y participan en los eventos de moda más importantes.

Marián Ávila

La historia de una modelo española con síndrome de Down inspira a muchas personas. Marián trabaja con marcas famosas como Levi's o Talisha White y ya tiene muchos éxitos en las pasarelas (modelo en la Semana de la Moda de Nueva York). Es una chica inteligente, simpática, elegante y muy guapa. Es bajita para ser modelo, tiene 1,61 metros de altura, sin embargo, está segura de sí misma y siempre lucha por sus sueños. Su lema es: "Yo puedo y puedo".



Marián Ávila

2 Mira las fotos. Completa las frases con las palabras del recuadro.

Przyjrzyj się zdjęciom. Następnie uzupełnij zdania wyrazami z ramki.

gafas ● claros ● pelirroja ● liso ● delgado ● rubia ● bigote
moreno ● tatuajes ● guapa ● largo ● alto



Tiene el pelo ●● y ●●.



Lleva ●● y ●●.



Es ●● y tiene ●●.



Es ●● y tiene los ojos ●●.



Es ●● y ●●.



Es ●● y muy ●●.

17 Lee otra vez el fragmento del artículo *Una agencia de modelos atípicos* de la página 50 del Libro del Alumno. Identifica a este hombre y descríbelo. Después, busca en Internet otro/a modelo atípico/a y descríbelo/a también.

Przeczytaj ponownie fragment artykułu *Una agencia de modelos atípicos* ze strony 50 w podręczniku. Zidentyfikuj mężczyznę ze zdjęcia i opisz go. Następnie wyszukaj w internecie inną nietypową modelkę / innego nietypowego modela i także ją/go opisz.

B, C/
50



Nombre y apellido:

¿Cómo es?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nombre y apellido:

¿Cómo es?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. wspieranie ucznia w budowaniu pozytywnego obrazu siebie samego – seria podręczników *¡Todo listo!* prezentuje wiele ćwiczeń, które kształtując u ucznia wiedzę i umiejętności z zakresu języka hiszpańskiego, jednocześnie skłaniają młodego człowieka do autorefleksji i pomagają mu w odkrywaniu swoich pozytywnych stron czy cech.

Jako przykład takiego ćwiczenia można podać zadanie polegające na odkryciu przez ucznia swojego stylu uczenia się i swojego dominującego typu inteligencji poprzez wypełnienie testu na blogu. Niezależnie od wyniku testu, uczeń otrzymuje pozytywną informację zwrotną, podkreślającą zalety jego indywidualnych predyspozycji w procesie uczenia się. Przeczytanie o tym, że jest się osobą inteligentną i wyjątkową może przyczynić się do wzrostu samooceny ucznia oraz do tego, że będzie on lepiej sam o sobie myślał, zwłaszcza w przypadku, jeśli jest to uczeń mający trudności w nauce i niepostrzegający siebie jako inteligentnego.

Inny przykład ćwiczenia zachęcającego ucznia do budowania pozytywnego obrazu siebie samego to zadanie polegające na stworzeniu w języku hiszpańskim według wzoru kilku zdań odpowiadających na pytanie: „Co lubisz we własnym wyglądzie?”.

3. kształtowanie w uczniu wrażliwości na piękno przyrody i świadomości ekologicznej – seria podręczników *¡Todo listo!* zawiera wiele fotografii ukazujących piękno, różnorodność i unikalność przyrody w krajach hiszpańskojęzycznych, rozwijając wiedzę ucznia o świecie i zwracając jego uwagę na to, jak ważne jest, żeby tak wyjątkowe miejsca przetrwały i jak najdłużej zachowały dobry stan równowagi środowiska naturalnego. W podręczniku znajdziemy także teksty podnoszące świadomość ekologiczną ucznia i edukujące go w zakresie organizacji broniących praw człowieka i praw zwierząt. Przykładowe fotografie znajdujące się w podręczniku:

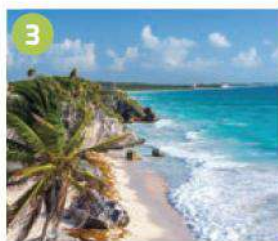




C Escucha los diálogos. Relaciona las fotos con los países correspondientes. Escribe la respuesta en tu cuaderno.

Postucha dialogów. Przyporządkuj zdjęcia poszczególnych miejsc do krajów, w których się znajdują. Zapisz odpowiedź w zeszytcie.

Argentina y Brasil ● Chile ● México (x2)
Perú y Bolivia ● Costa Rica



Riviera Maya



Desierto de Atacama



Cataratas del Iguazú



Lago Titicaca



Chichén Itzá



Volcán Arenal

4. uwrażliwianie ucznia na wybrane zagadnienia społeczne i pobudzanie go do refleksji na ten temat – wiele ćwiczeń zaprezentowanych w serii podręczników *¡Todo listo!* zwraca uwagę młodzieży na niektóre aspekty życia, ważne z punktu widzenia społecznego. Uczeń, wykonując te zadania, nie tylko ćwiczy język hiszpański, ale też konfrontuje się ze zjawiskami społecznymi, o których na co dzień zapewne dużo nie myśli. Ćwiczenia te zachęcają uczniów do przemyślenia pewnych tematów, głębszego zastanowienia się nad nimi, wyrobienia sobie o nich opinii. Przykłady niektórych z nich to: wolontariat, problemy społeczne współczesnego świata, akcje społeczne, prawa człowieka. Innym przykładem realizacji przez serię podręczników *¡Todo listo!* koncepcji kształtowania w uczniach wartości i postaw społecznych jest wykonanie ćwiczenia polegającego na refleksji na temat świata współczesnej mody i na odpowiedź w języku hiszpańskim na pytanie: „Czy uważasz, że świat mody w większym stopniu promuje stereotypy czy równość i różnorodność?” oraz na uzasadnieniu swojej opinii.

V. Ocenianie osiągnięć i postępów ucznia

Ważnym i nieodłącznym elementem procesu dydaktycznego jest ocenianie osiągnięć i postępów uczniów. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych

(Dz.U. 2019 poz. 373)²¹: „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.” Ocenianie w szkole pełni więc przede wszystkim funkcję informacyjną, diagnostyczną, kształtującą ucznia oraz motywującą go.

Ogólne zasady i kryteria oceniania, jakie obowiązują w danej szkole, określa Statut szkoły, natomiast cele szczegółowe opisują Przedmiotowe Zasady Oceniania z poszczególnych zajęć edukacyjnych. Aby proces oceniania ucznia mógł przebiegać właściwie, uczeń musi wiedzieć czego się od niego wymaga, za jakie formy pracy i aktywności oraz według jakich kryteriów będzie oceniany. Obrazowo rzecz ujmując – aby odnieść sukces w jakiejś grze, należy najpierw poznać jej reguły. Niezbędnym elementem rozpoczynającym proces dydaktyczny jest więc przedstawienie uczniom zasad zawartych w PZO i omówienie ich na początku każdego roku szkolnego. Nauczyciel powinien również przekazać te informacje rodzicom, na przykład wysyłając im tekst PZO przez dziennik elektroniczny.

Przedmiotowe Zasady Oceniania są bardzo ważnym, szkolnym dokumentem, którego treść z nauczanego przez siebie przedmiotu nauczyciel powinien znać bardzo dobrze. W dotyczących procesu oceniania ucznia sytuacjach niejasnych to właśnie PZO będzie tym dokumentem, który należy przeanalizować w pierwszej kolejności, aby znaleźć odpowiedź na nurtujące ucznia lub nauczyciela pytanie lub wątpliwość i do którego treści można się odwołać.

Kluczowa w procesie efektywnego procesu dydaktycznego jest nie tylko bardzo dobra znajomość treści PZO, ale przede wszystkim ich przestrzeganie przez nauczyciela. Oczywistym jest, że do stosowania się do zasad określonych w Przedmiotowym Systemie Oceniania zobligowani są nie tylko uczniowie, ale w równym stopniu nauczyciele. Uczniowie, którzy widzą, że ich nauczyciel postępuje zgodnie z przyjętymi regułami, postrzegają proces oceniania ich osiągnięć jako sprawiedliwy i rzetelny. Zapewnia im to też poczucie bezpieczeństwa i pomaga dobrze czuć się w szkole.

Niedopuszczalne są sytuacje, kiedy nauczyciel postępuje w sprzeczności z przyjętym PZO, na przykład nie akceptując możliwości zgłoszenia przez ucznia nieprzygotowania do lekcji

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373) str. 3

w przypadku, kiedy uczeń jest do tego uprawniony. Czasami zdarza się również, że nauczyciele nie zapowiadają sprawdzianów z większej partii materiału lub przeprowadzają sprawdzian ze swojego przedmiotu, mimo że tygodniowy limit prac klasowych został w danej klasie przekroczony.

Aby proces oceniania działał sprawnie, był efektywny i funkcjonalny, tak uczniowie, jak i nauczyciele muszą dobrze znać jego reguły i kryteria oraz przestrzegać ich.

1. Typy oceniania

Istnieje wiele różnych modeli procesu oceniania, które funkcjonują w różnych krajach na świecie, a nawet w poszczególnych regionach w obrębie tego samego kraju. W polskich szkołach najczęściej spotykanym typem jest tradycyjne ocenianie sumujące, czyli klasyczna forma przedstawienia uczniowi stanu jego wiedzy i umiejętności w postaci stopnia w skali od 1 do 6. Taki model oceniania zakłada Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373), które ustala, że od IV klasy szkoły podstawowej, wystawia się oceny klasyfikacyjne na koniec roku szkolnego i na zakończenie edukacji według sześciostopniowej skali, gdzie 6 jest stopniem celującym, 5 – bardzo dobrym, 4 – dobrym, 3 – dostatecznym, 2 – dopuszczającym i 1 – niedostatecznym, przy czym pozytywne oceny klasyfikacyjne to te od 2 do 6, natomiast negatywną oceną klasyfikacyjną jest 1. Rozporządzenie nie precyzuje typu wystawianych uczniowi ocen bieżących i śródrocznych, określa to Statut każdej szkoły. Większość polskich placówek edukacyjnych posługuje się jednak w ocenianiu bieżącym i śródrocznym tymi samymi stopniami, które są wskazane w przytoczonym akcie prawnym, z dodatkową możliwością użycia plusa lub minusa przy ocenie.

1.1. Ocenianie kształtujące

Innym modelem oceniania jest zyskujące popularność w Polsce w ostatnich 20 latach, powszechnie stosowane na przykład w Wielkiej Brytanii, ocenianie kształtujące. Głównym celem tej idei jest pomoc uczniowi w jego procesie edukacyjnym i w jego rozwoju personalnym. Sam akt oceniania jest istotny, ale nie pełni w procesie dydaktycznym kluczowej roli.

Ocenianie kształtujące opiera się na pięciu założeniach:

1. określanie celów uczenia się i kryteriów sukcesu językiem zrozumiałym dla uczniów – według tej strategii, nauczyciel powinien zaczynać każdą lekcję od sformułowania i podania

uczniom celów danych zajęć edukacyjnych, czyli założonych wiedzy i umiejętności, które uczniowie podczas tej lekcji będą nabywać. Należy przy tym pamiętać, że temat lekcji nie jest równoznaczny z celami lekcji. Tematem lekcji może być na przykład „Odmiana czasowników regularnych w czasie *Pretérito Indefinido*”, podczas gdy cele takiej lekcji (podawane zawsze z perspektywy ucznia) określi na przykład sformułowanie: „poznam sposoby tworzenia form osobowych czasowników regularnych w czasie przeszłym *Pretérito Indefinido*”. W trakcie trwania zajęć nauczyciel powinien na bieżąco monitorować, czy założone cele zajęć są przez uczniów rozumiane i osiągnane.

Na początku lekcji nauczyciel powinien również sformułować i podać uczniom kryteria sukcesu definiujące to, po czym można poznać, że cel danej lekcji został osiągnięty. Przykładowym kryterium sukcesu będzie więc stwierdzenie: „potrafię mówić o wybranych, zakończonych czynnościach w czasie przeszłym”. Tak jak cele lekcji, kryteria sukcesu podaje się zawsze z perspektywy ucznia, w pierwszej osobie. Pełnią one też ważną rolę informacyjną – określają uczniom, jaka wiedza i umiejętności będą podstawą pracy klasowej lub kartkówki i konkretnie wskazują, co musi umieć uczeń, aby uzyskać dobrą ocenę.

2. ciągły dialog między nauczycielem a uczniami – celem jest systematyczne uzyskiwanie przez nauczyciela informacji, czy i w jaki sposób uczniowie się uczą. Pytania przez niego zadawane mają za zadanie odświeżenie wiedzy uczniów oraz systematyczne wracanie do umiejętności, jakie młodzież już nabyła. Pytania formułowane przez nauczyciela powinny także pobudzać ciekawość uczniów danym tematem lekcji, zachęcać ich do analizowania i myślenia oraz motywować młodzież do poszukiwania odpowiedzi na daną kwestię.

3. udzielanie efektywnych i konstruktywnych informacji zwrotnych – celem tej strategii jest przekazanie uczniowi takiej informacji o jego procesie edukacyjnym, która będzie sprzyjała widocznemu postępowi ucznia w nauce. Konstruktywna informacja zwrotna powinna więc: wskazać i docenić dobrze wykonane elementy pracy ucznia, wskazać które elementy wymagają poprawy lub ponownego przećwiczenia ich, wskazać, jak uczeń może dane zadanie poprawić oraz wskazać dalszy kierunek pracy ucznia.

4. umożliwianie uczniom wzajemnego korzystania ze swoich wiedzy i umiejętności – ta strategia, oparta na założeniu, że uczenie się jest procesem społecznym, zakłada dzielenie się przez ucznia wiedzą z kolegami i koleżankami z tej samej grupy/klasy oraz uczenie się od nich. Bardzo częstymi formami pracy na lekcji są więc: wykonywanie zadań lub projektów w parach lub

w grupach, stosowanie oceny koleżeńskiej (na podstawie ustalonych wcześniej kryteriów uczniowie wzajemnie oceniają swoje prace i dają sobie nawzajem informację zwrotną na ich temat), pomoc koleżeńska w uczeniu się czy wzajemne nauczanie.

5. nakierowanie na autonomię i dużą samodzielność ucznia – ta strategia opiera się na stwierdzeniu, że zdobywanie wiedzy i umiejętności jest bardziej efektywne, kiedy uczeń nabiera samoświadomości w zakresie własnego procesu edukacyjnego i przejmuje za niego odpowiedzialność. Pomaga to również uczniowi w bardziej skuteczny sposób dobierać metody i strategie uczenia się, które najbardziej mu odpowiadają oraz w bardziej efektywny sposób planować dalszą naukę.

1.2. Ocenianie eklektyczne

Ocenianie kształtujące proponuje bardzo wiele skutecznych w procesie dydaktycznym rozwiązań, które poprawiają jakość nauczania i które z powodzeniem mogą stosować nauczyciele polskich szkół. Jednak zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, zobowiązującym nauczyciela do wystawienia uczniowi oceny klasyfikacyjnej rocznej i końcowej w formie stopnia w skali 1-6, na III etapie edukacyjnym nie ma możliwości całkowitego odejścia od oceniania sumującego na rzecz oceniania kształtującego i preferowanej w nim oceny opisowej.

Bardzo dobrą praktyką wydaje się więc łączenie obu wspomnianych typów oceniania, wybierając z każdego z nich te elementy, które według nauczyciela najlepiej sprawdzą się w pracy z daną grupą/klasą i które realnie możliwe są do wprowadzenia w praktyczne użycie w klasie.

Jednym z przykładów takiej kombinacji może być sposób podawania uczniom informacji na temat zakresu materiału, który wejdzie w skład sprawdzianu. Nauczyciel może skorzystać tu z zapożyczonej z oceniania kształtującego techniki „NaCoBeZU” (akronim od słów: na co będę zwracać uwagę), polegającej na wskazaniu uczniom którą konkretnie wiedzę i umiejętności powinni opanować pod koniec omawiania danego zagadnienia/rozdziału/modułu. Przy tworzeniu „NaCoBeZU” z pomocą może przyjść nauczycielowi języka hiszpańskiego część spisu treści z serii podręczników *¡Todo listo!* zawierająca spis wiedzy i umiejętności (z zakresu komunikacji, gramatyki, słownictwa oraz fonetyki, ortografii i kultury), które uczeń powinien zdobyć omawiając na lekcjach materiał z danego rozdziału. Na tej bazie nauczyciel może wraz z uczniami stworzyć

listę kryteriów sukcesu do danego działu, ubierając zawarte w spisie treści punkty w zdania rozpoczynające się od słów „rozpoznaję...”, „potrafię...”, „określam...”, „nazywam...”, „definiuję...”, „opisuję...”, „wymieniam...”, „znam...”, „opowiadam...” itd.

Poniżej przykładowy podział spisu treści w jednej z części podręcznika *¡Todo listo!* i w dalszej części przykładowe „NaCoBeZU” stworzone na podstawie tego spisu:

	KOMUNIKACJA	GRAMATYKA	SŁOWNICTWO	FONETYKA ORTOGRAFIA KULTURA
Unidad 4 Mi tiempo, mi vida	<ul style="list-style-type: none"> • nazywanie dni tygodnia • pytanie o godzinę i określanie czasu zegarowego • opisywanie swojego dnia • opowiadanie o planie lekcji, zajęciach szkolnych i uzyskiwanie informacji na ten temat • nazywanie czynności wykonywanych w trakcie lekcji • opowiadanie o swoich strategiach i stylu uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • odmiana czasowników zwrotnych i wybranych czasowników nieregularnych w czasie teraźniejszym w trybie oznajmującym • zaimki dzierżawcze 	<ul style="list-style-type: none"> • dni tygodnia • czas zegarowy • czynności wykonywane w ciągu dnia • lekcje przedmiotowe • czynności wykonywane w trakcie lekcji • strategie i style uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • wymowa głoski [θ], litery c oraz z • systemy edukacji w innych krajach • szkoła latających tancerzy z Papantli (Meksyk) • szkoła im. Joaquima Ruyra (Hiszpania)

Przykładowe „NaCoBeZU”:

1. Nazywam dni tygodnia.
2. Potrafię zapytać o godzinę i określać czas zegarowy.
3. Opisuję przebieg swojego dnia.
4. Opowiadam o moim planie lekcji i o zajęciach szkolnych. Potrafię uzyskiwać na ten temat informacje.
5. Nazywam czynności wykonywane w trakcie lekcji.
6. Opowiadam o moim strategiach i stylu uczenia się.
7. Potrafię użyć czasowników zwrotnych i wybranych czasowników nieregularnych w czasie teraźniejszym.
8. Znam i stosuję zaimki dzierżawcze.

9. Potrafię wymawiać głoskę [θ].
10. Stosuję poprawnie w zapisie słów litery *c* oraz *z*.
11. Opowiadam o systemach edukacji w innych krajach.
12. Wiem, czym i skąd są szkoła latających tancerzy Papantli i szkoła im. Joaquina Ruyra.

Inne praktyki zaczerpnięte z oceniania kształtującego, które nauczyciel z powodzeniem może stosować na lekcji, łącząc je z tradycyjnym ocenianiem „na stopień” to na przykład:

- metoda zielonego ołówka – polega na odejściu od tradycyjnego zaznaczania błędów w pracy pisemnej ucznia na kolor czerwony i zamiast tego oznaczania poprawnych fragmentów pracy na kolor zielony.
- udzielanie uczniom informacji zwrotnych według opisanego wcześniej modelu – w przypadku, kiedy jeden nauczyciel uczy bardzo wielu uczniów, sporządzanie takiej informacji zwrotnej w formie pisemnej wydaje się bardzo trudne do osiągnięcia. Nauczyciel może jednak spróbować udzielać uczniom tak sformułowanego *feedback'u* w formie ustnej i co jakiś czas, zamiast przy każdej okazji oceniania ucznia. Należy przy tym pamiętać, że ocenie podlegają działania konkretnej osoby i ich rezultaty, a nie ta konkretna osoba. Wartościowa informacja zwrotna może więc zawierać na przykład, między innymi, zdanie: „Napisałeś/aś pracę, w której są następujące błędy...” zamiast „Piszesz z błędami” lub „W zapisie Twojej pracy są następujące błędy gramatyczne...” zamiast „Mylisz się w poprawnej odmianie czasowników”.
- technika świateł drogowych – polega na sygnalizowaniu na bieżąco nauczycielowi, czy zaoferowane przez niego tłumaczenie nowego zagadnienia jest dla uczniów w pełni zrozumiałe i jasne (kolor zielony), czy budzi w nich jakieś wątpliwości lub potrzebę uzupełnienia informacji (kolor żółty) lub czy jest dla danego ucznia niejasne i potrzebuje on ponownego omówienia tego zagadnienia (kolor czerwony). Uczniowie dają nauczycielowi taką informację zwrotną przy pomocy kolorowych karteczek, które zawsze leżą na ich ławkach. Metoda ta może również być przydatna w trakcie pracy własnej uczniów – w czasie, gdy wykonują dane ćwiczenie, nauczyciel może poprosić ich o określenie stopnia

radzenia sobie z zadaniem. Pozwoli mu to w szybki sposób zorientować się, który z uczniów potrzebuje jego pomocy i udzielić mu jej.

- wybór prawidłowej odpowiedzi – to technika bardzo dobrze sprawdzająca się na lekcjach powtórzeniowych lub takich, kiedy nauczyciel chce wrócić do wcześniej zdobytej już przez uczniów wiedzy i upewnić się, że uczniowie mają dane wiadomości dobrze opanowane (lub jeśli nie – wrócić do nich i ponownie je z uczniami omówić). Nauczyciel wypisuje na tablicy kilka stwierdzeń i uczniowie muszą uznać, czy zdania te są prawdą czy fałszem. Przykładowe stwierdzenia, które nauczyciel może podać uczniom na lekcji języka hiszpańskiego przy okazji powtórzenia czasowników regularnych czasu *Presente*: „Bezokoliczniki w języku hiszpańskim mogą kończyć się na jedną z dwóch końcówek”, „Czasowniki w języku hiszpańskim odmieniają się, jak w angielskim, tylko w trzeciej osobie liczby pojedynczej”, „W czasownikach regularnych, końcówką do pierwszej osoby liczby pojedynczej, niezależnie od końcówki bezokolicznika, jest zawsze –o” „W odmianie czasowników regularnych jedyną formą osobową, która ma akcent graficzny (*tilde*) jest *vosotros*”.
- stosowanie tak zwanych „wyjściówek” – technika polegająca na poproszeniu każdego ucznia pod koniec lekcji o dokończenie zdania (pisemnie lub ustnie): „Dziś nauczyłem/am się...”, „Dziś na lekcji dowiedziałem/am się, że...”, „Dziś na lekcji zaskoczyło mnie to, że...” „Z dzisiejszej lekcji zastanawia mnie to, że...”.

2. Formy i sposoby sprawdzania i oceniania postępów uczniów

Istnieje wiele różnych form i narzędzi służących sprawdzeniu stopnia opanowanych przez uczniów wiedzy i umiejętności z danego zakresu materiału. Pozyskane z nich informacje zwrotne pomogą nauczycielowi na bieżąco modyfikować założony plan pracy i dokonywać w nim ewentualnych zmian nakierowanych na osiągnięcie możliwie maksymalnej efektywności procesu nauczania.

Przykładowymi formami sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, które mogą podlegać ocenie w szkole są:

- wypowiedzi ustne na lekcji,

- czytanie na głos i wymowa danych pojedynczych słów lub całego, krótkiego tekstu,
- wypowiedzi ustne przygotowane uprzednio przez ucznia w domu (na przykład prezentacje, scenki rodzajowe, dialogi w parach, opowiadanie o wskazanym temacie, samodzielne poprowadzenie lekcji lub części lekcji przez ucznia),
- zapowiedziane, pisane na lekcji prace pisemne (kartkówki, sprawdziany, dyktanda, pisanie ze słuchu),
- pisane w domu prace pisemne (wypracowania opisujące na przykład rodzinę ucznia, czy jego codzienną rutynę, dialogi, wybrane formy tekstów użytkowych, takich jak *e-mail*, list, pocztówka, wpis na blogu lub post w mediach społecznościowych),
- aktywny udział w lekcjach, częste zgłaszanie się,
- prace domowe (na przykład wykonanie przez ucznia filmiku na dany temat),
- pomoc kolegom/koleżankom w nauce,
- projekty językowe lub kulturowe wykonywane samodzielnie, w parach lub w grupach,
- osiągnięcia w konkursach związanych z językiem hiszpańskim,
- aktywny udział w programach międzynarodowych (na przykład *eTwinning*, czy Międzynarodowy Projekt Edukacyjny Rozmawiasz-Pomagasz),
- poczynione zauważalne, długofalowe postępy w nauce ucznia.

2.1. Warunki kształtowania efektywnego procesu oceniania

Kluczowymi elementami efektywnego oceniania postępów uczniów są: obiektywizm, transparentność, planowanie i systematyczność tego procesu.

Nauczyciel, oceniając pracę ucznia, powinien zachować możliwie jak największą neutralność emocjonalną, oddzielając swoje subiektywne postrzeganie danego ucznia (jego zachowanie, postawę, poglądy, dotychczasowy poziom sukcesów i porażek edukacyjnych) od stopnia opanowanej wiedzy i umiejętności, które są aktualnie poddawane sprawdzaniu i ocenianiu. Ewaluując pracę ucznia, należy pamiętać o tym, że oceniamy poziom znajomości języka hiszpańskiego, jakim wykazał się uczeń w danej formie pracy, nie zaś samego ucznia jako osobę.

Oceniając, nauczyciel powinien również mieć na względzie, że ocena nie pełni w procesie dydaktycznym funkcji kary lub nagrody.

Zasada transparentności zakłada szczegółowe, wcześniejsze poinformowanie ucznia o terminie, formie, zakresie i kryteriach oceniania danej pracy lub aktywności ucznia, która będzie podlegała ocenie. Niniejszy program nauczania rekomenduje, aby wszystkie formy sprawdzenia wiedzy ucznia, które nauczyciel zamierza zastosować, były zapowiedziane. Sprzyja to stworzeniu pozytywnej atmosfery na zajęciach oraz budowaniu przyjaznych, otwartych relacji nauczyciela z uczniami, opartych na poczuciu bezpieczeństwa młodzieży i wzajemnym szacunku, zamiast na wywoływaniu w uczniach poczucia niepewności i strachu. Należy pamiętać, że funkcją oceny jest przede wszystkim udzielenie uczniowi informacji o jego postępach w nauce i wskazanie mu tego zakresu materiału, który już opanował oraz tego, nad którym ewentualnie powinien jeszcze popracować. Postrzeganie funkcji wystawiania uczniom ocen jako pewnego rodzaju „straszaka” na młodzież oraz środka do zaprowadzenia w grupie/klasie dyscypliny nie jest właściwą postawą nauczyciela. Oceny bowiem mają być wskazówką dla ucznia do tego, czego i jak powinien się dalej uczyć, nie zaś czynnikiem wywołującym w młodzieży lęk. Dlatego też niniejszy program nauczania rekomenduje odejście od stosowanej tradycyjnie przez niektórych nauczycieli metody przeprowadzania niezapowiedzianych form sprawdzania wiedzy jako reakcji na niewłaściwe zachowanie uczniów. Nie przyniosą one oczekiwanego rezultatu, a jedynie mogą zaowocować zniechęceniem ucznia do przedmiotu i nauczyciela. Dużo lepsze efekty przyniesie jasne poinformowanie uczniów z wyprzedzeniem o tym kiedy, w jakiej formie i z jakiego zakresu materiału nauczyciel będzie sprawdzał ich wiedzę.

Ważnymi elementami efektywnego procesu oceniania uczniów są również planowanie i systematyczność. Nauczyciel powinien na początku każdego semestru zaplanować sobie rozłożenie założonej pracy w czasie i przewidzieć, w jakich odstępach czasu i kiedy mniej więcej będzie planował przeprowadzenie różnych form sprawdzenia wiedzy uczniów i ocenienie ich. Ułatwi mu to sprawną i efektywną realizację procesu dydaktycznego, ujmie poszczególne etapy tego procesu w pewne jasne, przewidziane ramy czasowe, wprowadzi w codzienną pracę nauczyciela (i uczniów) ład i porządek oraz pozwoli uniknąć chaosu. Bywa, że nauczyciele, którzy nie zaplanują sobie uprzednio rozłożenia pracy w czasie i na przykład nie oceniają uczniów systematycznie, w obliczu bliskiego terminu wystawienia uczniom ocen śródrocznych lub końcoworocznych, nagle zaczynają wpadać w wir przeprowadzania jedna po drugiej form sprawdzenia wiedzy uczniów w celu uzyskania na ostatnią chwilę ocen bieżących potrzebnych do wystawienia oceny klasyfikacyjnej. Jest to oczywisty błąd metodyczny, którego nauczyciele

powinni się jak najbardziej wystrzegać w swojej praktyce zawodowej. Oczywiście, nauczanie i praca z uczniami są procesami płynnymi, podlegającymi na bieżąco wielu modyfikacjom. Nie jest możliwe przewidzenie już na początku semestru ze stu procentową pewnością, że założony sprawdzian, czy kartkówka odbędzie się akurat tego dnia, którego nauczyciel je zaplanował. Może to wynikać z bieżących zmian w organizacji pracy szkoły, choroby nauczyciela i konieczności pójścia przez niego na zwolnienie lekarskie czy na przykład z wolniejszego niż założony przez nauczyciela rytmu pracy uczniów i wolniejszego tempa przyswajania przez nich założonej wiedzy i umiejętności. W takich okolicznościach, w sposób oczywisty, termin przeprowadzenia zaplanowanych przez nauczyciela działań ulegnie zmianie. Pewna doza elastyczności jest w planowaniu procesu dydaktycznego niezbędna. Chodzi o to, aby proces nauczania i oceniania uczniów nie był przypadkowy, chaotyczny i gwałtowny, a w miarę możliwości zaplanowany, stopniowy, systematyczny i rozłożony w czasie. Pomoże to nie tylko nauczycielowi, ale również uczniom, którzy dużo lepiej rozwijają się i funkcjonują edukacyjnie i wychowawczo, mając podane jasne zasady współpracy z nauczycielem i orientacyjne terminy przeprowadzania poszczególnych form sprawdzenia ich wiedzy na ocenę.

Aby proces oceniania przebiegał sprawnie i efektywnie, konieczne jest, poza spełnieniem wyżej wymienionych kluczowych warunków, przestrzeganie kilku innych zasad. Są to m.in.:

- w czasie sprawdzania stopnia przyswojenia wiadomości stworzenie uczniom optymalnych warunków do samodzielnej, efektywnej pracy, począwszy od warunków logistycznych (miejsce do pracy dla każdego ucznia, odpowiednia liczba uczniów w stosunku do wielkości danej sali lekcyjnej, zachowanie ciszy i atmosfery skupienia, odpowiednia temperatura w pracowni), skończywszy na zapewnieniu uczniom właściwych warunków emocjonalnych (poszanowanie ich godności osobistej i niewprowadzanie przez nauczyciel niepotrzebnej atmosfery napięcia i nerwowości, na przykład co chwilę przypominając uczniom na głos, ile czasu przeznaczzonego na dany sprawdzian lub kartkówkę już upłynęło)
- formułowanie w pracach pisemnych na ocenę jasnych, jednoznacznych poleceń, których zrozumienie nie sprawi uczniowi trudności. Należy unikać złożonych i długich instrukcji wykonania danego zadania. Rekomendowanym językiem poleceń stosowanych na sprawdzianach lub kartkówkach jest język polski lub zarówno język hiszpański, jak i polski. Nie jest wskazane używanie w poleceniach jedynie języka hiszpańskiego, zwłaszcza na początkowych etapach nauczania. Ma to na celu uniknięcie sytuacji, w której uczeń nie

wykona danego zadania, nie z powodu braku potrzebnych do tego wiedzy i umiejętności, ale z powodu braku zrozumienia instrukcji do danego ćwiczenia.

- opieranie zakresu materiału zawartego w pracach na ocenę na treściach, które nauczyciel rzeczywiście omówił na lekcjach i które zostały przez uczniów uprzednio przyswojone oraz przećwiczone. Niedopuszczalne jest wymaganie od uczniów znajomości zagadnień, które nie zostały wcześniej na lekcjach zaprezentowane i wytłumaczone przez nauczyciela oraz włączanie ich w zakres danej pracy na ocenę.
- konstruowanie zadań zawartych w pracach pisemnych lub ustnych, które będą podlegać ocenie w taki sposób, aby możliwe było uzyskanie z nich każdej oceny zgodnej ze stopniem opanowania przez ucznia wskazanego zakresu materiału (łącznie z oceną celującą).
- zapewnienie wszystkim uczniom z poszczególnych grup/klas podchodzącym do zaliczenia danej formy sprawdzenia wiedzy na ocenę jednakowego poziomu trudności zadań do wykonania.
- zawieranie w danym sprawdzianie, kartkówce, odpowiedzi ustnej bądź innej formie sprawdzenia wiedzy, zadań i ćwiczeń o możliwie jak największym stopniu praktyczności i przydatności uczniowi w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych w języku hiszpańskim. Należy unikać ćwiczeń opartych na sprawdzeniu znajomości przez ucznia jedynie teorii, czyli na przykład zadań polegających na podaniu jakiejś reguły gramatycznej, zamiast na zastosowaniu jej w praktyce.
- w trakcie tworzenia pytań sprawdzających wiedzę ucznia ważne jest trzymanie się przez nauczyciela tego zakresu materiału, który faktycznie ustalił z uczniami do konkretnej formy sprawdzenia wiedzy. Bardzo niewskazane jest włączanie w zakres danej pracy na ocenę treści, o których nauczyciel nie wspominał lub na które nie zwrócił uczniom uwagi w czasie tworzenia spisu zagadnień, które wejdą w skład danego sprawdzianu, kartkówki, czy odpowiedzi ustnej.
- formy służące sprawdzeniu stopnia opanowanych przez uczniów wiedzy i umiejętności z danego zakresu materiału powinny składać się z takiej liczby zadań, aby uczeń miał wystarczającą ilość czasu na wykonanie ich wszystkich.

2.2. Wybrane błędy w ocenianiu często popełniane przez nauczycieli

Obiektywne, rzetelne ocenianie nie jest zadaniem łatwym i z pewnością wymaga od nauczyciela dużej ilości pracy nakierowanej na doskonalenie w sobie tej umiejętności. Pomoc w tym może uświadomienie sobie jakiego rodzaju błędy pedagodzy często popełniają w procesie ewaluacji uczniów. Świadomość ta może wpłynąć na większą uważność ze strony nauczyciela podczas oceniania oraz przyczynić się do tego, że nie popełni on wymienionych w tym podrozdziale błędów lub przynajmniej je ograniczy. Wiedząc o istnieniu przytoczonych tu mechanizmów, nauczyciel może wypracować sobie skuteczne metody, aby się ich ustrzec.

Do często obserwowanych w praktyce nauczycielskiej błędów w ocenianiu należą:

- postrzeganie prac uczniów przez pryzmat „różowych bądź czarnych okularów” polega na przełożeniu nastroju, w jakim znajduje się nauczyciel w trakcie ewaluacji prac uczniów na jakość ich oceniania. Nauczyciel mający dobre samopoczucie będzie oceniał tę samą pracę według łagodniejszych kryteriów i ogólnie postrzegał ją jako lepszą niż nauczyciel znajdujący się w złym stanie psychofizycznym.
- błąd tendencji centralnej polega na sytuowaniu wszystkich ocen uczniów mniej więcej w połowie skali oceniania, zamiast na wykorzystywaniu pełnej, sześciostopniowej skali ocen. Tracą na tym uczniowie, których prace są jakościowo lepsze niż przeciętne, zyskują natomiast ci, których prace prezentują poziom niższy niż przeciętny. Skłonność do takiego oceniania mają często początkujący nauczyciele, chcący zachować ostrożność i bojący się popełnienia zbyt dużego błędu w ocenianiu.
- efekt aureoli polega na automatycznym przypisywaniu pozytywnych cech całej pracy ucznia na podstawie pozytywnego, pierwszego wrażenia wywołanego w nauczycielu, na przykład na podstawie kilku poprawnie wykonanych pierwszych zadań ze sprawdzianu. Kolejne sprawdzane ćwiczenia, nawet jeśli zawierają błędy, nie będą przez nauczyciela ulegającego tej tendencji postrzegane jako niepoprawnie wykonane i nie zostaną ocenione zbyt surowo.
- efekt halo – odwrotność efektu aureoli, tendencja do przypisywania negatywnej oceny następnym częściom pracy, jeśli pierwsze wrażenie sprawdzającego było negatywne.
- efekt kontrastu – skłonność do nieobiektywnej oceny pracy ucznia w odniesieniu do poprzednio bardzo wysoko lub bardzo nisko ocenionych wypowiedzi pisemnych. Przykładem tej tendencji jest sytuacja, kiedy na tle bardzo dobrych prac pojawi się nagle

praca napisana na niższym poziomie i nauczyciel oceni ją znacznie niżej, niż zrobiłby to, oceniając tę samą pracę występującą pojedynczo, bez porównania do innych. To samo dotyczy sytuacji odwrotnych, kiedy dobra praca, występująca po serii kilku bardzo słabych, zostaje oceniona znacznie wyżej, niż gdyby nie była oceniana na tle innych.

- efekt świeżości – typ błędu najczęściej ujawniający się w ocenie odpowiedzi ustnej ucznia. Polega na najsilniejszym oddziaływaniu na nauczyciela ostatniego usłyszanego fragmentu, czyli ostatniej części wypowiedzi ucznia i przecenianie jej względem obiektywnej oceny całości wypowiedzi.

3. Samoocena ucznia

Jak zostało to już omówione wcześniej w podrozdziale „Kształtowanie autonomii ucznia”, jednym z ważniejszych celów kształcenia młodzieży na III etapie edukacyjnym jest osiągnięcie przez uczniów postawy autonomicznej, umiejętności kierowania własnym procesem uczenia się języka, a także poczucia odpowiedzialności za własny proces edukacyjny.

Istotnym elementem autonomii i samodzielności ucznia jest umiejętność dokonywania przez niego samooceny. Zorientowana jest ona na pogłębioną analizę przez ucznia własnych mocnych i słabych stron oraz refleksję nad stopniem opanowania przez siebie znajomości języka hiszpańskiego. Samoocena ukierunkowuje ucznia na kontrolowanie i ocenianie osiągniętych na bieżąco postępów w nauce, a także na efektywne planowanie dalszego zdobywania wiedzy i umiejętności. Uczeń będący w stanie samodzielnie monitorować własny tok nauki, uczy się samodzielnie stawiać sobie racjonalne cele edukacyjne i krok po kroku je osiągać. Dzięki samoocenie uczeń nabywa także głęboką świadomość swoich predyspozycji i możliwości, jest w stanie skutecznie dobierać odpowiednie dla własnego procesu edukacyjnego metody i strategie uczenia się. W przypadku stwierdzenia przez ucznia na drodze autorefleksji i oceny swoich postępów w nauce pewnych braków w wiedzy, uczeń dokonujący samooceny uczy się diagnozować przyczyny takiego stanu rzeczy (na przykład brak systematyczności w uczeniu się) i, mając taką wiedzę i świadomość, może wystrzegać się ich w przyszłości oraz wprowadzać w swoich nawykach edukacyjnych, swoim nastawieniu lub zachowaniu pewne pożądane zmiany.

Zalecenie stosowania przez ucznia samooceny zakłada także Podstawa programowa, określając w obu jej wariantach (III.2.0. i III.2.) w punkcie X szczegółowych wymagań treści

nauczania²²: „*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)*”.

Formami samooceny stosowanej przez ucznia mogą być na przykład: pogłębiona autorefleksja nad dokonywanymi przez ucznia postępami w nauce i nad własnym rozwojem językowym, do której impulsem może być rozmowa z nauczycielem lub przedstawione w podręczniku do nauki języka materiały służące autoewaluacji, prowadzenie przez ucznia Europejskiego Portfolio Językowego albo stosowanie przez niego tabel ewaluacyjnych z wyodrębnionymi kryteriami i skalami. Skuteczną metodą samooceny może być także stosowanie przez ucznia omówionej w podrozdziale „Ocenianie eklektyczne” techniki oceniania kształtującego „NaCoBeZU”. Uczeń samodzielnie może adaptować wykaz wiedzy i umiejętności umieszczonych w spisie treści podręcznika, a także przekształcać je na własną listę kryteriów sukcesu, ujmując poszczególne zagadnienia z komunikacji, gramatyki, słownictwa, fonetyki, ortografii i kultury w zdania bezpośrednio określające, jaką umiejętność lub kompetencję nabył w trakcie nauki treści z danego działu.

Nie ma jednej słusznej lub narzuconej formy i częstotliwości przeprowadzania samooceny. Zależy to od indywidualnych potrzeb oraz preferencji samego ucznia. Można więc dokonywać jej ustnie lub pisemnie, indywidualnie albo w grupie, po każdej przeprowadzonej lekcji bądź po zakończeniu omawiania danego działu w podręczniku czy danej partii materiału albo też cyklicznie, na przykład raz na tydzień, raz na miesiąc, raz na semestr.

W swoim artykule poświęconym kwestii samooceny w szkole, dr Piotr Steinbrich w ten sposób podsumowuje jej funkcję w procesie edukacyjnym²³: „*Należy jednak pamiętać, że w nauczaniu języka obcego najważniejsze są funkcje poznawcze, a rolą nauczyciela jest wspomaganie procesów myślowych poprzez integrację tych funkcji i afektu. Podobnie samoocena i autoewaluacja są jedynie środkami do osiągnięcia celu, jakim jest rozwój kompetencji językowej ucznia. Te środki są jednak dlatego istotne, że pozwalają zrewidować zasadność i efektywność*

²² Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, Język obcy nowożytny, 2018, str. 34 i 39

²³ Steinbrich, P., Samoocena w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw?, w: Języki obce w szkole, nr 2015/3, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015, s. 37

wykorzystywanych technik i strategii oraz zindywidualizować cele uczenia się, jak również sam proces kształcenia przez dostosowanie go do potrzeb konkretnego ucznia.”

Odpowiadając na te potrzeby, każdy rozdział serii podręczników *¡Todo listo!* zamyka sekcja zawierająca test podsumowujący dany dział, pozwalający na powtórzenie zdobytej w nim wiedzy oraz sprawdzenie stopnia jej opanowania i dokonania na tej podstawie samooceny (z podziałem na treści, które uczeń **umie** oraz treści, które uczeń **zna**).

Poniżej przykład użycia w serii podręczników *¡Todo listo!* autoewaluacji ucznia:

The infographic is divided into two main sections. On the left, under the heading 'UMIEM', there is a list of skills: 'opisywać swój dzień w czasie teraźniejszym', 'opowiadać o planie lekcji, zajęciach szkolnych i uzyskiwać informacje na ten temat', 'pytać o godzinę i określać czas zegarowy', and 'odmieniać wybrane czasowniki nieregularne w czasie teraźniejszym'. Below this, under the heading 'ZNAM', there is a list of knowledge items: 'nazwy dni tygodnia', 'nazwy przedmiotów szkolnych', 'nazwy czynności wykonywanych w domu i w szkole', and 'zaimki dzierżawcze'. On the right side, there are three sombrero emojis with different facial expressions. The top one is smiling and has the text 'Lo sé todo, ¡soy genial!'. The middle one has a neutral expression and the text 'Tengo que estudiar un poco más.'. The bottom one has a sad expression and the text 'Necesito repasar.'

4. Indywidualizacja pracy z uczniem

Istotnym zadaniem nauczyciela języka hiszpańskiego w procesie dydaktycznym jest zapewnienie uczniom zindywidualizowanego kształcenia ich rozwoju językowego i dostosowanie go do możliwości i potrzeb uczniów.

W szczególności dotyczy to uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, uczniów posiadających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się oraz uczniów nieposiadających orzeczenia lub opinii, którzy objęci są pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole (na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dokonane przez nauczycieli i specjalistów). Rozporządzenie

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373) obliguje nauczycieli do dostosowania wobec takich uczniów wymagań edukacyjnych, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz ich możliwościami psychofizycznymi.

Jedną z najliczniejszych grup uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego stanowią uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Jeśli chodzi o uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, mogą to być młodzi ludzie doświadczający przejściowych lub permanentnych trudności zdrowotnych, zarówno fizycznych, jak i psychoemocjonalnych (na przykład uczniowie z poważnymi złamaniami lub urazami, które uniemożliwiają im fizyczne uczestniczenie w lekcjach w szkole lub uczniowie z depresją). Najliczniejszą grupą uczniów posiadających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się są osoby z dysleksją rozwojową, dysgrafią bądź dysortografią, zaś jeśli chodzi o uczniów nieposiadających orzeczenia lub opinii, którzy objęci są pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole, mogą to być na przykład młodzi ludzie znajdujący się w trudnej lub kryzysowej sytuacji życiowej lub na przykład uczniowie, którzy doświadczyli wydarzenia traumatycznego.

Formy dostosowań wymagań edukacyjnych i metod pracy do możliwości i potrzeb każdego z uczniów są kwestią bardzo indywidualną i zależą od wielu czynników dotyczących sposobu funkcjonowania każdego, konkretnego ucznia. Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej mają w tych dokumentach zawarte wskazania, według których nauczyciele powinni z nimi pracować. Obowiązkiem każdego nauczyciela jest zapoznanie się z tymi dokumentami oraz ściśle przestrzeganie zawartych w nich zaleceń.

Przykładowe metody, które nauczyciel może zastosować w celu indywidualizacji pracy z uczniem wymagającym dostosowania wobec niego wymagań edukacyjnych to:

- pozostawienie uczniowi większej ilości czasu na sformułowanie odpowiedzi lub wykonanie zadań na sprawdzianach, opcjonalnie zmniejszenie ilości zadań na sprawdzianie;
- usadzenie ucznia w trakcie lekcji blisko nauczyciela, dzięki czemu uczeń będzie mógł lepiej koncentrować się na treści przekazywanych przez nauczyciela informacji oraz uzyskać szybką pomoc w razie ewentualnych trudności;

- branie pod uwagę w ocenianiu nie tylko rezultatów pracy ucznia, ale też wkładu jego pracy, systematyczności, stosunku do obowiązków szkolnych;
- umożliwienie uczniowi pisania dłuższych prac pisemnych lub prac domowych na komputerze;
- umożliwienie uczniowi zaliczeń danych partii materiału dzieląc go na mniejsze części;
- modyfikowanie poleceń i treści zadań w taki sposób, aby były one dla ucznia możliwe do zrozumienia;
- stałe upewnianie się na lekcji, że uczeń słucha i rozumie polecenia, stałe utrzymywanie kontaktu wzrokowego z uczniem;
- różnicowanie form sprawdzania wiedzy ucznia i dostosowanie ich do możliwości psychofizycznych ucznia;
- stwarzanie pozytywnej, zachęcającej do pracy atmosfery na lekcji;
- wzmacnianie poczucia własnej wartości ucznia, budowanie jego wiary we własne możliwości;
- bazowanie na mocnych stronach ucznia i wskazywanie mu ich;
- wykazywanie zrozumienia dla trudności i ograniczeń ucznia wynikających z jego możliwości psychofizycznych.

Inną grupę uczniów, którym nauczyciel także powinien dostosować formy i metody pracy na lekcji, stanowią uczniowie bardzo zdolni. Podstawa działań wspierających dla takich uczniów to zapewnienie im możliwości pracy z materiałami odpowiadającymi ich poziomowi opanowania języka hiszpańskiego, przekraczającego stopień znajomości języka innych osób z klasy. W tym celu nauczyciel może przygotowywać uczniowi ćwiczenia z podręcznika o wyższym programowo poziomie i dostarczać uczniowi materiały stymulujące jego rozwój językowy. Ponadto może zaproponować uczniowi udział w zajęciach dodatkowych lub w zajęciach koła języka hiszpańskiego. Dobrą praktyką jest również zachęcanie ucznia do czytania lektur w języku hiszpańskim (wspomniane już w podrozdziale o czytaniu ze zrozumieniem *lecturas graduadas*) oraz zachęcanie go do brania udziału w konkursach związanych z językiem hiszpańskim

i udzielanie pomocy uczniowi w przygotowaniu się do tych konkursów. Nauczyciel może również zaangażować ucznia w pomoc w prowadzeniu lekcji, czyniąc go swoim asystentem oraz zaproponować uczniowi udzielanie pomocy koleżeńskiej w zakresie języka hiszpańskiego tym z uczniów, którzy mają trudności w przyswajaniu tego języka.

Bibliografia

- Basińska A. *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 5 Nowoczesne technologie w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, Zeszyt 1, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Białek M., *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2009.
- Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
- Chłopek, Z., *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, w: *Języki obce w szkole, nr 2016/1*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 4-10.
- Chodkiewicz H., *Stuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, w: *Języki obce w szkole, nr 2016/1*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 11-16.
- Dębski M., *Natura społeczeństwa cyfrowego: o czym powinniśmy pamiętać pracując z uczniem z pokolenia “Z” i “ALPHA”?*, w: *Życie Szkoły, nr. 9*, Poznań 2018, s. 12-16.
- Gajewska, E., *Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów*, w: *Języki obce w szkole, nr 2017/2*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 49-57.
- Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska Cz. *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 1 Kształtowanie postaw autonomicznych*, Zeszyt 1, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Kalkowska M., *Pokolenie Z wobec potrzeb kształtowania kompetencji adaptacyjnych do życia i pracy w ponowoczesnym świecie*, w: *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia, t. 1, Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*, red. Nowicka M., Dziekońska J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018, s. 77-92.
- Karpeta-Peć B., Peć J., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Klimka M., *Pokolenie “internetów” i “smartfonów”*, w: *Sygnal, nr. 9*, 2015, s. 17-19.
- Kolber, M., *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, w: *Forum Dydaktyczne nr 9–10*, Bydgoszcz 2012, s. 150–165.

- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Kondrat, D., *Jak twórczo wykorzystać czytanie*, w: *Języki obce w szkole*, nr 2018/2, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 113-115.
- Kondrat, D., *Kreatywne uczenie się słownictwa*, w: *Języki obce w szkole*, nr 2017/3, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 47-53.
- Kopacz, Ł., *O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu słownictwa na lekcji języka obcego*, w: *Języki obce w szkole*, nr 2016/4, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 91-96.
- Langier C., *Cyberdziecko – nowe wyzwanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej = Cyberchild – a new challenge of modern early school education*, w: *Edukacja, Technika, Informatyka*, nr. 3, Rzeszów 2018, s. 224-232.
- Lechowicz N., Pikuła D., *Pokolenie Z czyli jak Internet kształtuje nowe pokolenie: implikacje dla systemu edukacji i metod wychowawczych*, w: *Społeczeństwo internautów a kultura globalna: młody użytkownik w sieci*, red. Kalczyńska M., Rajchel A., Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej, Opole 2014, s. 91-102.
- Levelt W.J.M., *Speaking: from Intention to Articulation*, MA: MIT Press, Cambridge 1989.
- Łysek J., *Generacja Z w szkole = Generation Z at school*, w: *Nauczyciel i Szkoła*, nr. 2, Kraków 2016, s. 103-113.
- Marzano R. J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Oliwa R., *“Pokolenie Z” : cyfrowe podejście do nauki języków obcych*, w: *Kwartalnik Edukacyjny*, nr. 4, Rzeszów 2015, s. 38-49.
- Rada Europy, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, CODN, Warszawa 2003.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2019 poz. 373).
- *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* (Dz.U.poz.703).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz. U. 2018 poz. 467).

- Róg T. *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 10 Kompetencja interkulturowa, Zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Róziwicz G., *Dzieci sieci – specyfika pokolenia*, w: *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr. 1*, Warszawa 2011, s. 12-24.
- Rutkowska-Pasza M., *Uczyć lepiej i ciekawiej*, Wersus, Wrocław 2022.
- Stanowski M. *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 2 Kompetencje kluczowe na lekcji języka obcego , Zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Stanowski M. *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, Zestaw 4 Rozwijanie motywacji do nauki języka obcego , Zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Stasiak, S., *O czynnikach wpływających na przyswajanie wymowy języka obcego (zwłaszcza w kontekście szkolnym)*, w: *Języki obce w szkole, nr 2017/2*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 20-24.
- Steinbrich, P., *Samoocena w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw?*, w: *Języki obce w szkole, nr 2015/3*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015, s. 33-37.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.
- Sterna D., *Uczę się uczyć*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2016.
- Śmigiel, M., *Nie róbmy z wymowy Kopciuszka!*, w: *Języki obce w szkole, nr 2018/2*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 91-93.
- Targońska, J., *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*, w: *Języki obce w szkole, nr 2017/3*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 4-13.

Strony internetowe:

- [file:///C:/Users/eljua/Downloads/Hiszpania_-_sytuacja_gospodarcza_i_wsp%C3%B3w%20praca_gospodarcza_z_Polsk%C4%85_\(012021\).pdf](file:///C:/Users/eljua/Downloads/Hiszpania_-_sytuacja_gospodarcza_i_wsp%C3%B3w%20praca_gospodarcza_z_Polsk%C4%85_(012021).pdf)
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/003_andioncriado.htm

- https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf
- <https://eee.cervantes.es/es/index.asp>
- <http://spgskomielna.witronik.pl/dok/publikacja1.pdf>
- <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3478>
- http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf
- <https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:61a2947e-9682-4584-8e93-86e3b2ae530f/emee-2020---susj-pl.pdf>
- <https://www.edukacja.edux.pl/p-41442-nauczanie-slownictwa-w-jezyku-angielskim.php>
- <https://www.kongresanglistow.pl/artykul/jak-przebiega-proces-uczenia-sie-u-pokolenia-z>