ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Руслана Манько

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Курс лекцій

Навчально–методичний посібник

ДРОГОБИЧ 2026

УДК 37.016:811.162.1(075.8)
М23

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 13 від 29. 10. 2026 р.)

Рецензенти:

Мирослава Іванишин, кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та полоністики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Наталя Лазірко, кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та полоністики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

М23 Руслана Манько. Методика навчання польської мови: курс лекцій: навчально–методичний посібник. Дрогобич, 2026. 209 с.

Навчально–методичний посібник «Методика навчання польської мови: курс лекцій» підготовлено для професійної підготовки майбутніх учителів польської мови. Видання системно охоплює засади методики, планування й проєктування уроку, формування комунікативної та мовної компетентностей, добір методів навчання, оцінювання результатів, організацію інклюзивного й безпечного освітнього середовища.

Окрему увагу приділено цифровому освітньому середовищу і генеративному штучному інтелекту, міжкультурній комунікації, академічній доброчесності та професійній рефлексії вчителя. Теоретичний матеріал поєднано з методичними ситуаціями, прикладами навчальних завдань і питаннями, що готують студента до самостійного проєктування та обґрунтування фрагмента уроку польської мови.

© Манько Р., 2026.

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA.....4
WYKŁAD 1. METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SYSTEMIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA.....6
WYKŁAD 2. PLANOWANIE PROCESU EDUKACYJNEGO W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO.....32
WYKŁAD 3. PROJEKTOWANIE LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO ZORIENTOWANEJ NA KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI.....52
WYKŁAD 4. METODYKA KSZTAŁTOWANIA OBCOJĘZYCZNEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ.....68
WYKŁAD 5. METODYKA NAUCZANIA SYSTEMU JĘZYKOWEGO POLSZCZYZNY.....93
WYKŁAD 6. DZIAŁANIOWE, INTERAKTYWNE I BADAWCZE METODY NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO.....118
WYKŁAD 7. CYFROWE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE I GENERATYWNA SZTUCZNA INTELIGENCJA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO. .139
WYKŁAD 8. OCENIANIE WYNIKÓW UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO 160
WYKŁAD 9. ORGANIZACJA INKLUZYJNEGO I BEZPIECZNEGO ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO.....177
WYKŁAD 10. EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA I REFLEKSJA ZAWODOWA NAUCZYCIELA.....194

ПЕРЕДМОВА

Що насправді робить учителя польської мови професіоналом? Добре знати мову необхідно, але цього замало. Можна безпомилково пояснити відмінювання, виконати всі вправи з підручника й провести урок точно за планом. А потім почути від учня: «Я правило знаю, але сказати не можу». Саме тут починається методика. Вона спонукає замислитися, що учень зможе зробити польською мовою після уроку і які рішення вчителя допоможуть йому до цього дійти.

Цей посібник виріс із курсу лекцій для майбутніх учителів польської мови. Він не задумувався як збірник визначень, які потрібно вивчити й відтворити. Методичне поняття має працювати: допомагати побачити проблему, обрати хід уроку, пояснити свій вибір, а після заняття зрозуміти, що спрацювало і що варто змінити. Тому поруч із теорією тут з’являються шкільні ситуації, учнівські репліки, помилки, невдалі рішення і моменти, коли звичний сценарій раптом перестає діяти.

Курс рухається від основ до дедалі складніших учительських рішень. Спочатку з’ясовуємо, чим є методика і як учитель переходить від програми до реального уроку. Далі працюємо з проєктуванням, комунікативною компетентністю та мовною системою польської мови. Розмова про методи з’являється тоді, коли вже зрозуміло, для чого вони потрібні. Дебати, проєкт, гра, робота в групі чи вебквест мають сенс лише тоді, коли ведуть учня до конкретного мовного або пізнавального результату.

Цифрове середовище потребує окремої розмови. Генеративний ШІ може за хвилину запропонувати текст, вправу чи кілька варіантів завдання, проте швидкість ще не означає якості. Учитель перевіряє мову, факти й дидактичний сенс матеріалу, враховує авторське право, захист персональних даних і доступність для різних учнів. Так само без готових рецептів розглядаємо оцінювання, інклюзивне навчання і міжкультурну комунікацію. Щоразу повертаємося до конкретної ситуації та шукаємо рішення, яке в ній справді допоможе учневі.

Теорія тут постійно проходить перевірку школою. Учень мовчить у діалозі. Чому? Група захоплено виконує завдання квесту, але майже не говорить польською. Де втрачено навчальну мету? Згенерована картка виглядає переконливо, однак містить помилку. Дві однакові оцінки приховують зовсім різні вміння. Такі епізоди потрібні не для ефектності. Вони змушують застосувати поняття до живої ситуації й побачити межі простих відповідей.

У тексті послідовно розрізняємо дві ролі. Студент навчається мислити як майбутній учитель: аналізує, проєктує, аргументує, шукає підстави для рішення. Учень діє на шкільному уроці: читає, слухає, говорить, пише, взаємодіє, помиляється, просить допомоги, пробує ще раз. Для методики це розрізнення суттєве. Урок оцінюємо не за кількістю дій учителя, а за тим, яку роботу вони запускають у класі.

Посібник має бути корисним і під час педагогічної практики, і під час підготовки до кваліфікаційного іспиту. Тут недостатньо пам’ятати назву методу або точне формулювання визначення. Потрібно впізнати методичну проблему, співвіднести її з метою та можливостями учнів, запропонувати доречне рішення й пояснити, чому воно підходить саме цій ситуації. Звідси й запитання, яке звучить у лекціях знову і знову: «Чому саме так?» Воно переводить знання з рівня пам’яті у площину професійного мислення.

Методика не дає рецепта уроку, який спрацює завжди. Клас змінюється, учні реагують не так, як ми передбачили, техніка підводить, завдання виявляється надто легким або раптом відкриває важливу розмову. Учитель має бачити ці зміни й перебудовувати роботу, не втрачаючи мети. Цьому й присвячений курс: навчитися не лише знати методику навчання польської мови, а й користуватися нею тоді, коли перед тобою реальний учень і реальна педагогічна ситуація.

Під час підготовки посібника використовувалися цифрові інструменти для допоміжного технічного опрацювання матеріалу. Усі матеріали перевірено та відредаговано авторкою. Відповідальність за зміст, достовірність, коректність і остаточну редакцію видання несе авторка.

WYKŁAD 1

Metodyka nauczania języka polskiego w systemie przygotowania zawodowego nauczyciela

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Co sprawia, że znajomość języka nauczyciela zamienia się w uczenie się ucznia?

Wyobraź sobie dwie lekcje. Na pierwszej nauczyciel przez czterdzieści minut objaśnia odmianę czasownika być. Mówi poprawnie, pokazuje przejrzystą tabelę, podaje wyjątki. Uczniowie słuchają. Na drugiej lekcji uczniowie otrzymują role nowych osób w klasie: przedstawiają się, pytają o imię, pochodzenie i zainteresowania, a dopiero potem wspólnie porządkują zauważone formy: jestem, jesteś, jest. W obu salach pojawiła się gramatyka. Czy jednak w obu wydarzyło się uczenie?

Zatrzymaj odpowiedź. To właśnie pierwsza zagadka metodyki. Nie pyta ona jedynie, czy nauczyciel przekazał poprawne treści. Pyta, co uczeń zrobił z tymi treściami, po co je poznawał i czy potrafi użyć ich poza ćwiczeniem.

W *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza profesor Bladaczka próbuje wymusić na klasie jedyny dopuszczalny sąd: „Słowacki wielkim poetą był”. Zdanie jest poprawne, lecz lekcja pozostaje martwa, ponieważ nie ma w niej miejsca na pytanie, spór ani własne rozumienie. Groteska Gombrowicza działa więc jak metodyczny alarm: można mówić o literaturze i nie uruchomić myślenia; można mówić po polsku i nie uruchomić komunikacji.

Ten wykład nie będzie katalogiem „najlepszych metod”. Jego osią jest trudniejsze pytanie: jak uzasadnić decyzję nauczyciela w konkretnej klasie? Będziemy przechodzić od pojęcia do sytuacji szkolnej i stale sprawdzać: **co dzięki temu robi uczeń?**

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- wyjaśnia, czym jest metodyka nauczania języka polskiego jako nauka i dyscyplina akademicka;
- rozróżnia przedmiot, obiekt, cel, zadania i podstawowe pojęcia metodyczne;
- wyjaśnia na prostych przykładach, jak wiedza o języku, uczniu i nauczaniu pomaga podejmować decyzje w klasie;
- rozpoznaje różne statusy polszczyzny oraz uwzględnia wielojęzyczność, biografię językową i wcześniejsze doświadczenia ucznia w środowisku polskojęzycznym;
- łączy wymagania dokumentów edukacyjnych i współczesne podejścia z konkretnym działaniem ucznia oraz sporządza wstępny profil językowy klasy.

Mapa wykładu

1.1. Metodyka nauczania języka polskiego jako nauka i dyscyplina akademicka

1.2. Przedmiot, obiekt, cel i zadania metodyki

1.3. Związki metodyki z innymi naukami

1.4. Polski jako język obcy, drugi, nierodzimy, odziedziczony i mniejszościowy

1.5. Dokumenty i europejskie ramy pracy nauczyciela

1.6. Współczesne podejścia do nauczania języka polskiego

1.1. Metodyka nauczania języka polskiego jako nauka i dyscyplina akademicka

Zacznijmy od słowa, które brzmi poważniej, niż musi: **metodyka**. W szkolnej praktyce pomaga ono zbudować drogę od „chcę tego nauczyć” do „uczeń potrafi to zrobić”. **Treść jest początkiem, nie gotową lekcją.** Trzeba jeszcze określić rezultat, dobrać działania, materiał, wsparcie i sposób sprawdzenia efektu.

Pomyśl o mapie. Nauczyciel zna miejsce docelowe: uczeń ma zaprosić koleżankę na wydarzenie szkolne. Może rozpocząć od listy zwrotów, nagrania rozmowy albo niekompletnego zaproszenia, które uczniowie mają naprawić.

Metodyka nie działa jak automatyczny GPS. Pomaga wybrać trasę odpowiednią dla celu i klasy, a gdy pojawia się przeszkoda – świadomie ją zmienić.

W podręczniku przygotowanym dla przyszłych nauczycieli polszczyzny istotę metodyki ujęto następująco:

„Методика викладання іноземної мови – це наука, яка розглядає моделі, цілі, зміст, методи і засоби навчання і підготовки учнів на уроках іноземної мови”.

– Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 6.

W tej definicji ważna jest liczba mnoga: modele, cele, metody i środki. **Metodyka nie podaje jednego przepisu na dobrą lekcję. Uczy wyboru.** Przyszły nauczyciel nie pyta więc: „Jaka metoda jest najlepsza?”, lecz: „Co będzie trafne dla tego celu, tej treści i tych uczniów?”

Warto od razu uporządkować wieloznaczność terminu. W przygotowaniu nauczyciela metodyka występuje jednocześnie jako **obszar badań**, **przedmiot studiów** i **sposób świadomego działania zawodowego**. Te znaczenia łączą się, ale nie są zamienne.

„В педагогічному плані слово «методика» найчастіше вживається у трьох значеннях: 1) теоретичний курс […]; 2) сукупність форм, методів і прийомів роботи вчителя […]; 3) педагогічна наука […]”.

– Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 17.

Jako nauka metodyka formułuje pytania, gromadzi dane i sprawdza zależności. **Jako dyscyplina akademicka** daje studentowi język pojęć potrzebny do analizy lekcji. **Jako praktyka zawodowa** uruchamia tę wiedzę w decyzji: jaki cel wybrać, jak zorganizować działanie, kiedy udzielić wsparcia i po czym poznać postęp.

Krótka analiza metodyczna: trzy znaczenia metodyki

Rozważmy trzy przykłady: „porównanie skuteczności dwóch rodzajów informacji zwrotnej”, „wyjaśnienie pojęcia mediacji” oraz „zmiana podpory językowej po diagnozie błędu”. Pierwszy pokazuje metodykę jako naukę, drugi – jako przedmiot studiów, trzeci – jako praktykę zawodową. Granice nie zawsze są ostre: jeden przykład może łączyć dwa znaczenia, jeśli potrafimy ten związek uzasadnić.

Analiza pokazuje, że metodyka nie jest ani samą teorią, ani zbiorem zabaw. Student powinien umieć nazwać jej trzy znaczenia i pokazać ich współdziałanie na jednym przykładzie lekcji.

– Czy metodyka jest zatem teorią czy praktyką?

– Jednym i drugim. Jako nauka analizuje prawidłowości nauczania i uczenia się. Jako dyscyplina akademicka porządkuje tę wiedzę w przygotowaniu do zawodu. Jako praktyka refleksyjna pomaga zdecydować, co zrobić, gdy uczniowie rozumieją regułę, lecz milczą albo gdy podobieństwo polskiego i ukraińskiego ułatwia czytanie, ale prowadzi do błędów.

Naukowość metodyki nie polega na trudnym słownictwie. Polega na tym, że **decyzja ma podstawę i można sprawdzić jej skutek**. „Zrobię quiz, bo uczniowie lubią telefony” jest pomysłem. „Zastosuję krótki quiz diagnostyczny, aby rozpoznać formy czasu przeszłego wymagające powtórzenia” jest decyzją metodyczną: łączy narzędzie, cel i dalsze działanie.

Na tym etapie wystarczy jedna granica: metoda, technika, środek i chwyt nie są synonimami. Każde pojęcie nazywa inny poziom decyzji nauczyciela. Dokładne kryteria ich rozpoznawania i doboru uporządkujemy w wykładzie 6; tutaj trzeba jedynie zauważyć, że atrakcyjny element lekcji nie staje się automatycznie metodą.

Zajrzyjmy do klasy szóstej. Uczniowie odgrywają rozmowę w sklepie. Dopóki wszyscy mają identyczny dialog, słychać poprawne zdania, ale nie ma powodu, by naprawdę słuchać. Nauczyciel rozdaje więc karty niespodzianki: zabrakło chleba, klient ma ograniczony budżet, ktoś musi kupić śniadanie bez nabiału. Teraz trzeba zapytać inaczej, odmówić, zaproponować zamianę i zareagować na rozmówcę.

– Czy to tylko zabawa?

– Nie. Element zabawy ma sens dlatego, że zmusza ucznia do dostosowania języka do nowej sytuacji. Nie klasyfikujemy jeszcze całego układu. Zapamiętajmy tylko zasadę: nazwa karty, aplikacji albo zabawy nie odpowiada jeszcze na pytanie, jaką drogą uczeń dochodzi do rezultatu.

Znajomość polskiego odpowiada na pytanie: czy nauczyciel wie? Metodyka dodaje pytanie trudniejsze: **czy potrafi stworzyć warunki, w których uczeń zrozumie, użyje języka i będzie umiał dalej uczyć się samodzielnie?**

1.2. Przedmiot, obiekt, cel i zadania metodyki

Teraz krótka gra: na stole leży podręcznik, obok siedzi nauczyciel, przed nim – klasa. Co z tego jest przedmiotem badań metodyki? Podręcznik? Nauczyciel? Uczeń? Odpowiedź brzmi: żaden element osobno. Metodykę interesuje przede wszystkim **proces nauczania i uczenia się języka oraz relacje między jego uczestnikami, celami, treściami, działaniami, warunkami i wynikami**.

Uczenie się nie jest przelewaniem wiedzy z jednej głowy do drugiej. Uczeń selekcjonuje informacje, łączy je z doświadczeniem, próbuje, myli się i negocjuje znaczenie. Nauczyciel może ten proces zaprojektować i wspierać, ale nie wykona go za ucznia.

Dwa terminy brzmią podobnie, lecz różnica jest prosta. **Obiekt** to cały proces nauczania i uczenia się języka. **Przedmiot** to pytania, które o tym procesie stawiamy: co pomaga uczniowi, skąd bierze się trudność i jak sprawdzić rezultat. W szkolnej praktyce prowadzi to do pięciu pytań:

1. **Kogo uczę?** – wiek, poziom, potrzeby, doświadczenia i biografia językowa uczniów.
2. **Po co uczę?** – rezultat, który ma znaczenie dla ucznia i programu.
3. **Czego uczę?** – treść językowa, komunikacyjna, kulturowa i literacka.
4. **Jak i za pomocą czego uczę?** – podejścia, metody, zadania, teksty, technologie i organizacja pracy.

5. **Skąd wiem, że uczeń się nauczył?** – obserwacja, kryteria, samoocena, informacja zwrotna i ocenianie.

Tak rozumiany przedmiot metodyki dobrze oddaje definicja odwołująca się nie do izolowanego materiału, lecz do komunikacji i spotkania kultur:

> *„Предметом методики є процес вивчення іноземної мови як нового засобу спілкування в діалозі культур (у різних типах навчальних закладів)”.*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 6.

W tej formule **język jest zarazem treścią, środkiem działania i wynikiem uczenia się**. Uczeń poznaje zwroty nie po to, by wyłącznie je rozpoznać, lecz by za ich pomocą wejść w relację z drugim człowiekiem. Dlatego metodyka obejmuje nie tylko system języka, ale również cele komunikacyjne, uczestników, warunki, materiały i sposoby oceniania.

Krótka analiza metodyczna: jedna lekcja, pięć pytań

Spójrzmy na tę samą lekcję przez pięć pytań: kim jest UCZEŃ, jaki jest CEL, jaka TREŚĆ jest potrzebna, jakie DZIAŁANIE wykona uczeń i jaki osiągnie REZULTAT? Można następnie sformułować pytanie badawcze, na przykład: „Które wsparcie pozwala uczniowi samodzielnie zaprosić rozmówcę?” Pięć pytań składa się w jeden obraz procesu.

Sytuacja pokazuje różnicę między obiektem a **przedmiotem**. **Obiektem** pozostaje cała lekcja jako proces nauczania i uczenia się; przedmiotem staje się wybrana zależność lub problem, który badamy. Sama lista elementów nie wystarczy – trzeba umieć sformułować pytanie o relację między nimi.

Cel metodyki jest praktyczny: doskonalić warunki, przebieg i rezultaty uczenia się języka. Dlatego obejmuje ona diagnozę potrzeb, formułowanie celów, dobór treści i materiałów, projektowanie działań, wspieranie różnych uczniów oraz ocenianie postępów.

Cel odpowiada na pytanie, do jakiej zmiany ma prowadzić kształcenie. **Zadania metodyki** opisują natomiast obszary pracy potrzebne, aby tę zmianę projektować i oceniać: diagnozowanie, dobór treści, organizowanie ćwiczeń, różnicowanie wsparcia, kontrolę oraz refleksję nad wynikiem. Nie należy też mylić zadań metodyki z poleceniem dla ucznia. „Przeprowadź rozmowę w sklepie” jest zadaniem dydaktycznym; badanie, jak luka informacyjna wpływa na rozmowę, jest zadaniem badawczym metodyki.

Do uporządkowania odpowiedzi przydaje się prosty schemat: **obiekt** – co obejmujemy obserwacją; **przedmiot** – jaką zależność analizujemy; **cel** – do jakiej poprawy dążymy; **zadania** – jakie działania pozwalają cel osiągnąć. Dopiero potem warto podać przykład szkolny.

Weźmy temat Zakupy. **Cel** „uczeń pozna nazwy produktów” zatrzymuje lekcję na zasobie leksykalnym. **Rezultat** „uczeń poprosi o produkt, zapyta o cenę i zareaguje na brak towaru” uruchamia działanie. Słownictwo nie znika – staje się wyposażeniem potrzebnym w rozmowie.

Podobnie jest z zaproszeniem. **Tematem** są „Święta i spotkania”, **materiałem** – daty, godziny i zwroty grzecznościowe, **aktywnością** – rozmowa w parach, a **rezultatem** – samodzielne zaproszenie rozmówcy i reakcja na zgodę albo odmowę. Gdy partner ma w tym czasie trening lub nie zna miejsca spotkania, dialog przestaje być recytacją.

Co sprawdza nauczyciel? Nie liczbę wypowiedzianych zdań, lecz osiągnięcie celu komunikacyjnego. Dlatego **temat, materiał, aktywność i rezultat nie są synonimami**.

„Czas przeszły” jest tematem. „Uczeń opowie o trzech wydarzeniach z weekendu, zachowując właściwy rodzaj form czasownika” jest obserwowalnym rezultatem. Podobnie „uczniowie obejrzą film” opisuje czynność, a „wyodrębnią z filmu trzy argumenty i wykorzystają je w rozmowie” – efekt uczenia się.

1.3. Związki metodyki z innymi naukami

Metodyka przypomina skrzyżowanie. Korzysta z **pedagogiki**, **psychologii**, **językoznawstwa**, **literaturoznawstwa**, **lingwodydaktyki** i **dydaktyki cyfrowej**, ponieważ każda z tych dziedzin pomaga zobaczyć inną stronę tej samej lekcji.

Interdyscyplinarność nie oznacza mechanicznego dodania kilku nazw nauk. Wiedza staje się metodyczna dopiero wtedy, gdy zmienia rozpoznanie problemu lub decyzję nauczyciela. Ta sama cisza ucznia może wymagać analizy językowej, psychologicznej albo organizacyjnej – zależnie od przyczyny.

> *„Знання лінгвістики допомагають учителеві підбирати навчальні матеріали та встановлювати правила їх використання”.*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 17.

Krótka analiza metodyczna: jedna trudność, kilka perspektyw

Przeanalizujmy przypadek szkolny: uczeń rozumie polecenia, zna potrzebne słowa, ale nie zabiera głosu w rozmowie grupowej. JĘZYKOZNAWSTWO każe sprawdzić, czy barierą jest brak konstrukcji; PSYCHOLOGIA – czy uczeń obawia się oceny; PEDAGOGIKA – czy role i relacje w grupie dają mu przestrzeń; DYDAKTYKA CYFROWA – czy wcześniejsze nagranie mogłoby ułatwić próbę. Każda perspektywa prowadzi do innej decyzji, której skutek trzeba przewidzieć.

Ta symulacja wyjaśnia pojęcie nauk współpracujących: dyscypliny dostarczają różnych soczewek, lecz **metodyka integruje je w projekt działania**. W odpowiedzi warto więc nie tylko wymienić nauki, ale pokazać, jak wiedza z każdej prowadzi do innej, uzasadnionej decyzji.

Pedagogika przypomina, że lekcja języka jest sytuacją społeczną. Uczniowie pracujący w parach nie tylko ćwiczą zwroty; uczą się słuchać, czekać na swoją kolej, negocjować i odpowiadać za wspólny rezultat. Stąd wynikają decyzje o relacji, inkluzji i organizacji pracy.

Psychologia pomaga rozumieć pamięć, uwagę, motywację i emocje. Uczeń może znać odpowiedź, lecz milczeć z obawy przed błędem. Minuta na zapisanie myśli, rozmowa w parze i dopiero potem wypowiedź na forum nie zmieniają treści – zmieniają dostęp do niej.

Językoznawstwo objaśnia system i użycie języka. Gdy uczeń mówi Dziękuję ciebie albo Szukam nową książkę, samo czerwone podkreślenie nie wystarczy. Trzeba rozpoznać źródło błędu, pokazać kontrast i zaplanować użycie poprawnej formy w kilku sytuacjach.

Dominika Izdebska–Długosz, analizując polszczyznę osób ukraińskojęzycznych, stwierdza:

> *„Bez uświadomienia uczącym się różnic, bez unaocznienia kontrastów nie można się spodziewać, że będą samoistnie stosować poprawną polską rekcję”.*
> – D. Izdebska–Długosz, Podobieństwa, które przeszkadzają, czyli o nauczaniu polszczyzny Ukraińców, 2021, s. 214.

Bliskość polskiego i ukraińskiego przyspiesza rozumienie, ale czasem usypia czujność. Nauczyciel wykorzystuje podobieństwo jako zasób, a różnice pokazuje w konkretnych zdaniach potrzebnych uczniowi.

Literaturoznawstwo chroni rzetelność interpretacji, a metodyka projektuje drogę ucznia do tekstu. Groteskę w Ferdydurke można objaśnić. Można też poprosić jedną grupę o obronę lekcji Bladaczki, a drugą – o pokazanie, co traci uczeń, gdy nie wolno mu pytać. Pojęcie pojawia się wtedy po doświadczeniu problemu, nie zamiast niego.

Lingwodydaktyka bada, jak ludzie uczą się języków i jak ich nauczać. Termin **glottodydaktyka** jest często używany w odniesieniu do języków nierodzimych, czyli poznawanych poza pierwszym językiem ucznia. Dla przyszłego nauczyciela ważniejsza od granicy między nazwami jest praktyczna wiedza o komunikacji, błędzie, strategiach uczenia się i wpływie innych języków.

Dydaktyka cyfrowa nie pyta najpierw „jakiej aplikacji użyć?”, lecz „co dzięki technologii zrobi uczeń?” Nagranie głosowe może umożliwić ponowną

próbę i samoocenę, a wspólna tablica – ujawnić pomysły całej grupy. Jeśli uczniowie tylko klikają bez rozumienia, nowoczesny ekran zasłania bardzo starą lekcję.

1.4. Polski jako język obcy, drugi, nierodzimy, odziedziczony i mniejszościowy

Do klasy wchodzą trzy osoby. Anna uczy się polskiego od roku, ponieważ chce rozmawiać z partnerami szkoły w Lublinie. Maksym mieszkał przez dwa lata w Polsce, używał polskiego codziennie na boisku i w sklepie, lecz ma luki w pisaniu. Zosia słyszy polski od babci, rozumie rozmowy rodzinne, ale odpowiada najczęściej po ukraińsku. Czy uczą się „tego samego języka”? Tak. Czy potrzebują tej samej lekcji? Nie.

Dlatego **status języka** nie jest etykietą do zapamiętania dla egzaminu. To informacja, która wpływa na diagnozę i projektowanie pracy.

- **Język pierwszy (J1)** – język lub języki poznawane najwcześniej, zwykle w domu;
- **Język obcy** – język poznawany głównie na lekcjach, rzadko używany na co dzień poza szkołą;
- **Język drugi** – język potrzebny również poza szkołą, na przykład polski dla ucznia mieszkającego w Polsce;
- **Język odziedziczony** – język wyniesiony z domu rodzinnego, często dobrze rozumiany, ale słabiej opanowany w czytaniu lub pisaniu;
- **Język mniejszościowy** – język wspólnoty narodowej lub etnicznej, ważny dla jej kultury i tożsamości;
- **Język nierodzimy** – wspólna nazwa języka obcego, drugiego lub odziedziczonego, jeśli nie jest on pierwszym językiem ucznia.

Rozstrzygające są **środowisko użycia, funkcja języka oraz sposób jego nabywania**, a nie sam poziom A1, B1 czy C1. Ewa Lipińska ujmuje jedną z granic następująco:

„Język obcy to nienatywny język uczącego się, nieposiadający statusu prawnego w miejscu jego opanowywania”.

– E. Lipińska, Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania, 2021, s. 53.

Jeśli ta sama osoba przeniesie się do Polski i zacznie używać polskiego w urzędzie, szkole, pracy oraz sąsiedztwie, zmienia się funkcja języka. Polszczyzna staje się dla niej **językiem drugim** nie dlatego, że automatycznie mówi lepiej, lecz dlatego, że język jest potrzebny w codziennym życiu społecznym.

Te nazwy nie służą szufladkowaniu ucznia. Podpowiadają, z jakim doświadczeniem wchodzi do klasy. Status polszczyzny może się też zmieniać: język obcy po przeprowadzce do Polski staje się językiem codziennego życia.

Biografia językowa opisuje kontakty ucznia z językami: gdzie ich używał, w jakich sprawnościach czuje się pewnie, jakie ma doświadczenia migracyjne, emocje i cele. Dwie osoby określane jako B1 mogą mieć zupełnie inne profile: jedna mówi płynnie, lecz słabo pisze; druga dobrze czyta, ale unika spontanicznej rozmowy.

Status języka i **biografia językowa** odpowiadają na różne pytania. Status porządkuje społeczną funkcję polszczyzny; biografia pokazuje indywidualną drogę, częstotliwość kontaktu, sprawności, emocje i cele. Etykieta „język drugi” nie mówi jeszcze, czy uczeń potrafi napisać wiadomość, czy zna język szkolny ani czy czuje się bezpiecznie podczas mówienia.

Szczególnej ostrożności wymaga **język odziedziczony**. W literaturze opisuje się go jako kod używany przede wszystkim w przestrzeni etnicznej i rodzinnej, często o nierównym rozwoju sprawności. Nie wolno jednak zamieniać tego opisu w diagnozę braku. Domowa polszczyzna niesie relacje, pamięć i tożsamość, a zadaniem szkoły jest **poszerzanie repertuaru, nie zawstydzanie jego odmiany**.

„Język odziedziczony (JOD) jest środkiem porozumiewania się w przestrzeni etnicznej, co powoduje jego niepełny rozwój”.

– E. Lipińska, Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu

polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania, 2021, s. 64.

Krótka analiza metodyczna: trzy profile, jedna polszczyzna

Porównajmy opisane wcześniej profile Anny, Maksyma i Zosi. Dla każdego trzeba określić status polszczyzny, wskazać w opisie dowód, a następnie postawić cztery pytania do biografii językowej ucznia: o miejsca użycia języka, sprawności, emocje i cel. Dopiero na tej podstawie można zaproponować wsparcie, którego nie dałoby się uzasadnić wyłącznie poziomem językowym.

Analiza pokazuje, że status jest kategorią socjolingwistyczną, a profil – narzędziem diagnozy dydaktycznej. Student powinien najpierw zdefiniować pojęcia, potem wskazać kryterium rozróżnienia i dopiero na końcu przyporządkować przypadek.

W klasie ósmej uczeń szybko rozumie polski tekst, ale mówi szukać za informacją i korzystać słownikiem. Nie zaczynasz całego kursu od nowa. Diagnozujesz konkretną trudność, pokazujesz kontrast i ćwiczysz formę w użyciu. Uczennica znająca polski z domu może natomiast potrzebować nie kolejnej tabeli, lecz bezpiecznej przestrzeni do mówienia i szacunku dla rodzinnej odmiany języka.

Biografia językowa zmienia pierwsze pytanie nauczyciela: zamiast „Czego ten uczeń nie umie?” – „Jakimi zasobami już dysponuje i jak może ich użyć?”

Wyobraź sobie krótką historyjkę szkolną. Początkujący uczeń otrzymuje czasowniki i ramę zdania; uczeń bardziej samodzielny tworzy dwa zakończenia; osoba znająca polski z domu nagrywa dialog i porównuje język potoczny z pisanym. Sens zadania pozostaje wspólny, zmienia się wsparcie.

Nie oznacza to osobnego programu dla każdej osoby. Wspólny rezultat można osiągać różnymi drogami: zmieniając rolę, tempo, podporę językową albo formę odpowiedzi. **Równość nie polega na identyczności zadań, lecz na realnej możliwości uczenia się.**

1.5. Dokumenty i europejskie ramy pracy nauczyciela

– Czy nauczyciel może po prostu uczyć tak, jak uważa za najlepsze?

– Ma autonomię, lecz nie działa w próżni. Jego decyzje wyznaczają prawo, standardy edukacyjne, programy, zasady oceniania, etyka zawodu i europejskie opisy kompetencji językowej.

Dokumenty mają odpowiadać na praktyczne pytania: jakie rezultaty osiąga uczeń, jakie kompetencje rozwija szkoła, czego wymaga zawód nauczyciela i jak zapewnić przejrzyste oraz dostępne warunki uczenia się. Szczegółowa droga od dokumentu do planu będzie tematem kolejnego wykładu.

Dokumenty mają różną moc i funkcję. **Prawo oraz standardy** wyznaczają obowiązki; **program** przekłada je na rezultaty i treści; **CEFR** dostarcza wspólnego języka opisu działań i poziomów, ale sam nie jest krajowym programem. Nauczyciel powinien wiedzieć nie tylko, co dokument mówi, lecz także czego nie rozstrzyga za niego.

Krótka analiza metodyczna: „muszę – powinienem – mogę”

Zastanówmy się, do której kategorii należy każda decyzja: MUSZĘ, POWINIENEM UZASADNIĆ czy MOGĘ WYBRAĆ. „Osiągnąć rezultat zapisany w programie” i „zapewnić uczniowi dostępne warunki pracy” wyznaczają odpowiedzialność nauczyciela. „Opisać cel czasownikiem potrafi” wymaga metodycznego uzasadnienia, natomiast zastosowanie tej samej gry w każdej klasie nie jest obowiązkiem ani zasadą dobrej praktyki. Każdą odpowiedź trzeba powiązać z dokumentem albo z autonomią nauczyciela.

Sytuacja wyjaśnia normatywność bez uczenia się tytułów na pamięć. **Dokument ustala ramę i odpowiedzialność**, natomiast metoda, materiał oraz organizacja pracy **pozostają decyzjami profesjonalnymi**, które trzeba uzasadnić celem i rozpoznaniem klasy.

Od dokumentu do decyzji nauczyciela

Dokument	Co reguluje lub opisuje?	Co z tego wynika dla lekcji?
Ustawy, standardy państwowe i programy modelowe	Wyznaczają obowiązkowe rezultaty, zakres treści i ramy organizacji kształcenia.	Przed lekcją nauczyciel porównuje cel i kryteria z wymaganiami programu, a następnie dobiera drogę odpowiednią dla klasy.
Nowa Ukraińska Szkoła (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016)	Łączy kompetencyjność, partnerstwo, orientację na ucznia i uczenie się przez działanie.	Uczeń nie tylko poznaje zwroty zaproszenia, lecz wykorzystuje je w rozmowie z konkretnym odbiorcą.
Standard zawodowy nauczyciela (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024)	Opisuje funkcje zawodowe oraz kompetencje przedmiotowo–metodyczne, psychologiczne, cyfrowe, inkluzyjne i ewaluacyjne.	Nauczyciel uzasadnia wybór metody, przewiduje potrzebne wsparcie i analizuje rezultat po lekcji.

Dokument	Co reguluje lub opisuje?	Co z tego wynika dla lekcji?
CEFR – tom uzupełniający (2020)	Opisuje działania językowe i poziomy za pomocą deskryptorów „potrafi”; eksponuje interakcję oraz mediację.	Cel brzmi: „Uczeń potrafi wyjaśnić koledze najważniejsze informacje z polskiego ogłoszenia”.
System i ogólne kryteria oceniania (Наказ МОН України «Про затвердження системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів» № 722, 2026)	Wymaga powiązania oceniania z rezultatem uczenia się i przejrzystymi kryteriami.	Przed napisaniem zaproszenia uczeń poznaje kryteria: adresat, cel, czas, miejsce, formuła zachęty i zrozumiałość.

Nowa Ukraińska Szkoła: od wiedzy do kompetencji

Koncepcja Nowej Ukraińskiej Szkoły przesuwa punkt ciężkości z odtwarzania informacji na **kompetencje, współpracę i sprawczość**. Na polskim

oznacza to, że uczeń nie tylko zna zwroty zaproszenia, lecz wykorzystuje je wobec konkretnego odbiorcy; nie tylko czyta wiadomość, lecz sprawdza jej wiarygodność i uzasadnia ocenę.

> *„Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані."*
> – Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 12.

To zdanie chroni przed dzieleniem lekcji na osobne „szuflady". Gdy uczniowie planują wizytę szkoły partnerskiej, jednocześnie używają polszczyzny, współpracują, podejmują decyzje i rozwijają świadomość międzykulturową.

Partnerstwo nie oznacza rezygnacji z wymagań. Uczeń zna cel, kryteria i możliwe drogi poprawy, a nauczyciel zachowuje odpowiedzialność za przebieg oraz bezpieczeństwo pracy.

Standard zawodowy: nauczyciel jako projektant, partner i uczący się profesjonalista

Standard zawodowy nauczyciela z 2024 roku opisuje m.in. kompetencje przedmiotowo–metodyczne, psychologiczne, cyfrowe, inkluzyjne i ewaluacyjno–analityczne. Lista nabiera sensu dopiero w klasie: nauczyciel dobiera zrozumiały przykład, przewiduje wsparcie, chroni dane i wyciąga wnioski z efektów lekcji.

Profesjonalizm obejmuje etykę. Zdanie „Ty zawsze mylisz przypadki" ocenia osobę i zamyka drogę. Zdanie „W tej wypowiedzi trzy formy wymagają poprawy; zobaczmy je" opisuje zadanie i otwiera możliwość działania.

CEFR: uczeń jako użytkownik języka i podmiot społeczny

CEFR, czyli Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, pomaga opisać, co uczeń potrafi zrobić po polsku. **Recepcja** oznacza rozumienie tekstu lub nagrania, **produkcja** – samodzielne mówienie lub pisanie, **interakcja** – rozmowę, a **mediacja** – pomoc innym w zrozumieniu informacji. CEFR nie jest gotowym programem ani podręcznikiem.

Autorzy tomu uzupełniającego CEFR podkreślają:

> *„The CEFR presents the language user/learner as a ‘social agent’.”*
> – Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, 2020, s. 28.

Uczeń jako podmiot społeczny nie ćwiczy formy Czy mógłby Pan…? tylko po to, by podkreślić ją w zeszycie. Używa jej, aby zdobyć informację, wyjaśnić problem albo uzgodnić działanie. **Język staje się narzędziem uczestnictwa.**

Mediacja nie ogranicza się do tłumaczenia. Uczeń może wyjaśnić grupie polskie ogłoszenie prostszymi słowami, podsumować punkty zgody albo pomóc koledze zrozumieć instrukcję – pośredniczy w dostępie do znaczenia.

Poziomy A1–C2 są orientacją, nie oceną człowieka. Profil bywa nierówny: uczeń może dobrze czytać, a potrzebować wsparcia w mówieniu. Dlatego deskryptor „potrafi” trzeba zawsze zestawić z diagnozą konkretnej klasy.

1.6. Współczesne podejścia do nauczania języka polskiego

W pokoju nauczycielskim łatwo powiedzieć: „Pracuję komunikacyjnie” albo „Moje lekcje są ukierunkowane na ucznia”. Sama nazwa jednak niczego nie dowodzi. Najpierw trzeba ustalić, co dokładnie robi uczeń, po co to robi i jaki rezultat osiąga. Jeśli nadal głównie słucha i uzupełnia końcówki, nowa etykieta nie zmieniła starej lekcji.

W tym podrozdziale skupiamy się na podejściach. Najpierw wyznaczymy ich granicę wobec bardziej konkretnych decyzji nauczyciela. Następnie krótko zobaczymy, z jakich poszukiwań historycznych wyrosły. Potem omówimy trzy podejścia nadrzędne: kompetencyjne, komunikacyjne i działaniowe, a na końcu – trzy orientacje wspierające: ukierunkowanie na ucznia, pracę z tekstem i różnojęzyczność.

Najpierw porządek pojęć: od założenia do działania

Podejście odpowiada na pytanie: jak rozumiemy język, uczenie się oraz rolę ucznia i nauczyciela? Jest szersze niż konkretna organizacja zadania czy użyty materiał i nie narzuca jednego scenariusza. W tym wykładzie właśnie ta szeroka perspektywa jest najważniejsza.

> *„Принципи – це такі вихідні положення, які визначають стратегію та тактику навчання в кожній точці навчального процесу, оскільки вони тісно пов'язані з цілями, методами та прийомами організації навчання”.*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 48.

Zasada nie podaje gotowego scenariusza, lecz wyznacza kryterium wyboru. Jeśli lekcja ma orientację komunikacyjną, uczeń powinien mieć odbiorcę, intencję i potrzebę reakcji. Można to osiągnąć różnymi sposobami pracy. Dlatego pojedyncza gra nie jest jeszcze zasadą ani podejściem.

> *„Метод навчання – шлях навчально–пізнавальної діяльності учнів до результатів, визначених завданнями навчання”.*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 108.

Krótka analiza metodyczna: od podejścia do rezultatu

Sprawdźmy kierunek od założenia do rezultatu: „uczeń jako podmiot społeczny” → „orientacja komunikacyjna” → „praca zadaniowa” → „odgrywanie ról z luką informacyjną” → „karta z rozkładem jazdy” → „uzgodniona trasa”. Nie chodzi jeszcze o zapamiętanie klasyfikacji metod. Chodzi o dostrzeżenie, że szerokie podejście, konkretna organizacja działania, materiał i rezultat nie są tym samym, lecz muszą tworzyć spójną całość.

Analiza wyjaśnia hierarchię decyzji: najpierw określamy założenie i cel, potem wybieramy drogę pracy, organizujemy konkretne działanie i dobieramy

materiał. Aplikacja sama nie wyznacza drogi do celu, a odgrywanie ról nie gwarantuje komunikacji, jeśli wszyscy odczytują identyczny dialog.

Podejście nadrzędne 1. Kompetencyjne: wiedza, która potrafi działać

Cytat nie sankcjonuje przypadkowego eklektyzmu. Łączenie elementów ma sens tylko wtedy, gdy prowadzi do spójnego rezultatu, odpowiada rozpoznanym potrzebom i pozwala sprawdzić skutek. „Trochę gry, trochę tłumaczenia i trochę aplikacji” nie jest jeszcze projektem metodycznym.

Podejście kompetencyjne: uczeń nie tylko zna regułę, lecz **potrafi użyć wiedzy w działaniu**. Planując wizytę rówieśników z Polski, czyta oferty, porównuje koszty, uzgadnia program i uzasadnia wybór. Gramatyka nie znika – pomaga osiągnąć cel.

Podejście nadrzędne 2. Komunikacyjne: język ma adresata i intencję

Podejście komunikacyjne: uczeń używa języka, aby coś przekazać konkretnej osobie. „Odmień dziesięć czasowników” ćwiczy formę. „Dowiedz się, co partner robił w weekend” daje powód, by użyć czasu przeszłego i słuchać odpowiedzi.

Dobre pytanie nie tylko sprawdza tekst, lecz otwiera rozmowę. Zamiast „Jak miał na imię bohater?” można zapytać: „Którą decyzję bohatera da się obronić?” Rozumienie staje się wejściem do wypowiedzi.

W rozmowie w sklepie każdy uczeń otrzymuje inny budżet, listę produktów i jedną informację, której nie zna partner. Nie może przewidzieć całej odpowiedzi, więc musi słuchać i reagować. To właśnie odróżnia komunikację od chóralnego odtwarzania dialogu.

Podejście nadrzędne 3. Działaniowe: uczeń jako podmiot społeczny

Podejście działaniowe: uczeń używa języka, aby rozwiązać problem albo stworzyć coś potrzebnego innym. Klasa przygotowuje przewodnik audio po szkole dla nowej uczennicy z Polski, a potem sprawdza, czy instrukcja jest zrozumiała.

Nie każde zadanie grupowe jest działaniowe. Wspólne wpisywanie końcówek zmienia organizację, niekoniecznie sens pracy. Pytaj: czy istnieją odbiorca, problem, decyzja i rozpoznawalny rezultat?

Orientacja wspierająca 1. Ukierunkowanie na ucznia: wybór bez utraty celu

Ukierunkowanie na ucznia nie tworzy osobnego celu lekcji. Wspólny rezultat pozostaje ten sam, lecz nauczyciel uwzględnia potrzeby, tempo i mocne strony klasy. Krótka argumentacja może powstać jako nagranie, rozmowa lub akapit. **Różni się droga, nie wymagany rezultat.**

Sprawczość dotyczy także błędu. Zamiast przerywać każdą wypowiedź, nauczyciel zapisuje dwa powtarzające się problemy i omawia je po rozmowie. Uczeń kończy myśl, a poprawność nadal ma swoje miejsce.

Orientacja wspierająca 2. Tekst w centrum: tekst jako miejsce spotkania

Orientacja tekstocentryczna oznacza, że lekcja wychodzi od całego tekstu – wiadomości, ogłoszenia, mapy, fragmentu powieści, podcastu lub filmu. Uczeń najpierw rozumie, kto mówi, do kogo i po co; dopiero potem przygląda się słownictwu lub gramatyce.

Ewa Lipińska i Anna Seretny zwracają uwagę na funkcję tekstu w nauczaniu:

> *„Tekst winien stanowić punkt wyjścia do rozmowy, dyskusji, a nie tylko do analiz zjawisk gramatycznych”.*
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 195.

Ogłoszenie może posłużyć do zauważenia miejscownika, ale praca nie powinna się na tym kończyć. Uczniowie oceniają kompletność tekstu, pytają o brakujące dane, poprawiają niejasności i tworzą własną wersję dla realnego odbiorcy.

Orientacja wspierająca 3. Różnojęzyczność: repertuar zamiast oddzielnych szuflad

Orientacja różnojęzyczna pozwala uczniowi świadomie korzystać z polskiego, ukraińskiego i innych znanych języków, aby lepiej rozumieć oraz komunikować się. Porównanie pomaga zauważyć podobieństwa, ale też uniknąć kalk.

Uczeń może porównać polskie i ukraińskie formy grzecznościowe albo wyjaśnić po ukraińsku najważniejszą informację z polskiego ogłoszenia, a następnie wrócić do polszczyzny. To nie ucieczka od języka docelowego, lecz **świadoma mediacja**.

Bliskość języków wymaga czujności. Kontrast powinien być osadzony w użyciu: szukam książki, potrzebuję pomocy, korzystam ze słownika – nie sama tabela, lecz zdania potrzebne w realnym działaniu.

Jak połączyć trzy podejścia i trzy orientacje?

Trzy podejścia nadrzędne określają oczekiwany rezultat i sposób używania języka. Podejście kompetencyjne pyta, co uczeń potrafi zrobić z wiedzą; komunikacyjne – do kogo i po co mówi; działaniowe – jaki problem rozwiązuje lub jaki produkt tworzy. **Trzy orientacje wspierające** pomagają natomiast zdecydować, jak uwzględnić ucznia, tekst i jego cały repertuar językowy.

Nie trzeba wybierać jednej etykiety dla całej lekcji. Można zaprojektować działaniowe zadanie z realnym rezultatem, komunikacyjnie zadbać o adresata i reakcję, a kompetencyjnie połączyć wiedzę z umiejętnością oraz odpowiedzialnością. Jednocześnie można różnicować wsparcie, wychodzić od tekstu i świadomie uruchamiać języki już znane uczniom.

Krótka analiza metodyczna: jedna lekcja, trzy warstwy

Przeanalizujmy projekt lekcji szkolnej: klasa ma przygotować polsko–ukraińską informację dla nowych uczniów o pierwszym dniu w szkole. Warstwa kompetencyjna pyta, czy informacja naprawdę pomaga odbiorcy. Warstwa

komunikacyjna – kto mówi, do kogo, po co i jak odbiorca może zareagować. Warstwa działaniowa – jaki problem rozwiązano i jaki powstał produkt.

Teraz dołączmy jedną z trzech orientacji: UCZEŃ, TEKST albo RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ. Projekt lekcji można zmienić bez utraty wspólnego rezultatu uczniów: dodać podporę dla początkującego ucznia, oprzeć informację na autentycznym ogłoszeniu albo zaplanować mediację między polskim i ukraińskim tekstem.

Student może wyjaśnić tę część w trzech krokach: 1) zdefiniować podejście; 2) scharakteryzować podejście kompetencyjne, komunikacyjne i działaniowe; 3) pokazać na jednym przykładzie, jak wspierają je orientacja na ucznia, tekst i różnojęzyczność.

Zakończenie

Na początku pojawiły się dwie lekcje czasownika *być*. Teraz łatwiej zobaczyć, że różnica między nimi nie sprowadzała się do atrakcyjności. W drugiej lekcji forma językowa otrzymała **cel, adresata i działanie**. Uczniowie mieli powód, by jej użyć, a nauczyciel mógł obserwować nie tylko pamięć, lecz także komunikację.

Metodyka nie obiecuje lekcji bez trudności. **Daje jednak język do nazywania problemów i narzędzia do podejmowania decyzji.** Chroni przed dwiema skrajnościami: **improwizacją bez celu** i **schematem bez ucznia**.

Profesor Bladaczka znał odpowiedź, zanim uczeń zdążył pomyśleć. **Współczesny nauczyciel zna cel, ale zostawia uczniowi przestrzeń dochodzenia do rezultatu.** To nie utrata kontroli. To bardziej wymagająca forma profesjonalizmu.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

1. Wyjaśnij własnymi słowami, czym metodyka różni się od zbioru gotowych scenariuszy.

2. Dlaczego poprawna wiedza nauczyciela nie gwarantuje jeszcze uczenia się ucznia?
3. Czym różnią się temat, cel, aktywność i rezultat lekcji?
4. Jak pięć pytań metodycznych pomaga zaplanować zajęcia?
5. Czym różni się język obcy od drugiego i odziedziczonego?
6. W jaki sposób założenia NUS przekładają się na lekcję polskiego?
7. Jak odróżnić obiekt, przedmiot, cel i zadania metodyki?
8. Po czym można rozpoznać podejście kompetencyjne, komunikacyjne i działaniowe w konkretnej lekcji?
9. Dlaczego status języka nie zastępuje biografii językowej ucznia?
10. Co oznacza w CEFR określenie ucznia mianem „podmiotu społecznego”?

Myśl do zapamiętania

> **Dobra metodyka zaczyna się wtedy, gdy nauczyciel przestaje pytać wyłącznie: „Co dziś powiem?”, a zaczyna pytać: „Co uczeń będzie potrafił dzięki tej lekcji zrobić?”**

Słownik najważniejszych pojęć

Metodyka – wiedza o tym, jak planować i prowadzić nauczanie, aby uczeń rzeczywiście się uczył;

Obiekt metodyki – cały proces nauczania i uczenia się języka wraz z jego uczestnikami, warunkami i rezultatami;

Przedmiot metodyki – wybrane zależności i problemy badane w tym procesie;

Podejście – ogólna koncepcja języka, uczenia się, roli ucznia i nauczyciela;

Zasada nauczania – ogólne wymaganie kierujące doborem i organizacją działań;

Lingwodydaktyka – wiedza o uczeniu się i nauczaniu języków; glottodydaktyka zajmuje się przede wszystkim językami nierodzimymi;

Mediacja – pomaganie innym w zrozumieniu informacji, na przykład przez wyjaśnienie, uproszczenie lub krótkie podsumowanie;

Biografia językowa – historia kontaktów ucznia z językami: gdzie ich używał, czego się uczył i w czym czuje się pewnie;

Profil językowy klasy – krótki opis języków, mocnych stron, potrzeb i doświadczeń uczniów, potrzebny do planowania pracy;

Podejście działaniowe – uczenie przez zadania, w których język służy rozwiązaniu problemu lub stworzeniu konkretnego rezultatu.

Literatura cytowana i zalecana

1. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing. 278 s. URL: https://rm.coe.int/common–european–framework–of–reference–for–languages–learning–teaching/16809ea0d4(dostęp: 9.08.2026).
2. Gombrowicz W., *Ferdydurke*, rozdz. II „Uwięzienie i dalsze miętoszenie". Dowolne pełne wydanie krytyczne lub szkolne.
3. Izdebska–Długosz D. (2021), Podobieństwa, które przeszkadzają, czyli o nauczaniu polszczyzny Ukraińców, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), D*ydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*(s. 197–224), Kraków: Universitas.
4. Janowska I. (2006), Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego (s. 155–176), Kraków: Universitas.
5. Komorowska H. (2005), M*etodyka nauczania języków obcych,*Warszawa: Fraszka Edukacyjna. 239 s.
6. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 13–15, 191–196.
7. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 6, 17–18, 48–52, 108–120. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.

8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016), Київ: Міністерство освіти і науки України. 40 s. URL: mon.gov.ua – PDF (dostęp: 18.08.2026).
9. Lipińska E. (2021), Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy (s. 45–72), Kraków: Universitas.
10. Seretny A. (2006), Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego (s. 131–154), Kraków: Universitas.
11. Міністерство освіти і науки України (2026), Наказ № 722 від 04.05.2026 «Про затвердження системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів» (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0922–26(dostęp: 13.08.2026).
12. Міністерство освіти і науки України (2024), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом № 1225 від 29.08.2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro–zatverdzhennia–profesiinoho–standartu–vchytel–zakladu–zahalnoi–serednoi–osvity(dostęp: 9.08.2026).

WYKŁAD 2

Planowanie procesu edukacyjnego w nauczaniu języka polskiego

Czas: 45 minut

Pytanie przewodnie: Kto naprawdę prowadzi lekcję – program, podręcznik czy nauczyciel?

Wyobraź sobie poniedziałek, godzinę 7.35. Za dwadzieścia pięć minut masz wejść do klasy siódmej. W podręczniku czeka rozdział W podróży, w programie – wymaganie dotyczące tworzenia wypowiedzi i interakcji, a w dzienniku – informacja, że przez ostatnie dwa tygodnie część uczniów nie uczestniczyła regularnie w zajęciach. Jedna uczennica rozmawia po polsku z babcią, ale pisze bardzo niepewnie. Dwóch uczniów zaczęło uczyć się języka dopiero w tym roku. Internet w szkole działa kapryśnie.

Masz podręcznik, projektor i czterdzieści pięć minut. Czy masz już lekcję?

Jeszcze nie. Masz tylko **warunki początkowe**. **Lekcja zacznie istnieć dopiero wtedy**, gdy podejmiesz serię decyzji: czego uczniowie mają się nauczyć, skąd będziesz wiedzieć, że to potrafią, jakie przeszkody mogą napotkać i jaka droga doprowadzi do celu właśnie tę klasę. **Planowanie nie jest więc ozdobnym wstępem do nauczania. Jest jego niewidzialną konstrukcją.**

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- wyjaśnia, jak przejść od standardu i programu do planu nauczyciela oraz świadomie wykorzystać podręcznik;
- odróżnia planowanie perspektywiczne, kalendarzowo–tematyczne i planowanie pojedynczej lekcji;
- formułuje obserwowalne rezultaty i odnosi je do działań językowych oraz deskryptorów CEFR;

- rozpoznaje punkt startu uczniów i wykorzystuje diagnozę do różnicowania pracy oraz nadrobienia strat edukacyjnych;
- dobiera organizację nauczania i materiały do celu, profilu klasy, warunków technicznych oraz zasad dostępności i wiarygodności.

Mapa wykładu

2.1. Planowanie jako hipoteza dydaktyczna

2.2. Od dokumentów programowych do planu lekcji

2.3. Perspektywy planowania: rok, cykl i lekcja

2.4. Formułowanie oczekiwanych rezultatów według CEFR

2.5. Diagnoza punktu wyjścia ucznia

2.6. Organizacja uczenia się zgodnie z intencją dydaktyczną

2.7. Kryteria doboru materiału dydaktycznego

2.1. Planowanie jako hipoteza dydaktyczna

Zacznijmy od małego pojedynku. Na tablicy pojawiają się dwa zdania. Przeczytajcie je i zdecydujcie: które z nich jest planem uczenia się, a nie tylko planem pracy nauczyciela?

A. Jutro zrealizuję rozdział 4 i wyjaśnię czas przeszły.

B. Jutro uczniowie opowiedzą o minionym weekendzie i zareagują na dwie wypowiedzi kolegów, używając form czasu przeszłego.

Kto wybiera zdanie A? Kto – B? Jakie słowo lub fragment przesądził o waszym wyborze?

Najczęściej wybieracie zdanie B, ponieważ pojawia się w nim **działający uczeń** i **możliwy do zaobserwowania rezultat**. Jeśli ktoś wskazał A, warto zapytać: skąd po lekcji będzie wiadomo, że wyjaśnienie nauczyciela uruchomiło uczenie się? Rozdział podręcznika i gramatyka pozostają potrzebne, ale **są środkami, nie metą**.

Planowanie procesu edukacyjnego to **świadome projektowanie drogi od rozpoznanych warunków do rezultatu**. Nauczyciel odpowiada na cztery pytania: dokąd idziemy, z kim, jaką drogą i po czym poznamy, że dotarliśmy. Dlatego plan przypomina mapę bardziej niż rozkład jazdy: wskazuje cel, ale pozwala zmienić trasę. Łączy rezultat, treść, aktywność, materiał, wsparcie i dowód uczenia się. Jeśli któregoś ogniwa brakuje, lekcja może być efektowna, lecz przypadkowa.

W ukraińskim podręczniku metodycznym cel planowania ujęto następująco:

> *„Основною метою планування є науково обґрунтоване проектування навчального процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями змісту навчання”*.
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 34.

W praktyce oznacza to, że plan nie jest spisem tematów. Ma łączyć zamierzony rezultat z realnymi możliwościami klasy i prowadzić do decyzji, które można później sprawdzić oraz skorygować.

Współczesny nauczyciel planuje w warunkach niepełnej pewności. Nie zna jeszcze wszystkich odpowiedzi uczniów, nie przewidzi awarii prądu, alarmu ani tego, że zadanie planowane na osiem minut uruchomi ważną dwudziestominutową rozmowę. Dlatego **plan jest hipotezą dydaktyczną**: „Jeśli zaproponuję tej grupie takie działania i takie wsparcie, uczniowie prawdopodobnie osiągną ten rezultat”. Po lekcji hipotezę trzeba sprawdzić.

Sprawdźmy tę hipotezę na konkretnym zdarzeniu. Uczniowie mieli w parach uzgodnić plan dwudniowej wycieczki do Krakowa, lecz po dziesięciu minutach nadal przepisywali nazwy zabytków. Rozmowy prawie nie było. Przyczyną nie musiała być niechęć klasy: zabrakło wspólnego problemu, ograniczeń budżetowych, zwrotów do proponowania i sprzeciwu albo wyraźnej instrukcji, że rezultatem ma być uzgodniona decyzja, a nie plakat. Profesjonalne pytanie brzmi więc nie „Dlaczego klasa nie chce mówić?”, lecz „Który element projektu nie uruchomił działania?”

Profesjonalne planowanie można zapamiętać przez pięć ruchów nauczyciela: **przewidzieć – dobrać – zorganizować – sprawdzić – skorygować**. Tak wygląda planowanie w praktyce, również wtedy, gdy lekcja nie przebiega dokładnie według scenariusza.

Minimalny rdzeń planu: siedem połączonych decyzji

Aby nie pomylić planu z konspektem czynności nauczyciela, warto widzieć siedem decyzji. Każda wynika z poprzedniej; żadna nie działa samodzielnie.

1. Rozpoznanie punktu startu – co uczniowie już potrafią, czego potrzebują i jakie warunki mogą utrudnić pracę.
2. Oczekiwany rezultat – co uczeń wykona po lekcji lub cyklu i w jakiej sytuacji użyje języka.
3. Dowód uczenia się i kryteria – po czym nauczyciel oraz uczeń poznają, że rezultat został osiągnięty.
4. Treść – jakiego słownictwa, struktur, tekstów i wiedzy potrzeba do wykonania działania.
5. Działania ucznia i organizacja pracy – jaka kolejność doprowadzi od przygotowania do samodzielnego użycia języka.
6. Materiał, organizacja i wsparcie – z czym, z kim i przy jakim rusztowaniu pracuje uczeń.
7. Korekta i wariant B – co nauczyciel zmieni, gdy dowód pokaże trudność albo warunki techniczne zawiodą.

Krótka analiza metodyczna: plan pod lupą

Zatrzymajmy się przy krótkim opisie lekcji: „Uczniowie obejrzą film o Krakowie, poznają słownictwo i wykonają ćwiczenie”. Czego w nim brakuje? Nie wiadomo, jaki ma być rezultat, jaki dowód go potwierdzi ani jakiego wsparcia potrzebuje klasa. Siedem decyzji pozwala szybko zobaczyć te luki.

Uzupełnijmy projekt jednym zdaniem: „Po lekcji uczniowie porównują dwie oferty zwiedzania Krakowa, wybierają jedną i uzasadniają decyzję na podstawie filmu oraz krótkiego opisu”. Analiza nie służy zapamiętaniu siedmiu etykiet. Ma

ujawnić zależność: bez rezultatu nie można świadomie dobrać dowodu, działania ani materiału.

2.2. Od dokumentów programowych do planu lekcji

Na biurku leżą: standard państwowy, modelowy program nauczania, szkolny program, podręcznik i znaleziona w sieci karta pracy. Zastanówmy się, jak ułożyć je od dokumentu wyznaczającego najszersze ramy do materiału, który nauczyciel może swobodnie zastąpić. Szczególnego uzasadnienia wymaga pozycja podręcznika.

Porównajmy propozycje. Sekwencja wygląda tak: **standard → modelowy program → szkolny program nauczania → plan nauczyciela → podręcznik i inne materiały**. Podręcznik znajduje się na końcu nie dlatego, że jest mało ważny, lecz dlatego, że **nie jest dokumentem normatywnym**. Pomaga realizować program; nie zastępuje go.

Anna Seretny i Ewa Lipińska ujmują tę relację jednoznacznie:

> *„Odpowiedź na pytanie: Czego uczyć? jest bowiem z reguły zawarta w planach i programach nauczania, które stanowią podstawę procesu dydaktycznego.”*
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 14.

Program daje kierunek, lecz nie zwalnia nauczyciela z rozpoznania klasy. Jego zakres zależy od wieku, możliwości i potrzeb uczniów, liczby godzin oraz intensywności nauki.

Standard państwowy: kompas

Państwowy Standard Bazowej Edukacji Średniej (Державний стандарт базової середньої освіти) określa obowiązkowe rezultaty i kompetencje, ale nie podaje scenariusza konkretnej lekcji. Jest kompasem: wyznacza kierunek i granice odpowiedzialności szkoły. Nauczyciel pyta zatem nie tylko, czy omówił formy

czasu przeszłego, lecz przede wszystkim, czy uczeń potrafi użyć języka do opowiadania, interakcji, rozumienia i tworzenia tekstów.

Modelowy program: mapa możliwej drogi

Modelowy program nauczania (модельна навчальна програма) łączy oczekiwane rezultaty z proponowanymi treściami i aktywnościami. Przed jego wyborem trzeba ustalić status polszczyzny, grupę adresatów, etap rozpoczęcia nauki i liczbę godzin. Na jego podstawie szkoła opracowuje program odpowiadający własnym warunkom, a nauczyciel przekłada go na konkretne cykle i lekcje.

Autorzy ukraińskiego podręcznika metodycznego przypominają:

> *„Модельна програма не є фінальною, педагог не з нею іде до учнів.”*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 33.

To krótkie zdanie wyznacza granicę odpowiedzialności. Program wskazuje kierunek, ale nauczyciel przekłada go na czas, rezultaty cząstkowe, aktywności, wsparcie i ocenianie odpowiednie dla swojej klasy.

Jak przełożyć dokument na decyzję nauczyciela?

Dokument normatywny odpowiada przede wszystkim na pytanie, jakie **rezultaty są obowiązkowe**. Program porządkuje te rezultaty i proponuje treści oraz rodzaje aktywności. Plan nauczyciela nadaje im czas, kolejność, kryteria i wsparcie, a podręcznik dostarcza materiału, który można wykorzystać, skrócić, uzupełnić lub zastąpić.

Przykład. Jeśli program wymaga udziału w krótkiej rozmowie użytkowej, nauczyciel może zaplanować sytuację w sklepie, na dworcu albo w sekretariacie. Nie wolno mu zrezygnować z oczekiwanego działania językowego tylko dlatego, że podręcznik proponuje wyłącznie tabelę i

ćwiczenie z lukami. **Autonomia dotyczy drogi, nie dowolnego pomijania rezultatu.**

Program szkolny i plan nauczyciela: lokalny adres

Szkolny program i plan nauczyciela uwzględniają liczbę godzin, organizację roku, specyfikę placówki, formę nauczania oraz potrzeby uczniów. Dopiero tutaj ogólny kierunek otrzymuje lokalny adres.

Podręcznik: partner, nie kierownik

Otwórzmy rozdział Zakupy. Są w nim lista produktów, tabela biernika, dialog i ćwiczenie z lukami. Program oczekuje jednak udziału w rozmowie i stworzenia krótkiego tekstu użytkowego. Nie trzeba odrzucać podręcznika – trzeba zmienić funkcję materiału.

Słownictwo i tabelę można wykorzystać jako przygotowanie, a dialog jako model. Następnie uczniowie otrzymują zadanie: „Macie 120 złotych i planujecie klasowe śniadanie dla ośmiu osób, w tym jednej z alergią. Uzgodnijcie zakupy i napiszcie wiadomość do grupy". Ten sam materiał zaczyna prowadzić do działania, interakcji i mediacji. Podręcznik jest więc partnerem nauczyciela, nie kierownikiem lekcji.

2.3. Perspektywy planowania: rok, cykl i lekcja

Planowanie ma co najmniej trzy horyzonty. Najłatwiej zapamiętać je przez trzy przedmioty: **teleskop, mapę i lupę**.

Trzy horyzonty planowania

Horyzont	Pytanie	Typowe decyzje	Ryzyko
Perspektywiczny – teleskop	Dokąd ma dojść klasa w semestrze lub roku?	Rezultaty etapowe, moduły, progresja, diagnoza, powtórzenie, bufor.	Plan dla idealnego roku bez miejsca na zmianę.

Horyzont	Pytanie	Typowe decyzje	Ryzyko
Kalendarzowo–tematyczny – mapa	Jak rozłożyć drogę na cykle i terminy?	Kolejność działań, godziny, materiały, ocenianie, korekta tempa.	Przepisanie spisu treści podręcznika.
Pojedyncza lekcja – lupa	Co uczeń zrobi podczas 45 minut?	Rezultat, aktywności, wsparcie, dowód, wariant B.	Lista czynności nauczyciela bez pracy ucznia.

Teleskop: planowanie perspektywiczne

Planowanie perspektywiczne obejmuje rok, semestr albo dłuższy etap. Nauczyciel widzi z oddali główne rezultaty, moduły, rozwój sprawności, miejsca diagnozy, powtórzenia i oceniania. Sprawdza, czy kurs ma rytm, progresję i przestrzeń na zmianę.

W klasie siódmej z dwiema lekcjami tygodniowo najpierw liczy się realne godziny po odjęciu świąt i wydarzeń szkolnych. Później rozkłada się nie tylko tematy „rodzina”, „szkoła” czy „podróże”, lecz także powracające działania: opowiadanie, uzgadnianie, pisanie wiadomości, rozumienie nagrań i mediację. Potrzebny jest też niewielki bufor na diagnozę, powtórzenie lub nieprzewidzianą przerwę.

Mapa: planowanie kalendarzowo–tematyczne

Plan kalendarzowo–tematyczny rozkłada program na cykle i terminy. W podręczniku Metodyka wykładania języka polskiego w Nowej Ukraińskiej Szkole opisano go jako projekt obejmujący tematy, zadania, czas, podział materiału, sposoby kontroli i środki nauczania (Nikišova, Bashmanivskyi, Yarynovska, 2024, s. 34). Słowo projekt jest tu ważniejsze niż słowo tabela.

Cykl Podróżujemy po Polsce może prowadzić od rozpoznania zasobów do samodzielnego działania:

1. diagnoza słownictwa i rozumienia ogłoszeń;

2. uzyskiwanie informacji na dworcu i opowiadanie o minionej podróży;
3. porównywanie ofert, uzasadnianie wyboru i przygotowanie planu wyjazdu;
4. prezentacja planu, informacja zwrotna i krótka autodiagnoza.

Cykl prowadzi od diagnozy do samodzielnej decyzji. Gramatyka i leksyka wspierają kolejne działania, ale nie rozrywają komunikacyjnej logiki całości.

Co powinien zawierać plan kalendarzowo–tematyczny?

Plan kalendarzowo–tematyczny nie musi być rozbudowanym formularzem. Powinien jednak pozwalać zobaczyć ciągłość uczenia się. Dlatego zapisuje się w nim co najmniej:

1. temat lub problem cyklu oraz przewidywany czas;
2. oczekiwane rezultaty i działania językowe uczniów;
3. treści językowe, teksty i konteksty kulturowe potrzebne do osiągnięcia rezultatu;
4. główne sposoby pracy, formy organizacji i materiały;
5. sposób diagnozy, bieżącej informacji zwrotnej i sprawdzenia rezultatu;
6. przewidywane wsparcie, powtórzenie, korektę tempa i niewielki bufor czasu.

Taki plan pokazuje **rozwój umiejętności, a nie tylko kolejność rozdziałów**. Jeśli po wykreśleniu kolumny z numerem strony cała konstrukcja się rozpada, to znaczy, że nauczyciel zaplanował podręcznik, nie proces uczenia się.

Lupa: planowanie pojedynczej lekcji

Plan pojedynczej lekcji zbliża nas do czterdziestu pięciu minut. Powinien odpowiadać przynajmniej na pytania:

- jaki obserwowalny rezultat osiągną uczniowie;
- co uczniowie już potrafią i jakiego wsparcia potrzebują;
- jakie działania uruchomią potrzebę użycia języka i doprowadzą do rezultatu;
- jak zostanie zebrany dowód uczenia się;
- co można skrócić, przenieść lub zastąpić.

Zastanówmy się, jak zapisać działania uczniów zamiast listy czynności nauczyciela „sprawdzę, wyjaśnię, zapytam”. Trafniejszy zapis brzmi na przykład: „porównują dwie oferty, wybierają jedną, uzasadniają decyzję, zapisują wspólną wiadomość”. To uczniowie mają wykonać pracę językową i intelektualną.

Przykład szkolny. Temat W restauracji można rozpisać jako ciąg „słówka – tłumaczenie – odmiana – dialog”. Można też rozpocząć od krótkiego opisu pomylonego zamówienia, przejść do analizy menu i potrzebnych zwrotów, a następnie zorganizować rozmowę kelner–gość z różnymi ograniczeniami.

Drugi wariant nie jest lepszy tylko dlatego, że wygląda ciekawiej. Ma problem, cel komunikacyjny, lukę informacyjną i dowód działania ucznia. O wyborze rozstrzygają kryteria, nie efektowność.

2.4. Formułowanie oczekiwanych rezultatów według CEFR

Temat Moja rodzina niczego jeszcze nie mówi o uczeniu się. Uczeń może przepisać dziesięć słów, przedstawić osobę, porównać dwa modele rodziny albo przeprowadzić wywiad. Ten sam temat mieści działania o różnym stopniu trudności.

Dokończmy zdanie: „Po tej lekcji uczeń potrafi…”. Które czasowniki opiszą działanie możliwe do zaobserwowania? Oczekiwany rezultat powinien być znaczący i możliwy do sprawdzenia. Pomaga prosta formuła:

Uczeń + czasownik działania + treść/sytuacja + warunek lub jakość.

Zamiast „zapoznać uczniów z ogłoszeniem” zapisz: „Uczeń wyszukuje w krótkim ogłoszeniu czas, miejsce i warunek uczestnictwa oraz przekazuje te informacje koledze”. Zamiast „powtórzyć biernik” – „Uczeń składa zamówienie i reaguje na pytania kelnera, stosując poznane konstrukcje z biernikiem”.

Nie myl tematu, celu, rezultatu i dowodu

Temat nazywa obszar pracy, na przykład W restauracji. **Cel** wyjaśnia sens: przygotować ucznia do zamawiania posiłku i reagowania na pytania. **Oczekiwany rezultat** opisuje działanie po nauce: uczeń składa zamówienie i wyjaśnia jedną

potrzebę żywieniową. **Dowód uczenia się** jest konkretnym śladem tego działania – nagraną rozmową, obserwacją według kryteriów albo krótką kartą zamówienia.

Aktywność również nie jest rezultatem. „Praca w parach” mówi, jak organizujemy uczniów, lecz nie mówi, czego się uczą. Dopiero zapis „w parach uzgadniają zamówienie, reagują na zmianę i dochodzą do wspólnej decyzji” pokazuje pracę językową oraz oczekiwany skutek.

Projektowanie od rezultatu: trzy ruchy

Najpierw zapisz, co uczeń ma potrafić zrobić. Następnie określ dowód i dwa–trzy czytelne kryteria powodzenia. **Dopiero potem dobierz tekst, ćwiczenia, technikę pracy i narzędzie.** Ta kolejność chroni przed sytuacją, w której atrakcyjny film lub gra zaczyna kierować lekcją, chociaż nie prowadzi do zaplanowanego rezultatu.

W planowaniu CEFR pełni funkcję praktyczną: podpowiada, jakie działania językowe może wykonywać uczeń w recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. **Nie zastępuje programu szkolnego ani diagnozy konkretnej klasy.**

Cztery działania językowe CEFR – nie cztery metody

Recepcja – uczeń rozumie tekst, nagranie lub przekaz audiowizualny; na przykład wyszukuje godzinę, miejsce i warunek w ogłoszeniu.

Produkcja – uczeń sam tworzy wypowiedź ustną lub pisemną; na przykład nagrywa minutową rekomendację miejsca.

Interakcja – uczeń odbiera wypowiedź, reaguje i współtworzy wymianę; na przykład uzgadnia z partnerem plan wyjazdu.

Mediacja – uczeń pomaga innej osobie uzyskać dostęp do znaczenia; na przykład wyjaśnia koledze prostszymi słowami regulamin konkursu.

Te działania mogą współwystępować w jednym zadaniu. **Nie są metodami nauczania**, lecz opisem tego, co użytkownik języka robi z tekstem, wypowiedzią i drugim człowiekiem.

Profil ucznia bywa nierówny: może dobrze rozumieć tekst, a potrzebować wsparcia w mówieniu lub pisaniu. Dlatego poziom jest punktem orientacyjnym, nie gotową instrukcją dla całej klasy.

Deskryptora nie kopiuje się automatycznie. Trzeba wykonać trzy ruchy:

1. wybierz działanie istotne w programie i dla danej klasy;
2. umieść je w konkretnej szkolnej lub życiowej sytuacji;
3. określ dowód oraz kryteria powodzenia.

Przykład. Ogólny kierunek „uczeń rozumie prostą informację użytkową” otrzymuje szkolny kontekst: ogłoszenie o konkursie. Rezultat brzmi: „Uczeń odnajduje cztery kluczowe informacje i wyjaśnia partnerowi, co trzeba zrobić, aby się zgłosić”. Dowodem jest uzupełniona karta i krótkie wyjaśnienie, a kryteriami – poprawność informacji, zrozumiałość oraz użycie odpowiednich zwrotów.

Dobrze sformułowany rezultat ułatwia dobór materiału, zadania i sposobu oceniania. Gdy rezultat jest mglisty, cała lekcja zaczyna pływać.

2.5. Diagnoza punktu wyjścia ucznia

Do klasy wchodzi dwadzieścia osób. Jedna uczennica mówi płynnie, bo używa polszczyzny w rodzinie, lecz ma luki w ortografii. Jeden uczeń zna reguły, ale milknie w spontanicznej rozmowie. Inny dobrze rozumie film, a gubi się w dłuższym poleceniu pisemnym. Jedna etykieta poziomu nie opisze tych profili.

Diagnoza pedagogiczna rozpoznaje zasoby, potrzeby, motywację i trudności po to, aby zmienić dalsze nauczanie. **Nie jest małym egzaminem ani polowaniem na braki.** Ma pokazać punkt startu i najbliższy możliwy krok.

Cztery okna diagnozy

1. **Co uczeń potrafi językowo?** Krótka próbka słuchania, czytania, mówienia i pisania, najlepiej oparta na działaniu.
2. **Czego potrzebuje?** Cele szkolne, komunikacja rodzinna, wyjazd, kontakt z kulturą, przygotowanie do dalszej edukacji.

3. **Co go uruchamia lub zatrzymuje?** Zainteresowania, poczucie bezpieczeństwa, doświadczenie sukcesu, lęk przed błędem, gotowość do pracy w grupie.
4. **Gdzie powstaje trudność?** W rozumieniu instrukcji, słownictwie, tempie przetwarzania, wymowie, zapisie, strategii czy organizacji pracy.

Nie próbuj poznać wszystkiego jednym testem. Porównaj informacje z kilku źródeł: krótkiego działania językowego, obserwacji, rozmowy lub ankiety ucznia i wcześniejszych prac. Jeden termometr nie opisze całej pogody.

Mikrodiagnoza w dziesięć minut

Krótka diagnoza nie wymaga osobnej rozmowy kwalifikacyjnej. Może składać się z trzech powiązanych działań: uczniowie wyszukują dwie informacje w ogłoszeniu, przekazują je partnerowi i zapisują jedno zdanie z rekomendacją. Nauczyciel obserwuje osobno rozumienie, reakcję i zapis, a uczeń zaznacza: „robię samodzielnie”, „potrzebuję modelu” albo „jeszcze nie rozumiem polecenia”.

Wyniki nie służą do wystawienia stopnia. Mają zmienić plan: wskazać, komu wystarczy jedno przypomnienie, kto potrzebuje ramy wypowiedzi, a dla kogo trzeba uprościć instrukcję bez obniżania wspólnego celu.

Przed cyklem W mieście można przeprowadzić krótką diagnozę: uczniowie wyszukują miejsce i godzinę w komunikacie, pytają o drogę według mapy i zapisują dwuzdaniowe zaproszenie. Nauczyciel nie sumuje wszystkiego w jedną ocenę. Sprawdza, kto potrzebuje modelu pytania, kto rozumie, ale nie reaguje, a kto mówi swobodnie, lecz ma trudność z zapisem.

Klasa różnopoziomowa: wspólny cel, różne rusztowania

Różnicowanie nie oznacza przygotowania dwudziestu lekcji ani „łatwiejszej edukacji” dla części klasy. Zmienia się rodzaj wsparcia, stopień samodzielności, złożoność materiału, czas lub forma odpowiedzi, ale **wspólny sens działania pozostaje**.

Klasa ma wybrać najlepszą ofertę jednodniowego wyjazdu. Możliwe są różne drogi:

- uczniowie potrzebujący wsparcia otrzymują krótsze oferty, słowniczek i ramę: Proponuję…, ponieważ…;
- grupa pracująca samodzielnie porównuje pełne oferty, a uczniowie zaawansowani uwzględniają sprzeczne potrzeby i negocjują kompromis;
- uczeń z trudnością w pisaniu może uzasadnić decyzję ustnie; jeśli celem nie jest słuchanie, uczeń bez dostępu do nagrania otrzymuje transkrypcję.

Wszyscy podejmują tę samą decyzję i uzasadniają ją po polsku. Różni się ilość rusztowania – tymczasowej pomocy w postaci modelu, słowniczka, schematu, przykładu lub dodatkowego pytania. Jeśli pomoc pozostaje na zawsze, staje się **nie rusztowaniem, lecz sufitem**.

Straty edukacyjne: nie „przerobić szybciej", lecz odbudować podstawy

Strata edukacyjna nie jest listą opuszczonych stron, lecz **konkretną luką utrudniającą dalszą naukę**. Nie nadrabia się jej przez szybsze „przerabianie" wszystkiego.

W praktyce wykonaj cztery kroki:

1. **Diagnozuj** konkretną umiejętność, nie ogólne „zaległości".
2. **Priorytetyzuj** treści progowe, bez których kolejny krok będzie niemożliwy.
3. **Włączaj** krótkie działania naprawcze do bieżącej pracy.
4. **Sprawdzaj** postęp i zmniejszaj wsparcie.

Jeżeli połowa klasy nie rozumie form czasu przeszłego w narracji, nauczyciel włącza do kolejnych lekcji krótkie mikropowtórki, oś czasu, model opowiadania i bilety wyjścia. Bieżąca praca trwa, a brak jest systematycznie odbudowywany. Diagnoza służy wsparciu, nie publicznemu szeregowaniu uczniów.

2.6. Organizacja uczenia się zgodnie z intencją dydaktyczną

Weźmy wspólny rezultat: „Uczeń rozumie szkolne ogłoszenie, wybiera najważniejsze informacje i przekazuje je koledze". Czy po przejściu do internetu trzeba zmienić sam rezultat? Zbierzmy dwa argumenty. Nie musi się on zmieniać; **zmieniają się kanały kontaktu, rytm, wsparcie i sposób zbierania dowodów**.

Ten sam rezultat w czterech trybach

Stacjonarnie największym zasobem jest bezpośrednia interakcja i szybka reakcja nauczyciela; trzeba zaplanować ruch, pracę w parach lub grupach oraz widoczność każdego ucznia.

Zdalnie synchronicznie wspólny czas pozostaje, ale przestrzeń jest rozproszona; szczególnego planu wymagają krótkie instrukcje, rytm, pokoje pracy i alternatywa techniczna.

W nauczaniu mieszanym część materiału można poznawać samodzielnie, a wspólny czas przeznaczyć na interakcję; nauczyciel musi jednak wyjaśnić, co odbywa się gdzie i dlaczego.

Asynchronicznie uczeń zyskuje elastyczność czasu i możliwość powtórzenia, lecz potrzebuje pełnej ścieżki: celu, kolejnych kroków, terminu, sposobu kontaktu i informacji zwrotnej.

Każda forma ma inny zasób: w klasie – bezpośrednią interakcję; online – krótkie, widoczne instrukcje; w modelu mieszanym – samodzielne zapoznanie z materiałem i wspólną pracę; asynchronicznie – jasną ścieżkę od celu do informacji zwrotnej. Zamiast „Obejrzyjcie film i porozmawiajcie” lepiej powiedzieć: „Obejrzyjcie 90 sekund. Zapiszcie miejsce, czas i jeden warunek. W parach zdecydujcie, czy wydarzenie pasuje do waszej klasy, i podajcie argument”. Materiał cyfrowy zawsze potrzebuje planu B: transkrypcji, wersji do druku lub instrukcji czytelnej na telefonie.

2.7. Kryteria doboru materiału dydaktycznego

Rozważmy sytuację szkolną: nauczyciel znalazł dwuminutowy film o Warszawie. Jest dynamiczny, dobrze zmontowany i ma milion wyświetleń. Czy to już dobry materiał? Zanim odpowiemy, trzeba ustalić, czego jeszcze o nim i o klasie nie wiemy. Właśnie dlatego atrakcyjność jest zaproszeniem do analizy, nie certyfikatem jakości.

Małgorzata Banach i Dominika Bucko przypominają:

> *„Dobór tekstów wymaga wzięcia pod uwagę różnorodnych czynników. Kluczowe znaczenie mają niewątpliwie poziom zaawansowania oraz profil grupy.”*
> – M. Banach, D. Bucko, Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, 2019, s. 63.

Autorki wiążą wybór tekstu z celem, poziomem i profilem grupy. W praktyce materiał warto sprawdzić za pomocą pięciu pytań.

Pięć pytań przed użyciem materiału

1. Cel i zadanie: Co uczeń zrobi z materiałem i jaki rezultat ma osiągnąć?
2. Uczeń: Czy język, długość i liczba bodźców odpowiadają wiekowi, poziomowi, potrzebom i doświadczeniu klasy?
3. Sytuacja komunikacyjna: Czy wiadomo, kto mówi lub pisze, do kogo, po co i w jakim gatunku?
4. Dostępność: Czy dźwięk, napisy, czcionka i format pliku są czytelne oraz czy istnieje alternatywa techniczna?
5. Wiarygodność i etyka: Czy materiał jest aktualny, legalny, nie narusza prywatności i nie utrwala stereotypów?

Długi rozkład jazdy może być łatwy, jeśli uczeń ma znaleźć godzinę i numer peronu. Krótki żart może być trudny, jeśli wymaga gry słów. O trudności decyduje relacja: **materiał – zadanie – konkretny uczeń**.

Autentyczny nie znaczy „pozostawiony bez pomocy”

Materiał autentyczny powstał dla realnych użytkowników języka: może to być menu, ogłoszenie, podcast, wpis muzeum, instrukcja lub mapa. Daje kontakt z żywym językiem, ale nie zwalnia nauczyciela z dydaktycznego opracowania.

Materiał autentyczny można dydaktycznie opracować: skrócić bez zmiany sensu, dodać słowniczek, napisy lub transkrypcję, pozwolić na powtórne słuchanie albo zmniejszyć wymagania zadania. Nie trzeba pozbawiać go żywego języka.

Finał śledztwa: trzy materiały

Rezultat brzmi: „Uczeń wyszukuje informacje potrzebne do zaplanowania wizyty w muzeum i uzasadnia wybór terminu”. Do wyboru są trzy materiały: film promocyjny bez godzin otwarcia, aktualna strona muzeum z cennikiem i kalendarzem oraz krótka opracowana notatka. Który wybieracie dla tej klasy i jaką pracę ma wykonać?

Nie ma jednego zwycięzcy. Film może uruchomić motywację, strona pozwala wykonać autentyczne zadanie informacyjne, a notatka jest rusztowaniem dla początkujących. Materiały można połączyć: film stawia pytanie, strona dostarcza danych, notatka wspiera część uczniów. Każdy materiał ma wykonać określoną pracę.

Zakończenie

Wróćmy do klasy z początku wykładu: nierówny poziom, niepełna frekwencja, słaby internet i rozdział W podróży. Nauczyciel nie zaczyna od numeru strony. Sprawdza wymagania programu, określa rezultat, krótko diagnozuje punkt startu, planuje wspólne zadanie z różnymi rusztowaniami i przygotowuje techniczną alternatywę. Dowodem uczenia się będzie decyzja zespołu oraz krótka wiadomość do nieobecnego kolegi.

Czy lekcja przebiegnie dokładnie według planu? Prawdopodobnie nie. **Dobry plan nie próbuje uwięzić rzeczywistości** – pomaga podejmować rozsądne decyzje, gdy rzeczywistość się zmienia.

Planowanie zaczyna się przed lekcją, trwa w jej trakcie i kończy po niej pytaniami: Co zadziałało? Kto nie dostał potrzebnego wsparcia? Jaki dowód uczenia się zgromadziłem? Co zmienię następnym razem?

Jak uporządkować odpowiedź?

Odpowiedź o planowaniu warto uporządkować w pięciu krokach: 1) zdefiniować planowanie jako projektowanie drogi do rezultatu; 2) wyjaśnić hierarchię dokumentów i rolę podręcznika; 3) rozróżnić trzy horyzonty planowania; 4) pokazać zależność rezultat – dowód – działanie – materiał; 5)

zilustrować, jak diagnoza i warunki organizacyjne zmieniają wsparcie, ale nie odbierają lekcji wspólnego sensu.

Najlepszym przykładem będzie jedna sytuacja prowadzona przez całą odpowiedź, na przykład planowanie wycieczki, zakupów albo wizyty w muzeum. Student jako przyszły nauczyciel nie musi odtwarzać gotowego konspektu. Powinien pokazać logikę decyzji nauczyciela i umieć uzasadnić każdą z nich.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

1. Dlaczego podręcznik nie może zastąpić programu nauczania?
2. Czym różnią się planowanie perspektywiczne, kalendarzowo–tematyczne i planowanie pojedynczej lekcji?
3. Przekształć temat Czas wolny w obserwowalny rezultat i wskaż odpowiadające mu działanie CEFR.
4. Jak diagnoza zmienia planowanie pracy w klasie różnopoziomowej i sposób nadrabiania strat edukacyjnych?
5. Jak zachować wspólny rezultat po zmianie formy nauczania i według jakich kryteriów dobrać materiał?

Myśl do zapamiętania

> **Plan nie jest tabelą tego, co zrobi nauczyciel. Jest uzasadnioną opowieścią o tym, jak uczeń przejdzie od „jeszcze nie potrafię” do „już potrafię – i umiem to pokazać”.**

Słownik najważniejszych pojęć

planowanie perspektywiczne – projektowanie głównych rezultatów, modułów, diagnozy, powtórzenia i oceniania w semestrze lub roku;

planowanie kalendarzowo–tematyczne – rozłożenie programu na powiązane cykle, terminy, działania uczniów i sposoby sprawdzania rezultatów;

plan pojedynczej lekcji – projekt drogi do obserwowalnego rezultatu w konkretnych warunkach klasy;

dowód uczenia się – obserwowalna wypowiedź, działanie lub wytwór pokazujący, co uczeń potrafi;

kryteria powodzenia – jasne cechy poprawnie wykonanego zadania, znane uczniowi przed rozpoczęciem pracy;

CEFR – europejski opis działań i poziomów językowych, który wspiera planowanie, lecz nie zastępuje programu ani diagnozy;

oczekiwany rezultat uczenia się – opis działania, które uczeń potrafi wykonać po nauce;

diagnoza pedagogiczna – rozpoznawanie zasobów, potrzeb, motywacji i trudności w celu dostosowania dalszego nauczania;

różnicowanie – modyfikowanie drogi, wsparcia, materiału, czasu lub formy odpowiedzi przy zachowaniu wspólnego sensu uczenia się;

rusztowanie dydaktyczne – tymczasowa pomoc umożliwiająca uczniowi wykonanie zadania ponad aktualnym poziomem samodzielności;

strata edukacyjna – istotna luka między rezultatem potrzebnym do dalszej nauki a aktualnym poziomem umiejętności ucznia;

materiał autentyczny – tekst, nagranie lub przekaz powstały pierwotnie dla realnych użytkowników języka, a nie wyłącznie do celów dydaktycznych.

Literatura cytowana i zalecana

1. Banach M., Bucko D. (2019), Ro*zumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego,*Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 62–76.
2. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing. 278 s. URL: https://rm.coe.int/common–european–framework–of–reference–for–languages–learning–teaching/16809ea0d4(dostęp: 9.08.2026).
3. Komorowska H. (2005), M*etodyka nauczania języków obcych,*Warszawa: Fraszka Edukacyjna. 239 s.

4. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 13–15, 255–298.
5. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 31–37. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
6. Кабінет Міністрів України (2020), Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою № 898 від 30.09.2020 (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898–2020–%D0%BF#Text(dostęp: 9.08.2026).
7. Міністерство освіти і науки України (2021), Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи, w tym programy z języka polskiego i drugiego języka obcego. URL: https://mon.gov.ua/osvita–2/zagalna–serednya–osvita/osvitni–programi/modelni–navchalni–programi–dlya–5–9–klasiv–novoi–ukrainskoi–shkoli–zaprovadzhuyutsya–poetapno–z–2022–roku (dostęp: 9.08.2026).
8. Міністерство освіти і науки України (2024), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом № 1225 від 29.08.2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro–zatverdzhennia–profesiinoho–standartu–vchytel–zakladu–zahalnoi–serednoi–osvity(dostęp: 9.08.2026).

WYKŁAD 3

Projektowanie lekcji języka polskiego zorientowanej na kształtowanie kompetencji

Czas: 45 minut

Pytanie przewodnie: Dlaczego można zrealizować cały konspekt, a nie doprowadzić ucznia do rezultatu?

Wyobraź sobie lekcję niemal idealną. Nauczyciel podał temat, objaśnił regułę, wyświetlił prezentację, przeprowadził ćwiczenia i zadał pracę domową. Nie było chaosu. W dzienniku można wpisać: „zrealizowano”. Po dzwonku uczennica zatrzymuje się przy drzwiach: „A kiedy właściwie mam użyć tych form?”

Lekcja się odbyła. Czy odbyło się uczenie? W wykładzie 2 planowaliśmy cały proces edukacyjny: od dokumentów i diagnozy do rezultatu. Teraz schodzimy na poziom jednej lekcji. Nie definiujemy ponownie rezultatu ani dowodu uczenia się, lecz sprawdzamy, jak połączyć je z treścią, działaniem ucznia i ocenianiem w konkretnym przebiegu. Naszym stałym przypadkiem będzie lekcja „Zgubiony plecak”. Na jej podstawie zbudujemy projekt, sprawdzimy jego dostępność i przygotujemy fragment do mikronauczania.

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- projektuje lekcję od obserwowalnego rezultatu i dowodu uczenia się;
- uzgadnia rezultat, treść, działania uczniów i ocenianie;
- łączy leksykę, gramatykę, fonetykę i ortografię z praktycznym zadaniem komunikacyjnym;
- buduje elastyczną strukturę lekcji, integrując potrzebne działania językowe;
- różnicuje wsparcie i uwzględnia podstawowe zasady uniwersalnego projektowania uczenia się;
- analizuje projekt lekcji i przygotowuje krótki fragment do mikronauczania.

Mapa wykładu

3.1. Lekcja jako spójny system dydaktyczny

3.2. Projektowanie wsteczne: rezultat, dowód i działania

3.3. Język w służbie działania i rytm lekcji

3.4. Różnicowanie dróg do wspólnego rezultatu i UDL

3.5. Analiza, samoanaliza i mikronauczanie

3.1. Lekcja jako spójny system dydaktyczny

Porównajmy dwa projekty. W pierwszym nauczyciel objaśnia biernik, zapisuje końcówki i poleca wstawić formy do dziesięciu zdań. W drugim uczniowie zgłaszają zagubienie plecaka: opisują przedmiot, odpowiadają na pytania pracownika i sprawdzają, czy odnaleziony plecak rzeczywiście jest ich. Czy objaśnienie gramatyczne zniknęło? Nie. Zmieniła się jego funkcja: pomaga wykonać działanie, a nie zamyka lekcję.

Lekcja zorientowana na kształtowanie kompetencji to układ działań, w którym uczeń wykorzystuje wiedzę, umiejętności, strategie i doświadczenie do rozwiązania znaczącego zadania. Prościej: nie tylko zna formę, lecz potrafi za jej pomocą uzyskać informację, opisać, zapytać, zareagować lub coś wyjaśnić.

Ewa Lipińska i Anna Seretny ujmują tę zmianę jednoznacznie:

> *„Spojrzenie na język jako na narzędzie porozumiewania się […], dzięki któremu ludzie mogą wchodzić w różnego rodzaju interakcje, podejmować działania, sprawiło, że dydaktyka języka obcego przebiega obecnie pod znakiem komunikacji.”*
> – E. Lipińska, A. Seretny, Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, 2013, s. 14.

Najważniejsze są tu czasowniki: wchodzić w interakcje i podejmować działania. One zmieniają pierwsze pytanie nauczyciela. Zamiast „Jaką regułę wyjaśnię?”, pojawia się: „W jakim działaniu ta reguła będzie uczniowi potrzebna?”

Lekcja jest systemem, ponieważ jej elementy wpływają na siebie. Zmień rezultat – trzeba ponownie przemyśleć zadanie końcowe. Zmień grupę – może być potrzebne inne wsparcie. Zmień materiał – zmieni się trudność i sposób oceniania. Przed każdym etapem warto więc zastosować test czerwonej nici:

- Co w tej chwili robi uczeń?
- Czego się dzięki temu uczy?
- Jak to przybliża go do rezultatu?
- Jaki ślad pokaże postęp?

Jeżeli na trzecie pytanie odpowiadamy: „bo takie ćwiczenie jest w podręczniku”, nić prawdopodobnie się urwała. Atrakcyjność również nie wystarcza. Plakat, film albo quiz są wartościowe dopiero wtedy, gdy uruchamiają potrzebną pracę językową i poznawczą.

3.2. Projektowanie wsteczne: rezultat, dowód i działania

Projektowanie zaczynamy nie od slajdu ani strony w podręczniku, lecz od rezultatu. Dla naszej lekcji brzmi on: „Uczeń opisuje zgubiony plecak, odpowiada na pytania pracownika biura rzeczy znalezionych i rozpoznaje właściwy przedmiot”. To zapis obserwowalny: wiadomo, kto działa, co robi i w jakiej sytuacji.

Zatrzymajmy się, bo właśnie tutaj w konspektach najczęściej mieszają się trzy pojęcia. **Temat** nazywa obszar pracy: „Zgubiony plecak”. **Cel** wyjaśnia, po co podejmujemy tę pracę: chcemy przygotować ucznia do zgłoszenia zagubienia. **Rezultat** pokazuje natomiast, co uczeń będzie umiał zrobić po lekcji. **Temat** może być krótki. **Rezultat** musi wskazywać działanie, które da się zobaczyć lub usłyszeć.

Porównaj trzy zapisy: „Poznanie słownictwa opisu” mówi przede wszystkim o zamiarze nauczyciela. „Uczeń zna nazwy cech” informuje o zasobie, ale jeszcze

nie pokazuje jego użycia. „Uczeń opisuje zgubiony plecak tak, aby pracownik odnalazł właściwy przedmiot” łączy język z sytuacją i odbiorcą. Nie każdy rezultat musi być rozbudowany. Powinien jednak pozwolić odpowiedzieć na pytanie: po czym poznamy, że uczeń potrafi to zrobić?

Następnie wybieramy **dowód uczenia się**. Nie musi nim być stopień ani test. W tym przypadku będzie to krótka rozmowa z kartami ról: pracownik ma opisy znalezionych przedmiotów, właściciel nie może ich zobaczyć i musi przekazać wystarczająco dokładne informacje. Kryteria są krótkie i znane przed zadaniem:

- podaję co najmniej trzy cechy plecaka;
- odpowiadam na pytania rozmówcy;
- sprawdzam, czy wybrany przedmiot zgadza się z opisem;
- mówię zrozumiale, nawet jeśli pojawiają się drobne błędy.

Uporządkujmy cztery pojęcia, ponieważ nie mogą się wzajemnie zastępować. Rezultat mówi**, co ucz**eń potrafi wykonać po lekcji. Dowód uczenia**się jest konkret**nym, obserwowalnym śladem tego wykonania. Kryteria sukc**esu określają, j**akie cechy powinno mieć poprawne lub wystarczające wykonanie. Ocenianie pol**ega na po**równaniu dowodu z kryteriami i podjęciu decyzji o dalszym wsparciu.

Na lekcji „Zgubiony plecak” **rezultatem** jest skuteczne zgłoszenie zagubienia; **dowodem** – rozmowa prowadząca do wskazania właściwego plecaka; **kryteriami** – podanie co najmniej trzech cech, reakcja na pytania i zrozumiałość wypowiedzi; **ocenianiem** – analiza rozmowy według tych kryteriów oraz wskazanie, co uczeń powinien poprawić w drugiej próbie.

Uruchommy teraz krótką grę myślową **„Detektyw dowodów”**. Uczeń podkreślił pięć przymiotników w ogłoszeniu, poprawnie odmienił cztery z nich, a następnie przeprowadził rozmowę, w której rozmówca wskazał właściwy plecak. Który ślad najmocniej potwierdza rezultat? Ostatni, ponieważ pokazuje użycie zasobów w działaniu. Dwa pierwsze są potrzebne, ale są etapami przygotowania. Nie powinny udawać mety. Gra pozwala więc odróżnić ćwiczenie przygotowawcze od właściwego dowodu osiągnięcia rezultatu.

Dopiero teraz budujemy drogę: zdjęcie podobnych plecaków i pytanie „Który zniknął?”; krótkie ogłoszenie audio; wydobycie potrzebnych zwrotów; mikropowtórka form przymiotnika; kontrolowana próba opisu; rozmowa z luką informacyjną; samoocena i poprawiona próba. Każdy etap wnosi coś do działania końcowego. Projektowanie wymaga także odwagi skreślania.

Rezultat. *Co uczeń ma potrafić zrobić?* Opisać przedmiot i uzyskać pomoc.

Treść. *Jakich zasobów potrzebuje?* Nazwy cech i przedmiotów, formy przymiotnika oraz zwroty pytające.

Działanie ucznia. *Co wykona, aby się nauczyć?* Rozpozna dane, przećwiczy opis i przeprowadzi rozmowę.

Ocenianie. *Jaki ślad pokaże rezultat?* Scenka oceniana według kryteriów oraz druga, poprawiona próba.

Takie powiązanie John Biggs określa mianem **konstruktywnego uzgodnienia** (constructive alignment). Koncepcja łączy konstruktywistyczne rozumienie uczenia się z zasadą zgodności między zamierzonym rezultatem, działaniami ucznia i ocenianiem (J. Biggs, *Enhancing Teaching through Constructive Alignment*, „Higher Education” 32, 1996, s. 347). Termin brzmi naukowo, lecz oznacza rzecz bardzo praktyczną: rezultat, działanie ucznia i sposób sprawdzenia muszą wskazywać ten sam kierunek. Jeżeli rezultat mówi „opisuje i reaguje”, samo uzupełnianie luk nie może być metą.

Projekt w wersji roboczej

Zobaczmy, jak ta logika wygląda w krótkim zapisie nauczyciela. Nie jest to sztywny scenariusz do odczytania słowo w słowo, lecz mapa decyzji. Każdy etap ma funkcję, przewidywane wsparcie i ślad, który pozwala obserwować uczenie się.

Etap i funkcja	Działanie ucznia	Wsparcie i ślad
Problem	Porównuje trzy plecaki i wskazuje cechy odróżniające.	Zdjęcia; pierwsza próba pokazuje zasób słów.

Etap i funkcja	Działanie ucznia	Wsparcie i ślad
Kontakt z językiem	Słucha ogłoszenia i zaznacza miejsce, czas oraz opis.	Dwukrotne nagranie; karta z trzema polami.
Praca nad formą	Dobiera przymiotniki i poprawia dwie niejasne frazy.	Bank zwrotów; krótki model odmiany.
Próba	Opisuje plecak partnerowi i reaguje na pytania.	Rama dla potrzebujących; obserwacja według kryteriów.
Zadanie końcowe	Rozmawia z „pracownikiem” i rozpoznaje przedmiot.	Karty z luką; wybór właściwego plecaka jest dowodem.
Poprawa	Nazywa jedną zmianę i ponawia fragment opisu.	Informacja partnera; krótka samoocena.

W tym zapisie nie ma osobnej rubryki „nauczyciel mówi”. Jego działanie jest oczywiście potrzebne: przygotowuje warunki, modeluje, obserwuje i reaguje. Oś projektu stanowi jednak praca ucznia. Dzięki temu łatwiej zauważyć etap, na którym nauczyciel planuje długie objaśnienie, ale nie przewiduje, co w tym czasie zrobią uczniowie i jak wykorzystają informację chwilę później.

Początkujący nauczyciel często przygotowuje projekt ambitny aż do granic możliwości: film, prezentację, grę, tabelę gramatyczną, pięć ćwiczeń, plakat i quiz. Uczniowie są stale zajęci, lecz nie mają czasu niczego wykonać drugi raz. Tymczasem pierwsza próba pokazuje aktualny poziom, informacja zwrotna podpowiada kierunek, a dopiero poprawiona próba daje szansę uczenia się. Jakość lekcji nie zależy od liczby aktywności, lecz od siły związku między aktywnością ucznia a rezultatem.

Przeprowadźmy szybki test zgodności. Projekt zakłada, że uczeń zgłosi zagubienie plecaka, ale przez trzydzieści minut klasa tłumaczy zdania, a na końcu rozwiązuje quiz ze słownictwa. Wszystko dotyczy tego samego tematu, więc projekt może sprawiać wrażenie spójnego. Jest to jednak spójność pozorna:

uczniowie nie opisują przedmiotu żadnemu odbiorcy, nie odpowiadają na pytania i nie sprawdzają, czy ich komunikat zadziałał. Tematyczna zgodność aktywności nie zastępuje zgodności funkcjonalnej.

Projekt można naprawić bez rewolucji. Część zdań z tłumaczenia staje się bankiem potrzebnych konstrukcji. Quiz służy krótkiej diagnozie przed rozmową. Dwie minuty objaśnienia porządkują problematyczne końcówki. Najwięcej czasu otrzymuje jednak działanie, którego dotyczy rezultat, oraz poprawiona próba. Profesjonalne projektowanie często nie polega na wymyślaniu wszystkiego od nowa, lecz na zmianie funkcji istniejących materiałów.

3.3. Język w służbie działania i rytm lekcji

– Czy komunikacyjna lekcja oznacza, że nie wolno uczyć gramatyki? – Nie. Oznacza, że gramatyka powinna mieć adres: sytuację, odbiorcę i cel. To samo dotyczy słownictwa, fonetyki i ortografii.

Lipińska i Seretny przypominają:

> *„Nie można przecież ani przekazać komunikatu, ani odczytać jego znaczenia bez znajomości zapisu (ortografia) lub wymowy (fonetyka), treści znaczeniowej wyrazów (leksyka) oraz reguł ich łączenia (gramatyka).”*
> – E. Lipińska, A. Seretny, Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, 2013, s. 16.

W naszej lekcji leksyka pozwala nazwać kolor, materiał i zawartość; gramatyka – połączyć cechy z rzeczownikiem; fonetyka – odróżnić i zrozumiale wypowiedzieć ważne słowa; ortografia – poprawnie wypełnić krótkie zgłoszenie. Można przez chwilę ćwiczyć jedną trudność, tak jak muzyk ćwiczy gamę, ale potem trzeba zagrać utwór: użyć zasobów razem.

Jak przejść od formy do działania, nie porzucając poprawności? Pomaga prosty ruch w trzech etapach. Najpierw uczeń zauważa formę w nagraniu, tekście lub sytuacji i odkrywa jej funkcję. Potem wykonuje krótką próbę kontrolowaną:

dobiera końcówkę, porównuje dwa przykłady albo powtarza trudne połączenie dźwięków. Na końcu sam wybiera potrzebne środki, aby rozwiązać zadanie. Pułapka polega na zatrzymaniu lekcji na drugim etapie, bo odpowiedzi są tam przewidywalne i łatwe do sprawdzenia.

Wyobraźmy sobie, że uczeń ćwiczył konstrukcje: „był granatowy”, „miał czarne paski”, „w środku znajdowała się książka”. W ćwiczeniu kontrolowanym wybiera poprawne formy. W zadaniu końcowym nie dostaje już gotowych zdań. Musi zdecydować, które cechy odróżniają jego plecak od dwóch podobnych. Wtedy gramatyka przestaje być tabelą, a staje się sposobem precyzowania znaczenia.

Struktura współczesnej lekcji nie jest sztywną kolejką etapów. Jest logiką dochodzenia do rezultatu. W projekcie „Zgubiony plecak” funkcje układają się następująco:

1. Uruchomienie problemu – zdjęcie i pytanie tworzą potrzebę opisu.
2. Rozpoznanie zasobów – uczniowie próbują powiedzieć, co już potrafią.
3. Materiał i rusztowanie – nagranie, bank zwrotów, model pytania i krótka praca nad formą.
4. Działanie – rozmowa z luką informacyjną; rozmówcy mają różne dane i muszą się słuchać.
5. Dowód, informacja zwrotna i druga próba – uczeń poprawia opis na podstawie kryteriów.

Etapy muszą łączyć „mosty”. W ukraińskim podręczniku metodycznym zapisano:

> *„Завданням учителя є створення природних переходів від однієї частини уроку до іншої і від одного виду вправ до іншого.”*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 35.

Mostem może być brakująca informacja, pytanie wynikające z nagrania albo krótkie zdanie: „Wiemy już, jak wygląda plecak. Teraz trzeba opisać go osobie,

która nie widzi zdjęcia”. Bez takiego związku nawet dobre aktywności tworzą poszatkowaną lekcję.

Warto sprawdzić również samą instrukcję. Polecenie „Pracujcie w parach i przygotujcie dialog” pozostawia zbyt wiele niewiadomych. Jaśniejsza wersja brzmi: „Osoba A zgubiła plecak i nie widzi kart osoby B. Opisz go i odpowiedz na pytania. Osoba B wybiera spośród trzech znalezionych plecaków. Nie pokazujcie kart. Sukces: wspólnie wskażecie właściwy przedmiot”. Instrukcja nie musi być długa, ale powinna ujawnić role, różnicę informacji i rezultat.

Integracja działań językowych również ma służyć rezultatowi. Uczeń słucha ogłoszenia, odczytuje kartę, rozmawia i wypełnia zgłoszenie nie dlatego, że każda lekcja musi zawierać „wszystkie sprawności”, lecz dlatego, że kolejne działania przekazują sobie potrzebne informacje. Gdy brakuje czasu, skracamy liczbę przykładów, a nie usuwamy dowodu i poprawionej próby.

Przyjrzyjmy się temu łańcuchowi dokładniej. Z nagrania uczeń wydobywa miejsce i czas znalezienia przedmiotu. Z karty odczytuje trzy podobne opisy. W rozmowie przekazuje własne dane i reaguje na pytania. W krótkim formularzu zapisuje informację, którą pracownik może wykorzystać później. Gdy jeden etap znika, pytamy, czy następny nadal ma potrzebne dane. Dzięki temu działania językowe nie są przypadkowym zestawem, lecz współpracują przy rozwiązaniu jednego problemu.

Struktura musi być także elastyczna. Projektant przygotowuje rdzeń – rozmowę prowadzącą do rezultatu; wsparcie – bank zwrotów i model; rozszerzenie – trudniejszą kartę dla osób gotowych wcześniej; oraz wariant B – wydrukowane obrazki i tekst ogłoszenia na wypadek awarii nagrania. Elastyczność nie oznacza improwizowania bez celu. Oznacza zachowanie rezultatu mimo zmiennych warunków.

A co, jeśli projekt nie działa?

Wyobraźmy sobie trzy krótkie sytuacje. W pierwszej uczniowie milczą, choć znają słowa. Zanim uznamy, że są „niemotywowani”, sprawdźmy zadanie:

czy każda osoba ma informację potrzebną partnerowi, czy wiadomo, jaki ma powstać rezultat, czy uczniowie otrzymali zwroty do rozpoczęcia rozmowy? Czasem milczenie nie jest cechą klasy, lecz skutkiem projektu, który nie stworzył powodu do mówienia.

W drugiej sytuacji uczniowie od razu pokazują sobie kartki. Zadanie staje się łatwe, ale znika potrzeba opisu. Rozwiązaniem nie jest dłuższa reprymenda. Trzeba wyjaśnić regułę i jej sens: „Nie pokazujcie kart, ponieważ ćwiczymy przekazywanie informacji osobie, która nie widzi przedmiotu”. Można ustawić uczniów plecami do siebie albo wykorzystać teczki jako proste zasłony. Organizacja przestrzeni również jest częścią projektu.

W trzeciej sytuacji rozmowa trwa dłużej, niż przewidziano, i nie zostaje czas na poprawioną próbę. Nauczyciel ma wybór: skrócić wypowiedzi wszystkich, poprosić dwie pary o demonstrację albo przenieść część refleksji do biletu wyjścia. Nie powinien jednak udawać, że pierwsze wykonanie kończy uczenie. Nawet trzydziestosekundowe ponowienie jednego fragmentu pozwala uczniowi zastosować otrzymaną wskazówkę. Plan lekcji jest narzędziem decyzji, nie umową, która zabrania reagować na klasę.

3.4. Różnicowanie dróg do wspólnego rezultatu i UDL

W jednej klasie uczeń zna słowa, ale nie potrafi rozpocząć wypowiedzi. Inna uczennica dobrze mówi, lecz gubi szczegóły nagrania. Ktoś potrzebuje więcej czasu na odczytanie karty. Identyczne polecenie nie zawsze daje równy dostęp do działania.

Różnicowanie oznacza zmianę materiału, stopnia wsparcia, tempa lub sposobu przygotowania przy zachowaniu wspólnego sensu rezultatu. W naszej lekcji jeden uczeń otrzymuje ilustrację i ramę „Zgubiłem…, jest…, ma…”, drugi pełną kartę bez podpór, a trzeci dodatkowe utrudnienie: musi odróżnić dwa niemal identyczne plecaki. Wszyscy nadal opisują, odpowiadają i sprawdzają zgodność.

Uniwersalne projektowanie uczenia się (UDL) idzie krok wcześniej. Nauczyciel już podczas projektowania przewiduje różne sposoby angażowania się,

odbierania informacji oraz działania i wyrażania rezultatu. Nie tworzy lekcji dla wyobrażonego „przeciętnego ucznia”, a potem wyjątków dla pozostałych.

Obszar UDL	Rozwiązanie w projekcie
Zaangażowanie	Jasny problem, wybór roli, bezpieczna próba w parze.
Reprezentacja	Zdjęcie, krótkie nagranie, zapis słów kluczowych i model opisu.
Działanie i wyrażanie	Najpierw przygotowanie opisu, potem rozmowa; możliwość ponowienia próby.

UDL nie oznacza obniżania wymagań. Jeśli oceniana jest rozmowa, nie zastępujemy jej wyłącznie pisemnym testem. Usuwamy przypadkowe bariery, ale zachowujemy istotną trudność. Najlepsze pytanie brzmi: co jest sednem rezultatu, a co tylko przeszkodą niewynikającą z celu?

Sprawdźmy to na przykładzie polecenia: „Przez dwadzieścia sekund obejrzyj na ekranie drobne ogłoszenie, zapamiętaj wszystkie dane i natychmiast opisz plecak przed klasą”. Co właściwie mierzymy? Tempo czytania, pamięć roboczą, odporność na wystąpienie publiczne i dopiero częściowo umiejętność opisu. Jeśli sednem jest opis, materiał może pozostać widoczny, uczeń może najpierw przygotować się w parze, a słowa kluczowe można wyróżnić. Trudność językowa zostaje; znikają przypadkowe przeszkody.

Wsparcie powinno odpowiadać konkretnej barierze. Brak słownictwa wymaga obrazka lub małego banku słów. Trudność z organizacją wypowiedzi – prostej ramy. Niepewność w mówieniu – krótkiej próby w parze. Niejasna instrukcja – modelu pierwszej wymiany. Gotowa odpowiedź nie jest dobrym wsparciem, ponieważ usuwa działanie, którego uczeń miał się nauczyć. Pytamy więc: jaka najmniejsza podpora pozwoli wykonać następny krok samodzielnie?

Różnicowanie nie oznacza przygotowania oddzielnej lekcji dla każdego ucznia. Wystarczy zaplanować kilka punktów wejścia. Wspólne pozostają problem, odbiorca i kryteria sensu: opis ma pozwolić odróżnić właściwy plecak.

Zmieniają się długość materiału, liczba podpór, czas przygotowania lub złożoność decyzji. Pomoc należy stopniowo wycofywać. Jeśli rama zdania zostaje na zawsze, z rusztowania zmienia się w sufit.

Warto też pamiętać o bezpieczeństwie językowym. Uczeń podejmie próbę tylko wtedy, gdy błąd nie odbiera mu prawa do dokończenia myśli. Podczas swobodnej rozmowy nauczyciel może zanotować problematyczną formę i wrócić do niej po zakończeniu wymiany. W ćwiczeniu wymowy szybka korekta bywa potrzebna. Moment poprawiania zależy więc od celu etapu: inaczej wspieramy płynność, inaczej precyzję.

3.5. Analiza, samoanaliza i mikronauczanie

Po obserwacji łatwo powiedzieć: „Było ciekawie” albo „Uczniowie byli aktywni”. Analiza metodyczna potrzebuje dowodów. Pyta: jaki rezultat zaplanowano, co uczniowie rzeczywiście robili, kto mówił i podejmował decyzje, jakie wsparcie było dostępne oraz jaki ślad pokazał uczenie się.

Obserwacja brzmi: „Po instrukcji trzy pary zaczęły przepisywać opis zamiast rozmawiać”. Interpretacja: „Instrukcja była niejasna”. Najpierw zapisujemy fakt, dopiero potem szukamy przyczyny i możliwej korekty. Samoanaliza działa tak samo: zamiar → fakt → wyjaśnienie → zmiana.

Mikronauczanie to krótka próba jednego fragmentu lekcji, prowadzona dla grupy koleżeńskiej, obserwowana według jednego kryterium i powtarzana po informacji zwrotnej. Nie trzeba „odegrać” całych 45 minut. Wystarczy przećwiczyć instrukcję do rozmowy, przejście od formy do zadania albo udzielenie krótkiej informacji zwrotnej.

Prosty cykl ma pięć ruchów: student zapisuje rezultat fragmentu i jedno kryterium obserwacji; prowadzi krótką próbę; obserwatorzy notują konkretne działania i wypowiedzi; grupa przekazuje informację zwrotną odnoszącą się do kryterium; prowadzący zmienia jeden element i ponawia najważniejszy moment. Dzięki ograniczeniu zakresu widać szczegół, który podczas całej lekcji łatwo przeoczyć.

Dla naszego projektu student może przećwiczyć samo sformułowanie instrukcji do szkolnej rozmowy. Nie przygotowuje kart ani obrazków: otrzymuje jedynie opis sytuacji i ustnie wyjaśnia, co mają zrobić uczniowie. Obserwator sprawdza jedno: czy instrukcja jasno określa role, różnicę informacji, rezultat i kryterium powodzenia. Potem mówi: „Widzę – wnioskuję – proponuję". Przykład: „Nie usłyszałem, której informacji uczniowie nie mogą sobie ujawnić, więc luka może zniknąć. Proponuję dopowiedzieć: nie pokazujcie sobie opisów". Student zmienia instrukcję i ponawia najważniejszą minutę. Właśnie druga próba zamienia komentarz w uczenie się.

Informacja „było trochę chaotycznie" nie pomaga, bo nie wskazuje, co poprawić. Użyteczny komentarz opisuje fakt i jego możliwy wpływ: „Instrukcja zawierała pięć czynności podanych tylko ustnie. Dwie pary zaczęły od innego kroku. Czy możesz pokazać trzy etapy i krótko zademonstrować pierwszy?" Nie oceniamy osoby. Pomagamy poprawić projekt.

Samoanaliza nie jest rozprawą sądową nad początkującym nauczycielem. Zdanie „nie umiem prowadzić pracy w parach" zamyka rozmowę. Znacznie więcej daje zapis: „Chciałam, aby uczniowie opisali plecak bez pokazywania karty. Dwie pary od razu odsłoniły obrazki, bo nie powiedziałam, że informacje mają pozostać ukryte. W następnej próbie dopiszę tę zasadę i pokażę dziesięciosekundowy model". Widzimy zamiar, fakt, możliwą przyczynę i konkretną korektę.

Krótka analiza metodyczna

Rozważmy zmianę jednego elementu projektu: zamiast plecaka wybierzmy zagubiony telefon, klucze albo dokument. Nazwijmy rezultat, dowód i dwa kryteria powodzenia, a następnie zdecydujmy, który materiał językowy jest naprawdę potrzebny, a który tylko „dobrze wygląda" w konspekcie. Jeśli nie potrafimy uzasadnić ćwiczenia związkiem z rezultatem, należy je odłożyć. Ta prosta decyzja jest jednym z najważniejszych przejawów dojrzałości metodycznej.

Zakończenie

Wróćmy do uczennicy, która po lekcji zapytała, kiedy użyć poznanych form. Nie trzeba wyrzucać objaśnienia ani ćwiczeń. Trzeba naprawić połączenia: nazwać działanie, zaprojektować dowód, dać formie konkretny adres, stworzyć potrzebę komunikacji, zapewnić dostępne wsparcie i umożliwić poprawę.

Dobra lekcja nie jest popisem nauczyciela ani kolekcją efektownych aktywności. Jest sprawdzalną hipotezą o tym, jakie warunki pomogą konkretnym uczniom wykonać kolejny ważny krok. Po dzwonku pytamy więc nie tylko: „Czy zdążyłem?", lecz: „Co zrobili uczniowie, jaki mam dowód i co zmienię w następnym projekcie?"

Myśl do zapamiętania

Projektuj od tego, co ma potrafić uczeń. Każdy etap lekcji powinien przygotowywać działanie albo pozwalać je wykonać, zobaczyć i poprawić.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

1. Czym temat lekcji różni się od obserwowalnego rezultatu?
2. Jak dowód uczenia się wpływa na dobór działań i treści?
3. Dlaczego ćwiczenie gramatyczne może być potrzebne, ale nie wystarcza jako meta lekcji?
4. Co łączy rezultat, treść, działanie ucznia i ocenianie?
5. Jak odróżnić różnicowanie od obniżania wymagań?
6. Dlaczego mikronauczanie powinno obejmować poprawioną próbę?

Słownik najważniejszych pojęć

rezultat uczenia się – obserwowalny zapis tego, co uczeń będzie potrafił wykonać po zakończeniu uczenia się.

dowód uczenia się – konkretny, obserwowalny ślad działania ucznia, który pozwala ocenić stopień osiągnięcia rezultatu.

kryteria sukcesu – cechy poprawnego lub wystarczającego wykonania, znane uczniowi przed podjęciem zadania.

ocenianie – porównanie dowodu uczenia się z kryteriami oraz podjęcie decyzji o informacji zwrotnej i dalszym wsparciu.

konstruktywne uzgodnienie – spójne powiązanie rezultatu, działań ucznia i oceniania wraz ze świadomym doborem treści.

rusztowanie dydaktyczne – tymczasowa pomoc wycofywana wraz ze wzrostem samodzielności ucznia.

różnicowanie – dostosowanie drogi i wsparcia przy zachowaniu wspólnego sensu rezultatu.

uniwersalne projektowanie uczenia się (UDL) – przewidywanie dostępnych sposobów angażowania się, odbierania informacji oraz działania i wyrażania rezultatu.

mikronauczanie – krótka, obserwowana i powtarzalna próba wybranego fragmentu zajęć.

Literatura cytowana i zalecana

1. Biggs J. (1996), Enhancing Teaching through Constructive Alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00138871.
2. CAST (2024), Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0. URL: https://udlguidelines.cast.org/(dostęp: 12.08.2026).
3. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 27–35, 66–70, 83–87. Online: Council of Europe – PDF.
4. Komorowska H. (2005), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 67–86, 136–151, 205–216.
5. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 75–133, 137–184, 227–247.
6. Lipińska E., Seretny A. (2013), Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako

obcego/drugiego, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 13–18, 37–55, 77–93, 97–218.

7. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 25–37, 129–151. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.

WYKŁAD 4

Metodyka kształtowania obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Co musi wydarzyć się na lekcji, aby uczeń nie tylko znał język, lecz potrafił dzięki niemu działać?

Normalny czy ulgowy?

Uczeń stoi przy kasie kolejowej. Zna słowa: bilet, Kraków, jutro. Pamięta biernik i potrafi odmienić czasownik jechać. Mówi: „Poproszę bilet do Krakowa na jutro". Kasjer pyta: „Normalny czy ulgowy?" Uczeń milknie. Nie dlatego, że niczego się nie nauczył. Po prostu nie ćwiczył jeszcze tego momentu, w którym rozmowa skręca w stronę, której nie przewidział podręcznik.

Właśnie tutaj zaczyna się kompetencja komunikacyjna. Nie jest magazynem słów ani zbiorem reguł. Jest zdolnością rozumienia, tworzenia wypowiedzi, współdziałania z rozmówcą i przekazywania sensu innym osobom. W tym wykładzie zobaczymy, jak przygotować ucznia do takich działań, nie rezygnując z poprawności językowej. Recepcja, produkcja, interakcja i mediacja opisują działania językowe ucznia – nie cztery metody nauczania. Stałym przypadkiem będzie szkolna akcja zbiórki elektroodpadów: uczniowie przeczytają ogłoszenie, sprawdzą informacje, porozmawiają, przygotują komunikat cyfrowy i wyjaśnią zasady młodszemu koledze.

Zatrzymajmy się przy uczniu z kasy. Czy zawiódł biernik? Nie. Zawiódł zapamiętany wzór, gdy rozmowa skręciła w nieprzewidzianą stronę. Pytanie brzmi: **jak uczyć języka, aby uczeń potrafił działać także wtedy, gdy sytuacja go zaskakuje?**

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- wyjaśnia strukturę obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej prostym językiem i rozpoznaje jej składniki w zadaniu szkolnym;
- projektuje ćwiczenia rozwijające recepcję, produkcję, interakcję i mediację;
- dobiera strategie rozumienia tekstu, podtrzymywania rozmowy, argumentowania i radzenia sobie z brakami leksykalnymi;
- łączy słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie i interakcję cyfrową w celową sekwencję;
- wykorzystuje autentyczne teksty, nagrania i materiały wideo z uwzględnieniem krytycznego myślenia oraz komunikacji międzykulturowej;
- projektuje ustną i pisemną mediację: wyjaśnianie, parafrazowanie, streszczanie i przekazywanie kluczowej informacji.

Mapa wykładu

4.1. Kompetencja komunikacyjna jako sprawne działanie językowe

4.2. Cztery tryby aktywności językowej

4.3. Rozwijanie recepcji językowej

4.4. Rozwijanie produkcji ustnej i pisemnej

4.5. Interakcja i współtworzenie znaczenia

4.6. Mediacja i udostępnianie znaczenia

4.7. Wykorzystanie materiałów autentycznych

4.1. Kompetencja komunikacyjna jako sprawne działanie językowe

– Czy uczeń kompetentny komunikacyjnie mówi bezbłędnie? – Niekoniecznie. Mówi wystarczająco jasno, stosownie do sytuacji i potrafi naprawić nieporozumienie. Błąd może się pojawić, lecz nie powinien odbierać uczniowi prawa do zabrania głosu.

W szkolnej praktyce kompetencję komunikacyjną warto widzieć jako współpracę pięciu zasobów potrzebnych w działaniu. **Zasób językowy** obejmuje słownictwo, gramatykę, wymowę i pisownię. **Zasób socjolingwistyczny** pomaga dobrać formę do relacji: inaczej pytamy kolegę, inaczej pracownika urzędu. **Zasób pragmatyczny** pozwala uporządkować wypowiedź: uczeń wie, jak rozpocząć, rozwinąć i zakończyć komunikat. **Strategie** pomagają działać mimo braków: poprosić o powtórzenie, opisać nieznane słowo lub poprawić własne zdanie. **Wrażliwość międzykulturowa** ułatwia zauważenie, że ten sam gest, stopień bezpośredniości albo sposób odmawiania może być odmiennie rozumiany. To praktyczna mapa planowania lekcji, a nie lista pięciu równorzędnych komponentów ESOKJ.

Nie trzeba przedstawiać uczniom całej terminologii. Wystarczy przełożyć ją na pytania: Czy umiem nazwać to, czego potrzebuję? Czy mówię odpowiednio do osoby i sytuacji? Czy moja wypowiedź ma sensowny porządek? Co zrobię, gdy zabraknie mi słowa? Czy nie oceniam innego sposobu komunikowania się wyłącznie przez własne przyzwyczajenia?

Dla porządku teoretycznego trzeba jednak rozróżnić poziomy opisu. W Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ) właściwymi składnikami **kompetencji komunikacyjnej** są kompetencje: **językowa, socjolingwistyczna i pragmatyczna**. Strategie opisują sposób mobilizowania zasobów podczas działania, a repertuar różnojęzyczny i różnokulturowy ma charakter przekrojowy. Pięć zasobów pokazanych wyżej jest więc użyteczną mapą projektowania lekcji, ale nie należy przedstawiać ich jako pięciu równorzędnych składników modelu ESOKJ.

> *„These aspects, or parameters of description, are always intertwined in any language use; they are not separate ‘components’ and cannot be isolated from each other.”*
> – Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, 2020, s. 129.

Prościej: uczeń ma zasób słów i reguł, potrafi dobrać wypowiedź do sytuacji i zbudować ją tak, aby odbiorca zrozumiał sens. Strategie pomagają mu użyć tych zasobów wtedy, gdy rozmowa nie przebiega zgodnie z planem. Metodyczny wniosek jest prosty: **składniki kompetencji rozwijają się łącznie w działaniu**. Ćwiczenie gramatyczne może wzmacniać zasób językowy, lecz dopiero sytuacja z odbiorcą, celem i koniecznością reakcji pokazuje, czy uczeń potrafi ten zasób uruchomić.

Zwróćmy uwagę na relację między formą a działaniem. Uczeń może znać tryb rozkazujący, ale w poście szkolnym polecenie „Przynieś stare baterie!” może brzmieć zbyt ostro. Musi zdecydować, czy lepsze będzie „Przynieś”, „Możesz przynieść” czy „Zachęcamy do przyniesienia”. To nadal praca nad gramatyką, lecz zakotwiczona w odbiorcy i celu.

4.2. Cztery tryby aktywności językowej

– Uczeń mówi, więc mamy produkcję. Czy zawsze? – Nie. Może odpowiadać rozmówcy, wspólnie uzgadniać decyzję albo wyjaśniać komuś cudzy komunikat. Słyszymy wypowiedź ustną, lecz jej funkcja za każdym razem jest inna. Dlatego za chwilę nie będziemy pytać tylko: „Czy uczeń mówi?”, ale przede wszystkim: **„Co robi dzięki językowi?”**

Europejski system opisu kształcenia językowego porządkuje aktywność ucznia w czterech trybach: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. To nie cztery odseparowane „sprawności”. W realnym działaniu stale się przeplatają.

Warto zachować trzy poziomy. Kompetencja o**znacza zaso**by, którymi uczeń dysponuje. Aktywność jęz**ykowa pokazuje, co** uczeń robi z tekstem, rozmówcą i celem w trybie recepcji, produkcji, interakcji lub mediacji. Strategia jes**t sposobe**m radzenia sobie podczas tej aktywności. Prościej: kompetencja odpowiada na pytanie „co uczeń ma do dyspozycji?”, aktywność – „co robi?”, a strategia – „jak sobie pomaga, aby działanie doprowadzić do końca?” Uczeń może

więc korzystać z tej samej kompetencji językowej, ale wykonywać różne działania i dobierać do nich różne strategie.

> *„Interaction involves both reception and production, but is more than the sum of those parts.”*
> – Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, 2020, s. 34.

Interakcja obejmuje odbieranie i tworzenie wypowiedzi, ale jest czymś więcej niż ich sumą. Rozmówca musi śledzić reakcje drugiej osoby, przejmować głos, doprecyzowywać i wspólnie budować sens. Dlatego dialogu nie uczymy przez zapamiętanie dwóch kolumn gotowych zdań.

Jedno zadanie może uruchomić wszystkie cztery tryby. Uczeń czyta plakat i słucha krótkiego komunikatu radiowęzła, aby odebrać oraz zinterpretować sens – to recepcja. Następnie nagrywa ogłoszenie lub pisze post na stronę szkoły dla konkretnego odbiorcy – to produkcja. W grupie uzgadnia, jak zachęcić klasy do udziału, słucha propozycji i reaguje na nie – to interakcja. Na końcu wyjaśnia młodszemu uczniowi, czego nie wolno wrzucać do pojemnika, czyli udostępnia sens innej osobie – to mediacja. W tym cyklu słownictwo i gramatyka nie znikają; są dobierane wtedy, gdy pomagają wykonać kolejne działanie.

Przełącznik trybów

– Uczeń czyta regulamin i przekazuje koledze tylko potrzebny punkt. Jaki to tryb? Sama odpowiedź „recepcja” jest niepełna: uczeń najpierw odbiera tekst, a następnie udostępnia jego sens, czyli mediuje.

W przykładzie szkolnym nauczyciel podaje kolejne sytuacje, a uczniowie klasyfikują je jako recepcję, produkcję, interakcję albo mediację. „Uczeń znajduje godzinę odjazdu w rozkładzie” – recepcja. „Nagrywa instrukcję dojścia na dworzec” – produkcja. „Uzgadnia z koleżanką najlepsze połączenie” – interakcja. „Wyjaśnia seniorowi komunikat o zmianie peronu” – mediacja. Uczeń nie tylko

wskazuje nazwę trybu, lecz uzasadnia, **jaką funkcję pełni działanie ucznia**. Gra pomaga zrozumieć, że nie każde mówienie jest produkcją: wypowiedź może służyć współtworzeniu rozmowy albo udostępnieniu cudzego sensu.

Przykład diagnostyczny: czy to już interakcja?

Nauczyciel odtwarza komunikat, uczniowie uzupełniają luki, a potem porównują odpowiedzi. Czy to interakcja? Samo porównanie odpowiedzi jeszcze jej nie gwarantuje. Jeśli uczniowie tylko odczytują dwa identyczne zestawy, komunikacyjna potrzeba jest słaba. Jeśli każdy ma inną część informacji i razem muszą odtworzyć zasadę akcji, pojawia się luka informacyjna, negocjowanie znaczenia i realna współpraca.

4.3. Rozwijanie recepcji językowej

– Czy można nauczyć rozumienia? Przecież albo uczeń rozumie, albo nie. – Można nauczyć go, jak wejść w tekst: czego szukać, na czym oprzeć hipotezę, kiedy wrócić do fragmentu i jak sprawdzić własny wniosek.

Recepcja obejmuje słuchanie, czytanie i oglądanie materiału audiowizualnego. Jej celem nie jest rozpoznanie każdego słowa. Dojrzały odbiorca wybiera strategię zgodnie z potrzebą: raz szuka ogólnego sensu, innym razem daty, argumentu albo instrukcji.

> *„Małgorzata Banach i Dominika Bucko ujmują złożoność czytania następująco: „Czytanie to wieloaspektowy i złożony proces psycholingwistyczny, w którym kluczową rolę odgrywa dekodowanie tekstu pisanego, a następnie interpretacja treści w nim zawartej”.*
> – M. Banach, D. Bucko, Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, 2019, s. 11.

Czytelnik nie jest aparatem fotograficznym. Przewiduje, sprawdza hipotezy, wraca do fragmentu, oddziela informację ważną od pobocznej. Dlatego ćwiczenie przed tekstem nie jest „rozgrzewką dla rozgrzewki”: uruchamia wiedzę potrzebną do rozumienia.

Praca z tekstem lub nagraniem może mieć trzy fazy. Przed odbiorem tworzymy cel i kontekst. W trakcie odbioru dajemy zadanie zgodne z tym celem. Po odbiorze uczniowie wykorzystują informację w działaniu: podejmują decyzję, porównują źródła, odpowiadają odbiorcy lub tworzą własny komunikat.

Ta trzyfazowa organizacja ma konkretną funkcję metodyczną. Faza **przed odbiorem** uruchamia wiedzę i ustanawia cel, ale nie zdradza treści. Faza **w trakcie odbioru** kieruje uwagą od sensu globalnego do informacji selektywnej lub szczegółowej. Faza **po odbiorze** sprawdza, czy odebrany sens można wykorzystać. Jeśli nauczyciel jedynie odtwarza tekst i liczy poprawne odpowiedzi, przede wszystkim kontroluje rozumienie. Uczy recepcji wtedy, gdy pokazuje strategię, pozwala ją zastosować i prowadzi ucznia do świadomego wyboru sposobu odbioru.

W audycji szkolnej słyszymy: „W przyszły czwartek między dziewiątą a trzynastą przy wejściu do sali gimnastycznej zbieramy drobny zużyty sprzęt elektryczny. Baterie należy przynieść osobno". Pierwsze słuchanie powinno odpowiedzieć na pytanie: czego dotyczy komunikat? Drugie – kiedy i gdzie odbywa się akcja? Trzecie jest potrzebne tylko wtedy, gdy uczniowie mają wydobyć szczegółowe zasady. Odtwarzanie nagrania pięć razy nie zastępuje różnicowania celu.

> *„Ewa Lipińska i Anna Seretny zwracają uwagę: „Słuchanie nie występuje samodzielnie, to znaczy oddzielenie ćwiczeń w słuchaniu od ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu jest prawie niemożliwe".*
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 140.

Zatem po wysłuchaniu uczniowie nie zamykają zeszytu. Telefonują do „organizatora", aby dopytać o brakującą informację, piszą krótką wiadomość do klasy albo wyjaśniają koleżance, co ma przynieść. Odbiór staje się początkiem działania.

Trzy odbiory – trzy cele

Materiał: autentyczny plakat lokalnej zbiórki elektroodpadów oraz trzydziestosekundowy komunikat organizatora. Nauczyciel usuwa z plakatu jedną informację, która pojawia się w nagraniu.

- Przed odbiorem: uczniowie przewidują na podstawie grafiki, kto jest adresatem i jakie przedmioty prawdopodobnie będą przyjmowane.
- Odbiór globalny: wybierają najlepszy tytuł spośród trzech propozycji i uzasadniają wybór jednym zdaniem.
- Odbiór selektywny: wpisują termin, miejsce oraz dwa przyjmowane przedmioty.
- Odbiór szczegółowy: ustalają, którą zasadę trzeba dopisać do plakatu, i wskazują fragment nagrania stanowiący dowód.
- Po odbiorze: w parach formułują jedno pytanie do organizatora, którego odpowiedzi nadal nie znają.

To samo ćwiczenie rozwija krytyczne myślenie, jeśli uczniowie sprawdzą autora plakatu, datę publikacji i zgodność z komunikatem na stronie organizatora. Pytamy: Skąd pochodzi informacja? Czy jest aktualna? Co jest faktem, a co hasłem perswazyjnym? Krytyczne czytanie nie wymaga osobnego wykładu o dezinformacji; może być stałym nawykiem pracy z materiałem.

Słuchanie i czytanie: podobny cel, inne obciążenie

Czytelnik może zatrzymać wzrok, wrócić do poprzedniego zdania i zobaczyć układ tekstu. Słuchacz musi zatrzymać sens w pamięci roboczej, rozpoznać granice słów i poradzić sobie z tempem oraz jakością dźwięku. Dlatego w audytywnym zadaniu szczególnie ważne są krótkie instrukcje i ograniczona liczba danych do zapisania. Uczeń nie powinien jednocześnie słuchać, przepisywać długich odpowiedzi i analizować gramatyki.

W czytaniu przydatne są strategie oglądu tekstu: tytuł, śródtytuły, źródło, grafika i słowa wyróżnione. Następnie uczeń lokalizuje fragment odpowiadający pytaniu i dopiero wtedy czyta go dokładnie. W słuchaniu podobną funkcję pełnią sygnały organizujące wypowiedź: „po pierwsze”, „uwaga”, „najważniejsze”,

zmiana głosu albo powtórzenie. Nauczyciel może je pokazać na jednym przykładzie, a potem zapytać, które sygnały uczniowie usłyszeli samodzielnie.

Pułapką jest pytanie o przypadkowy szczegół tylko dlatego, że znajduje się w tekście. Jeżeli celem jest rozpoznanie głównej informacji, kolor pojemnika nie musi być sprawdzany. Jeżeli uczeń ma później trafić na miejsce zbiórki, numer sali staje się kluczowy. Trudność zadania wynika nie tylko z materiału, lecz także z tego, czego od odbiorcy żądamy.

Wideo, które nie mówi wszystkiego

Materiał: krótki autentyczny film informacyjny o segregowaniu elektroodpadów. Nie zaczynamy od pełnego odtworzenia i listy pytań. Najpierw uczniowie oglądają pierwsze dwadzieścia sekund bez dźwięku. Określają miejsce, uczestników i prawdopodobny problem, ale każdą hipotezę łączą z widocznym dowodem: „Sądzę, że…, ponieważ widać…”. Dzięki temu obraz nie jest dekoracją, lecz źródłem informacji.

Podczas drugiego oglądania uczniowie słyszą dźwięk i sprawdzają hipotezy. Zaznaczają, która informacja pochodzi wyłącznie z obrazu, która wyłącznie z wypowiedzi, a która pojawia się w obu kanałach. To ważne, ponieważ materiał audiowizualny może ułatwiać rozumienie, ale może też przeciążać: szybko zmieniające się napisy, muzyka, głos i obraz rywalizują o uwagę. Polecenie powinno kierować uwagę tylko na to, co potrzebne do celu.

Trzecie odtworzenie ma sens wtedy, gdy prowadzi do działania. Jedna grupa przygotowuje trzyzdaniowe streszczenie filmu dla ucznia, który go nie widział. Druga tworzy prosty opis kluczowego obrazu dla osoby, która go nie słyszała. Trzecia sprawdza, czy automatyczne napisy poprawnie oddają nazwy przedmiotów. Grupy porównują rezultaty i ustalają, jak połączyć je w dostępny komunikat. Ćwiczenie rozwija recepcję audiowizualną, mediację, krytyczne korzystanie z technologii i świadomość dostępności.

Nie każde wideo wymaga obejrzenia od początku do końca. Można zatrzymać kadr przed rozwiązaniem i poprosić o przewidywanie, wybrać tylko

fragment z potrzebną funkcją językową albo zestawić film z tekstem zawierającym sprzeczną informację. Metodyczna zasada pozostaje ta sama: uczeń ogląda po coś, wie, na co ma zwrócić uwagę, i wykorzystuje odebrany sens w kolejnym działaniu.

Jak nie przeciążyć ucznia?

Autentyczny materiał może zawierać trudne słowa, ale zadanie nie musi wymagać rozumienia wszystkiego. Nauczyciel nie upraszcza świata, tylko ustawia soczewkę. Może zaznaczyć obszar tekstu, podać dwa kluczowe słowa, dopuścić ponowne odsłuchanie albo zastosować transkrypcję po pierwszej próbie. Wsparcie nie wykonuje zadania za ucznia; usuwa przeszkody niezwiązane z celem.

4.4. Rozwijanie produkcji ustnej i pisemnej

– Czy temat „Moja opinia o ekologii” wystarczy, żeby uczeń dobrze mówił lub pisał? – Temat podpowiada, o czym. Nie mówi jeszcze: do kogo, po co i z jakim skutkiem. Bez tych trzech odpowiedzi wypowiedź łatwo staje się szkolnym tekstem „dla nauczyciela”.

Produkcja to tworzenie wypowiedzi ustnej, pisemnej lub multimodalnej. W szkolnym zadaniu musi być jasne: kto mówi lub pisze, do kogo, w jakim celu i w jakiej formie. Polecenie „Napisz tekst o ekologii” zostawia ucznia bez punktu zaczepienia. „Napisz post na profil szkoły, który w sześciu zdaniach zachęci uczniów do zbiórki i poda trzy najważniejsze zasady” tworzy sytuację komunikacyjną.

Projektując produkcję, nauczyciel uzgadnia cztery elementy: **rezultat** – jaki komunikat ma powstać; **odbiorcę i cel** – komu oraz po co jest potrzebny; **rusztowanie** – model, plan lub bank zwrotów; oraz **dowód skuteczności** – reakcję odbiorcy i poprawioną wersję. Kryteria powinny najpierw dotyczyć wykonania zadania, organizacji treści i stosowności, a następnie zakresu, poprawności, płynności lub ortografii odpowiednio do formy wypowiedzi.

Wypowiedź monologowa nie oznacza długiego referatu. Może być trzydziestosekundowym komunikatem, instrukcją, relacją albo argumentem. Uczeń potrzebuje najpierw modelu gatunku: słyszy lub czyta przykład i odkrywa, jak jest

zbudowany. Następnie gromadzi treść, układa ją, realizuje próbę, otrzymuje informację zwrotną i poprawia komunikat. Druga próba jest ważniejsza niż kolejny nowy temat.

> *„W piśmie proces jest podobny: planowanie, pierwsza wersja, reakcja odbiorcy, redakcja. Lipińska i Seretny opisują jeden z etapów następująco: „Następnie zadaje się napisanie próbki uczonej formy w klasie (3) – najlepiej w parach lub grupkach”*.
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 237.

Ta uwaga nabiera dodatkowego znaczenia w czasach generatorów tekstu. Nauczyciel powinien zobaczyć, jak uczeń planuje, dobiera słowa i poprawia własną wersję. Narzędzie cyfrowe może później pomóc porównać warianty, lecz nie powinno ukryć procesu uczenia się. Jeżeli uczeń korzysta z narzędzia generatywnego, jawnie zaznacza zakres pomocy i odpowiada za trafność, źródła oraz język końcowego komunikatu.

Jeden komunikat – trzy formy

Uczniowie otrzymują tę samą treść: termin akcji, miejsce, listę przedmiotów i prośbę o zabezpieczenie baterii. Każda para opracowuje jedną z trzech form wskazanych przez nauczyciela: komunikat radiowęzła, post w mediach społecznościowych szkoły albo wiadomość do rodziców. Po przygotowaniu tekstów pary wymieniają się nimi i odpowiadają: Czy od razu wiadomo, co należy zrobić? Czy ton pasuje do odbiorcy? Czy żadna ważna informacja nie zniknęła?

Ćwiczenie pokazuje, że poprawność nie wyczerpuje jakości wypowiedzi. Komunikat może być bezbłędny, a mimo to niejasny, zbyt długi lub niedostosowany do odbiorcy. Kryteria powinny więc obejmować skuteczność: zrozumiały cel, komplet kluczowych danych, logiczny porządek, adekwatny ton i język na poziomie ucznia.

Produkcja cyfrowa wymaga jeszcze decyzji o relacji słowa, obrazu i linku. Grafika nie może ozdabiać fałszywej informacji. Link powinien prowadzić do

źródła, a tekst alternatywny umożliwiać odbiór osobom korzystającym z czytnika ekranu. Tak rozumiana produkcja cyfrowa łączy kompetencję językową z odpowiedzialnością i dostępnością.

Od monologu do reakcji odbiorcy

Ustna wypowiedź przygotowana często kończy się w szkole słowami: „Dobrze, usiądź”. Tymczasem odbiorca może wykonać drobną czynność, która pokaże jakość komunikatu. Po instrukcji zaznacza trasę na planie. Po opisie wybiera właściwe zdjęcie. Po argumencie zapisuje, co go przekonało, a czego nadal nie rozumie. Mówienie otrzymuje wtedy konsekwencję, a uczeń widzi, że płynność i poprawność służą zrozumiałości.

Przed monologiem nie trzeba pisać pełnego tekstu. Wystarczy mapa trzech punktów, karta ze słowami kluczowymi albo zdjęcie porządkujące opowieść. Pełny zapis bywa pomocny na początku, ale łatwo zmienia mówienie w odczytywanie. Można więc przejść od modelu do notatki, od notatki do próby w parze, a od próby do wypowiedzi dla grupy. Uczeń stopniowo odzyskuje samodzielność.

W piśmie informacja zwrotna partnera również musi być ograniczona. Polecenie „Popraw tekst kolegi” zachęca do polowania na wszystkie błędy. Lepsze są dwa pytania: „Czy wiem, co mam zrobić po przeczytaniu?” i „Której informacji brakuje?” Dopiero kolejna krótka runda może dotyczyć języka, na przykład form grzecznościowych lub spójników. Rozdzielenie sensu i redakcji pomaga nie zgubić komunikacyjnej funkcji tekstu.

Czat organizacyjny bez chaosu

Trzyosobowa grupa prowadzi symulowany czat. Jedna osoba proponuje termin przygotowania sali, druga ma informację o zmianie planu, trzecia odpowiada za listę potrzebnych materiałów. Każdy wpis może mieć najwyżej dwa zdania. Uczniowie muszą zareagować na poprzednią wiadomość, wyraźnie wskazać adresata, a na końcu jedna osoba podsumowuje ustalenia. Po ćwiczeniu grupa analizuje, który wpis przesunął rozmowę naprzód, a który wprowadził

niejasność. To rzeczywista cyfrowa interakcja: kolejność odpowiedzi, cytowanie kontekstu i zwięzłość są równie ważne jak poprawne końcówki.

4.5. Interakcja i współtworzenie znaczenia

– Uczniowie siedzą w parach i kolejno odczytują przygotowane wypowiedzi. Czy to już interakcja? – Jeszcze nie. Bliskość dwóch osób nie wystarcza. Jeśli jedna wypowiedź nie zmienia tego, co druga osoba powie lub zrobi, mamy raczej dwa monologi obok siebie. **Interakcja zaczyna się tam, gdzie trzeba słuchać, reagować i wspólnie dojść do rezultatu.**

Dialogu i polilogu nie uczymy przez samo odczytanie gotowej rozmowy. Uczeń musi mieć powód, aby słuchać drugiej osoby. Najprostszy mechanizm to **luka informacyjna**: rozmówcy mają różne dane i dopiero wymiana pozwala wykonać zadanie. Drugim mechanizmem jest **różnica stanowisk**: grupa musi uzgodnić rozwiązanie, a nie tylko przedstawić trzy monologi po kolei.

O interakcji można mówić wtedy, gdy występują co najmniej trzy warunki: **wzajemna zależność informacji**, bo wypowiedź partnera wpływa na następny ruch; **niepełna przewidywalność**, która wymaga reagowania, a nie recytacji; oraz **wspólny rezultat**, na przykład decyzja, rozwiązanie problemu lub uzgodniony plan. Prościej: jeśli uczeń może wykonać zadanie, nie słuchając partnera, interakcja jest tylko pozorna. Sama praca w parach nie gwarantuje interakcji. Jej dowodem jest ślad współtworzenia sensu: pytanie doprecyzowujące, reakcja na argument, zmiana stanowiska albo wspólne podsumowanie.

Dialog wymaga otwarcia rozmowy, reagowania, doprecyzowania i zamknięcia. Polilog stawia dodatkowe wyzwania: wejście do dyskusji, odniesienie się do dwóch wypowiedzi, oddanie głosu, zatrzymanie dominacji jednej osoby. W grupie szkolnej warto rozdać funkcje komunikacyjne, nie sztywne „role charakteru”: osoba prosi o uzasadnienie, osoba podsumowuje, osoba sprawdza zgodność decyzji z kryteriami. Każdy nadal odpowiada za własne zdanie.

Dwa zestawy informacji – jedna decyzja

Uczeń A zna zasady akcji i wie, czego nie wolno przyjmować. Uczeń B zna układ szkoły oraz godziny dostępności pomieszczeń. Oboje muszą wybrać miejsce zbiórki, ułożyć krótką informację dla klas i wskazać jeden możliwy problem organizacyjny. Każdy dysponuje innymi informacjami, dlatego rozwiązanie wymaga pytań, wyjaśnień i potwierdzania rozumienia.

- Zwroty startowe: „Co wynika z twoich informacji?”, „Czy dobrze rozumiem, że…?”, „A co z…?”
- Warunek sukcesu: decyzja uwzględnia oba zakresy informacji, a każdy rozmówca zadaje co najmniej jedno pytanie doprecyzowujące.
- Informacja zwrotna partnera: „Najbardziej pomogło mi, gdy…”, „Nie byłem pewien, co znaczyło…”

Ten przykład pokazuje, że sama praca w parze nie tworzy jeszcze interakcji. Powstaje ona wtedy, gdy uczniowie mają różne informacje, słuchają odpowiedzi partnera i wspólnie podejmują decyzję. Luka informacyjna nie jest więc dekoracją zadania, lecz powodem, dla którego rozmowa staje się konieczna.

Dla polilogu zadanie rozszerzamy: czteroosobowa grupa wybiera jedno z trzech haseł kampanii. Każdy uczeń najpierw zapisuje argument, potem odnosi się do cudzego zdania i dopiero na końcu grupa głosuje. Chroni to cichszych uczestników i zapobiega pozornej dyskusji, w której pierwsza osoba narzuca odpowiedź.

Strategie: co zrobić, gdy brakuje słowa albo rozmowa gaśnie?

„Strategia nie jest sztuczką służącą ukryciu braku wiedzy. To świadome działanie, które pomaga zrozumieć, mówić dalej lub naprawić komunikat. W podręczniku metodycznym czytamy: „Strategie to środki językowe, których użytkownik języka używa w celu mobilizacji i zrównoważenia swoich zasobów […]” (tłumaczenie własne).”

– Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська,

Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 55.

Strategię trzeba więc nazwać, pokazać, przećwiczyć i krótko omówić. Samo polecenie „radź sobie” nie uczy radzenia sobie.

Detektor strategii

– Czy prośba o powtórzenie świadczy o słabości ucznia? – Przeciwnie: może być dowodem, że uczeń kontroluje rozumienie i umie ratować rozmowę.

W przykładzie szkolnym nauczyciel podaje jedną z trudności: „nie znam słowa”, „nie usłyszałem daty”, „rozmówca mnie źle zrozumiał” albo „nie umiem uzasadnić zdania”. Uczeń reaguje tak, aby rozmowa mogła trwać dalej: opisuje nieznane słowo, prosi o powtórzenie, sprawdza rozumienie, poprawia własną wypowiedź albo podaje przykład. Pozostali uczniowie nazywają zastosowaną strategię. Jeśli reakcja nie przywraca komunikacji, proponują skuteczniejszą. Termin pojawia się po działaniu i dzięki temu ma czytelny sens. Metodyczny finał gry stanowi odpowiedź na pytanie: **która strategia przywróciła możliwość dalszej komunikacji i dlaczego**?

Potrzeba	Strategia i przydatny zwrot	Mikroćwiczenie
Nie rozumiem	Prośba o powtórzenie lub przykład: „Czy możesz powiedzieć to inaczej?”	Partner wyjaśnia zasadę bez powtarzania tego samego zdania.
Brakuje słowa	Opis funkcji, wyglądu lub kategorii: „To urządzenie, którym…”	„Zakazane słowo”: wyjaśnij pojęcie bez użycia jego nazwy.
Rozmowa gaśnie	Pytanie pogłębiające: „Dlaczego tak sądzisz?”, „Co proponujesz?”	Do każdej opinii dopisz jedno pytanie otwierające dalszą rozmowę.

Potrzeba	Strategia i przydatny zwrot	Mikroćwiczenie
Chcę argumentować	Teza + powód + przykład: „Uważam…, ponieważ…, na przykład…”	Uzasadnij wybór miejsca zbiórki w trzech krokach.
Powstało nieporozumienie	Sprawdzenie i autokorekta: „Czyli masz na myśli…?”, „Inaczej: …”	Napraw celowo niejasne zdanie partnera.

W poprawianiu wypowiedzi ważny jest moment. Podczas pierwszej swobodnej próby nauczyciel notuje błędy, które przeszkadzają w rozumieniu lub powtarzają się w grupie. Nie przerywa każdej frazy. Po zadaniu wybiera dwa przykłady, wspólnie je poprawia, a uczniowie ponawiają fragment rozmowy. Forma językowa zostaje potraktowana poważnie, ale nie niszczy gotowości do mówienia.

Strategie trzeba ćwiczyć w bezpiecznych warunkach, zanim staną się potrzebne w szybkiej rozmowie. Nauczyciel może celowo użyć zbyt trudnego słowa i zademonstrować trzy reakcje: milczenie, zgadywanie bez sprawdzenia oraz prośbę o wyjaśnienie. Klasa ocenia, która reakcja pozwoliła kontynuować komunikację. Następnie nauczyciel podaje kolejno trzy trudności – nieznane słowo, zbyt szybką wypowiedź i niejasne polecenie – a uczniowie dobierają skuteczną strategię. Na końcu nazywają ją własnymi słowami. Krótka refleksja utrwala decyzję, nie sam termin.

Argumentowanie także potrzebuje rusztowania, lecz nie gotowej opinii. Schemat „stanowisko – powód – przykład – odniesienie do rozmówcy” pomaga uczniowi rozwinąć myśl. Na poziomie niższym można podać początki zdań; na wyższym – jedynie kryterium: „Twój argument musi odwoływać się do bezpieczeństwa albo dostępności”. W polilogu warto wymagać zdania łączącego: „Zgadzam się z Olą w sprawie…, ale…”. Dzięki temu uczeń reaguje, zamiast czekać na własną kolej.

4.6. Mediacja i udostępnianie znaczenia

– Czy mediacja to po prostu tłumaczenie? – Tłumaczenie może być jej częścią, ale mediator nie przenosi każdego słowa. Najpierw rozpoznaje, czego potrzebuje odbiorca, potem wybiera, porządkuje i objaśnia sens.

Mediacja pojawia się wtedy, gdy jedna osoba pomaga innej dotrzeć do treści, której ta nie może łatwo zrozumieć lub użyć. Uczeń może wyjaśnić instrukcję prostszym językiem, streścić wiadomość, przekazać najważniejsze dane z wykresu, połączyć informacje z dwóch tekstów albo pomóc grupie uzgodnić znaczenie pojęcia.

W ESOKJ mediacja obejmuje trzy powiązane obszary. **Mediowanie tekstu** polega na udostępnianiu treści, na przykład przez streszczenie, wyjaśnienie danych lub przekazanie kluczowej informacji. **Mediowanie pojęć** wspiera wspólne budowanie rozumienia w grupie. **Mediowanie komunikacji** pomaga porozumieć się osobom różniącym się doświadczeniem, perspektywą lub zasobami językowymi (Council of Europe, 2020, s. 90, 113). Prościej: uczeń może pomóc komuś zrozumieć tekst, pomóc grupie wspólnie zrozumieć pojęcie albo pomóc rozmówcom porozumieć się między sobą. Dlatego mediacja nie jest ćwiczeniem „po tłumaczeniu", lecz samodzielnym sposobem działania społecznego.

> *„Lipińska i Seretny zwracają uwagę na praktyczny wymiar tej sprawności: „Jej rozwijania nie można jednak pomijać w nauce, gdyż mediacja jest nieodłączną częścią komunikacji".*
> – E. Lipińska, A. Seretny, Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, 2013, s. 83.

W klasie przyczyną może być nie tylko inny język. Młodszy uczeń nie rozumie urzędowego regulaminu, koleżanka była nieobecna, rodzic potrzebuje krótkiego podsumowania, a grupa ma dwa sprzeczne komunikaty. Mediator nie popisuje się wszystkimi informacjami. Wybiera to, co potrzebne konkretnemu odbiorcy.

Cztery podstawowe operacje mediacyjne można wyjaśnić bardzo prosto. Wyjaśnianie odpowiada na pytanie „Co to znaczy i jak działa?” Parafrazowanie mówi to samo inaczej. Streszczanie zachowuje główną myśl i najważniejsze punkty. Przekazywanie informacji wybiera dane potrzebne odbiorcy, na przykład termin, miejsce i zakaz. W każdej operacji trzeba pilnować wierności sensowi: prostszy język nie może zmieniać zasady.

Mediator czy kopiarka?

Nauczyciel zapisuje zdanie z regulaminu: „Zużyte ogniwa galwaniczne należy zdeponować w wydzielonym pojemniku”. Zadaniem ucznia jest przekazanie tej zasady dziesięciolatkowi prostszym językiem, bez utraty sensu. Wariant „Należy zdeponować zużyte ogniwa galwaniczne…” jest kopią i nie usuwa bariery. Wariant „Stare baterie włóż do osobnego pudełka” spełnia zadanie. Następnie zmienia się odbiorca: informację trzeba przekazać pracownikowi technicznemu, dlatego wypowiedź powinna być bardziej precyzyjna. Uczniowie porównują wersje i wskazują, po której odbiorca będzie wiedział, co zrobić. Gra prowadzi do wniosku, że o jakości mediacji decydują jednocześnie **wierność sensowi i dostępność dla konkretnego odbiorcy**.

Jeden regulamin – trzech odbiorców

W przykładzie szkolnym każda grupa uczniów otrzymuje krótki fragment regulaminu zbiórki. Następnie wybiera jednego z trzech odbiorców: ucznia klasy czwartej, rodzica słabo znającego polski albo woźnego organizującego miejsce. Zadanie polega na przygotowaniu trzydziestosekundowego wyjaśnienia ustnego oraz czterozdaniowej wiadomości pisemnej. Grupa nie może kopiować zdań z regulaminu.

- Dla młodszego ucznia potrzebne będą przykłady i proste czasowniki.
- Dla rodzica – jasne dane, uprzejmy ton i brak szkolnego żargonu.
- Dla osoby organizującej miejsce – precyzyjna lista wymagań i kolejność działań.

Po prezentacji odbiorca wykonuje małe zadanie: wybiera właściwe przedmioty, zaznacza miejsce na planie lub powtarza zasadę własnymi słowami. Dopiero jego działanie pokazuje, czy mediacja była skuteczna. Pytanie „Czy wszystko jasne?” zwykle nie daje takiego dowodu.

Mediacja międzyjęzykowa nie zawsze wymaga pełnego tłumaczenia. Uczeń może przeczytać informację po polsku, a następnie przekazać ukraińskojęzycznemu rodzicowi tylko kluczowe dane. Ważne, aby wiedział, co skrócił i dlaczego. To także moment na refleksję międzykulturową: czy forma prośby, zwrot grzecznościowy albo kolejność informacji brzmią naturalnie dla danego odbiorcy?

Jak ocenić mediację?

Nie wystarczy policzyć błędy językowe. Najpierw sprawdzamy wierność: czy sens źródła nie został zniekształcony? Następnie selekcję: czy uczeń wybrał informacje potrzebne odbiorcy? Dalej dostępność: czy wyjaśnienie jest zrozumiałe i ma logiczny porządek? Dopiero potem jakość języka. Uczeń na poziomie A2 może skutecznie przekazać prostą zasadę krótkimi zdaniami, nawet jeśli nie streszcza elegancko całego dokumentu.

Szczególnie cenna jest reakcja odbiorcy. Jeśli młodszy uczeń po wyjaśnieniu właściwie sortuje przedmioty, a rodzic bez dodatkowych pytań zna termin i miejsce, mediacja zadziałała. Jeżeli odbiorca wykonuje zadanie błędnie, mediator wraca do źródła i poprawia komunikat. To nie kara, lecz druga próba oparta na dowodzie.

4.7. Wykorzystanie materiałów autentycznych

– Mamy prawdziwy post urzędu, więc materiał na lekcję jest dobry. Czy możemy już tak powiedzieć? – Jeszcze nie. Autentyczne pochodzenie nie gwarantuje ani dostępności, ani wartości dydaktycznej. Student planujący lekcję musi zadać drugie pytanie: **„Co uczeń zrobi z tym materiałem i po co?”**

Autentyczny materiał powstał poza podręcznikiem dla realnego odbiorcy: plakat miejski, fragment strony urzędu, nagranie, rozkład, post organizacji,

formularz, krótki film instruktażowy. Jego wartość nie polega na tym, że jest automatycznie lepszy. Jest wartościowy wtedy, gdy odpowiada poziomowi grupy, celowi lekcji i można z nim wykonać sensowne zadanie.

Przed użyciem materiału nauczyciel sprawdza pięć rzeczy: aktualność, wiarygodność autora, językową i poznawczą dostępność, bezpieczeństwo treści oraz prawa do wykorzystania. Materiał z sieci nie staje się dydaktyczny przez samo wyświetlenie. Potrzebuje pytania, odbiorcy i działania.

Trzeba odróżnić **autentyczność źródła** od **autentyczności działania**. Prościej: pierwszy termin mówi, skąd pochodzi materiał, a drugi – czy uczeń robi z nim coś, co ma rzeczywisty sens. Plakat może być prawdziwy, a zadanie sztuczne, jeśli uczeń tylko wypisuje z niego rzeczowniki. Z kolei fragment materiału, skrócony lub opatrzony wsparciem, zachowuje wartość, gdy uczeń wykonuje z nim wiarygodne działanie: znajduje informację, ocenia źródło, podejmuje decyzję albo przekazuje sens odbiorcy. Adaptacja nie jest więc błędem sama w sobie; błędem jest usunięcie cechy, której rozumienie stanowi cel zadania.

> *„Banach i Bucko ostrzegają przed doborem materiału wyłącznie na podstawie jego tematu: „Nauczyciel, który wybiera materiały na lekcję, powinien je zatem przeanalizować, aby odpowiedzieć na pytanie, jakiej wiedzy, w tym wiedzy kulturowej, wymaga od odbiorcy ich lektura”.*
>
> – M. Banach, D. Bucko, Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, 2019, s. 70.

To ważna przestroga. Krótki post może być językowo łatwy, ale wymagać znajomości instytucji, ironii albo lokalnego wydarzenia. Nauczyciel powinien zdecydować, czy tę wiedzę krótko uruchomi, czy wybierze inny materiał. Trudności kulturowej nie wolno mylić z brakiem zdolności językowej ucznia.

Zbudujmy pełny cykl wokół miejskiego plakatu „Oddaj elektroodpady – odzyskaj przestrzeń”.

Etap	Działanie ucznia	Co rozwija?
1. Zauważ i przewiduj	Na podstawie grafiki określa temat, autora i odbiorcę.	Recepcję globalną, wiedzę o kontekście.
2. Sprawdź	Porównuje plakat ze stroną organizatora i oznacza dane potwierdzone.	Czytanie selektywne, krytyczne myślenie.
3. Zapytaj i uzgodnij	W grupie wybiera miejsce szkolnej zbiórki, argumentuje i reaguje.	Dialog, polilog, strategie interakcyjne.
4. Utwórz	Pisze post i nagrywa krótki komunikat dla szkoły.	Produkcję pisemną, ustną i cyfrową.
5. Udostępnij sens	Wyjaśnia regulamin młodszemu uczniowi i tworzy prostą instrukcję.	Mediację ustną i pisemną.
6. Popraw	Korzysta z reakcji odbiorcy i redaguje komunikat.	Refleksję językową, odpowiedzialność za skuteczność.

W tym cyklu rozwijają się również kompetencje językowe. Słownictwo służy klasyfikowaniu przedmiotów, tryb rozkazujący i konstrukcje modalne – formułowaniu instrukcji, spójniki – argumentowaniu, wymowa – zrozumiałości nagrania, a ortografia – wiarygodności postu. Nauczyciel może zatrzymać pracę na krótki „zoom językowy”, gdy zauważy problem, a potem wrócić do działania.

Wątek międzykulturowy nie musi oznaczać prezentacji o zwyczajach narodowych. Można porównać dwa autentyczne ogłoszenia – polskie i ukraińskie – i zapytać: Jak zwracają się do odbiorcy? Czy dominują polecenia, prośby czy zachęty? Co autor uznaje za oczywiste? Uczniowie uczą się, że różnica nie jest automatycznie błędem; wynika z konwencji, instytucji i relacji społecznych.

Wątek krytyczny prowadzi krok dalej. Hasło „100% ekologicznie” brzmi przekonująco, lecz czy plakat wyjaśnia, kto odbiera odpady i co się z nimi stanie?

Uczniowie oddzielają informację od perswazji, szukają brakujących danych i formułują pytanie do organizatora. Język staje się narzędziem odpowiedzialnego uczestnictwa, a nie tylko szkolną treścią.

Krótka próba metodyczna

Jako przyszły nauczyciel wybierz jeden autentyczny materiał przydatny uczniom szkoły: plakat, nagranie, krótki film, post instytucji albo formularz. Zaprojektuj cztery powiązane działania: recepcję, interakcję, produkcję i mediację. Przy każdym zapisz odbiorcę, cel, potrzebny zasób językowy, jedną strategię oraz dowód skuteczności. Na końcu usuń element, który jest ciekawy, ale nie przybliża ucznia do działania. To ćwiczenie przygotowuje do szybkiego projektowania i uzasadniania fragmentu lekcji.

Zakończenie

Kasjer pyta: „Normalny czy ulgowy?” Tym razem uczeń nadal może nie znać słowa ulgowy. Potrafi jednak powiedzieć: „Nie rozumiem. Czy chodzi o tańszy bilet z legitymacją?”, pokazać dokument, sprawdzić odpowiedź i kontynuować rozmowę. Nie ukrył braku. Użył strategii, odczytał sytuację i osiągnął cel.

Taki uczeń nie przestaje uczyć się gramatyki, słownictwa, wymowy ani pisowni. Uczy się natomiast, że ich sensem jest działanie: rozumieć, tworzyć, współpracować i pomagać innym dotrzeć do znaczenia. Zadaniem nauczyciela jest zaprojektowanie warunków, w których język naprawdę będzie potrzebny.

Myśl do zapamiętania

Kompetencja komunikacyjna rozwija się wtedy, gdy uczeń mobilizuje język, strategie i wiedzę o sytuacji, aby odebrać sens, stworzyć wypowiedź, współdziałać z rozmówcą lub udostępnić znaczenie innej osobie.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

7. Czym interakcja różni się od następujących po sobie monologów?
8. Jak zmienia się zadanie recepcyjne, gdy uczeń ma szukać sensu globalnego, informacji selektywnej albo szczegółu?
9. Jakie cztery działania mogą składać się na mediację?
10. Jak zaprojektować ćwiczenie podtrzymujące rozmowę, gdy uczniowi brakuje słowa?
11. Po czym poznać, że autentyczny materiał jest nie tylko atrakcyjny, lecz dydaktycznie uzasadniony?
12. Gdzie w pełnym cyklu pracy pojawia się język, krytyczne myślenie i komunikacja międzykulturowa?

Słownik najważniejszych pojęć

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ) – europejskie ramy opisu poziomów, działań i kompetencji potrzebnych w uczeniu się, nauczaniu oraz ocenianiu języków.

Kompetencja komunikacyjna – zdolność używania języka skutecznie, stosownie i odpowiedzialnie w konkretnej sytuacji.

Recepcja – odbieranie i interpretowanie sensu tekstu, nagrania lub materiału audiowizualnego.

Produkcja – tworzenie wypowiedzi ustnej, pisemnej lub cyfrowej dla określonego odbiorcy.

Interakcja – wspólne budowanie rozmowy: słuchanie, reagowanie, doprecyzowanie i negocjowanie znaczenia.

Mediacja – udostępnianie sensu innej osobie przez wyjaśnienie, parafrazę, streszczenie lub wybór kluczowych informacji.

Strategia komunikacyjna – świadome działanie pomagające zrozumieć, mówić dalej albo naprawić nieporozumienie.

Materiał autentyczny – tekst, nagranie lub obraz stworzony dla realnego odbiorcy poza podręcznikiem.

Luka informacyjna – różnica w danych posiadanych przez rozmówców, która tworzy potrzebę wymiany informacji.

Literatura cytowana i zalecana

1. Banach M., Bucko D. (2019), Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 11–32, 63–113, 155–222.
2. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 29–35, 47–108, 164–169. Online: Council of Europe – PDF.
3. Komorowska H. (2005), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 57–82, 137–193.
4. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 138–213, 226–250.
5. Lipińska E., Seretny A. (2013), Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 13–35, 79–122.
6. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 53–59. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
7. Seretny A., Lipińska E. (red.) (2021), Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy, Kraków: Universitas, s. 313–339, 363–384.

WYKŁAD 5

Metodyka nauczania systemu językowego polszczyzny

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Jak ćwiczyć części systemu, aby w wypowiedzi ucznia potrafiły zagrać razem?

Dywan, na którym trudno usiąść

Uczeń wraca po weekendzie i mówi: „Kupiłem nowy dywan, bo stary był niewygodny do siedzenia”. Rozumiesz każde słowo. Zdanie jest niemal poprawne. A jednak widzisz człowieka siedzącego na zwiniętym kobiercu. Po chwili odkrywasz, że chodziło o kanapę. Ukraińskie диван podsunęło polszczyźnie fałszywego przyjaciela.

Uczeń mówi dalej: „Długo szukałem nowy stolik” – to forma uczniowska. Do rozmowy wchodzi gramatyka: szukać kogo? czego? – nowego stolika. Jeśli wymawia szukałem tak, że sz zbliża się do ś, pojawia się fonetyka. Gdy zapisuje stulik, odzywa się ortografia. A kiedy do sprzedawcy mówi „Dajcie mi rachunek”, problem dotyczy formuły grzecznościowej i sytuacji użycia.

Jedna historia, a w niej wymowa, słownictwo, frazeologia i etykieta językowa, gramatyka oraz pisownia. Możemy je rozdzielić w spisie treści. W wypowiedzi ucznia pracują równocześnie. Dlatego nie będziemy dziś zwiedzać pięciu osobnych „pokoi” ani tworzyć osobnej metody dla każdego podsystemu. Poszukamy sekwencji pracy, które prowadzą od zauważenia formy do jej samodzielnego użycia.

Uwaga: w przykładach diagnostycznych pojawiają się celowo przytoczone formy uczniowskie. Każda jest bezpośrednio oznaczona albo zestawiona z formą poprawną; nie stanowi wzorca normatywnego.

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- wyjaśnia, na czym polega zintegrowane kształtowanie kompetencji fonetycznej, leksykalnej, frazeologicznej, gramatycznej i ortograficznej;
- projektuje krótką sekwencję pracy nad wymową, akcentem, rytmem i intonacją;
- dobiera, semantyzuje, utrwala i planuje powtórki leksyki wraz z kolokacjami, frazeologizmami i formułami etykiety;
- uczy gramatyki w jedności formy, znaczenia i funkcji komunikacyjnej;
- prowadzi ucznia od zauważenia trudności ortograficznej do samodzielnego zapisu i autokorekty;
- wykorzystuje słowniki i korpusy jako źródła danych o znaczeniu, odmianie, łączliwości i użyciu;
- rozpoznaje polsko–ukraińską interferencję, międzyjęzykowe homonimy i typowe błędy oraz dobiera sposób profilaktyki i korekty.

Mapa wykładu

5.1. Integracja elementów systemu językowego

5.2. Kształtowanie percepcji i wymowy

5.3. Nauczanie słownictwa w połączeniach i sytuacjach

5.4. Nauczanie gramatyki w działaniu językowym

5.5. Nauczanie ortografii i rozwijanie samokontroli

5.6. Praca ze słownikiem i korpusem językowym

5.7. Diagnozowanie interferencji i błędów językowych

5.1. Integracja elementów systemu językowego

– Czy integracja oznacza, że na każdej lekcji trzeba po trochu ćwiczyć wymowę, słownictwo, gramatykę i pisownię? – Nie. O integracji decyduje wspólne działanie ucznia, a nie liczba dodanych ćwiczeń. Sprawdźmy to na prostym przykładzie. Nauczyciel planuje lekcję o zamawianiu posiłku. Wprowadza nazwy dań, przypomina biernik, ćwiczy wymowę *proszę* i *trzy*, pokazuje zapis

wziąć, a na końcu prosi o uzupełnienie zdań. Czy to już integracja? Jeszcze nie. Elementy stoją obok siebie, ale mogą się nie spotkać.

Integracja zaczyna się wtedy, gdy uczeń czyta menu, pyta o skład potrawy, zamawia, reaguje na brak dania, a potem zapisuje krótkie zamówienie dla grupy. **Każdy podsystem otrzymuje funkcję w jednym działaniu**. Nie trzeba jednak rozwijać wszystkich jednakowo. Wybieramy te, które są warunkiem powodzenia komunikatu.

Ewa Lipińska i Anna Seretny ujmują tę zależność precyzyjnie:

> *„Kompetencja lingwistyczna jest konstruktem wielowymiarowym, o wyraźnie zespolonych częściach składowych. Jej rozwijanie wymaga więc podejścia zintegrowanego […]”.*
> – E. Lipińska, A. Seretny, Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, 2013, s. 18.

Zintegrowane podejście nie oznacza pięciu miniwykładów. Oznacza świadomy wybór połączeń. Jeśli uczeń ma napisać ogłoszenie o kiermaszu książek, potrzebuje słownictwa, formuł zachęty, trybu rozkazującego i poprawnego zapisu. Fonetyka może pojawić się krótko podczas głośnego odczytania gotowej wersji.

Najprościej odróżnić dwa pojęcia. **Kształcenie podsystemu** oznacza chwilowe skupienie uwagi na jednym elemencie języka, na przykład na wymowie *sz* albo rekcji czasownika *szukać*. **Integracja** zaczyna się wtedy, gdy ten element wraca w wypowiedzi potrzebnej do wykonania zadania. Uczeń może więc najpierw przećwiczyć formę *szukam nowego stolika*, a następnie zapytać sprzedawcę o brakujący przedmiot. Krótkie ćwiczenie formy i zadanie komunikacyjne nie konkurują ze sobą: pierwsze przygotowuje narzędzie, drugie sprawdza, czy uczeń potrafi się nim posłużyć.

Przy planowaniu pomaga prosty test. Najpierw pytamy: **co uczeń ma zrobić językowo?** Potem: **który element systemu warunkuje powodzenie?** Na końcu: **w jakiej kolejnej wypowiedzi uczeń użyje go samodzielnie?** Jeśli na te pytania

można odpowiedzieć, integracja jest funkcjonalna. Nie polega na mechanicznym dodaniu pięciu typów ćwiczeń, lecz na podporządkowaniu ich jednemu rezultatowi. Warto więc rozpoczynać projekt lekcji od działania ucznia, a dopiero potem dobierać potrzebne słownictwo, gramatykę, wymowę i pisownię.



Schemat 1. Elementy systemu współpracują w jednym działaniu językowym.

Przykład diagnostyczny: jedna wypowiedź – kilka trudności

Uczeń mówi do bibliotekarki: „Proszę, zapisz mi tę książkę na jutro”, ponieważ chce poprosić o jej odłożenie. Wypowiedź jest zrozumiała, ale ujawnia kilka powiązanych trudności. Czasownik *zapisać* został użyty nietrafnie; w tej sytuacji potrzebna jest konstrukcja *odłożyć komuś coś*. Prośba skierowana do bibliotekarki wymaga także odpowiedniej formuły grzecznościowej i intonacji. Trafniejsza wypowiedź brzmi: *„Czy mogłaby pani odłożyć mi tę książkę do jutra?”* Przykład pokazuje, że **jedna wypowiedź może wymagać jednoczesnej diagnozy leksyki, gramatyki, etykiety i intonacji**. Nauczyciel nie musi jednak poprawiać wszystkiego naraz. Najpierw wybiera element, który decyduje o skuteczności komunikatu, a do pozostałych wraca w dalszej pracy.

5.2. Kształtowanie percepcji i wymowy

– Czy naprawdę trzeba uczyć wymowy? Uczniowie słyszą polski w filmach i internecie. – Słyszą. Ale czy rozpoznają różnicę, która zmienia słowo albo utrudnia odbiór?

Nauczyciel mówi: kasza – Kasia. Dla osoby osłuchanej z polszczyzną kontrast jest wyraźny. Uczeń ukraińskojęzyczny może jednak zbliżać szereg sz, ż, cz, dż do szeregu ś, ź, ć, dź. Jeśli różnicy nie słyszy, polecenie „powtórz poprawnie” przypomina prośbę, aby trafić do celu, którego nie widać.

Michalina Biernacka przypomina podstawową kolejność:

> *„Przed nauką wymowy należy ćwiczyć umiejętność rozpoznawania i rozróżniania dźwięków danego języka”*.
> – M. Biernacka, Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego, 2016, s. 32.

Praca nad trudnym elementem przebiega więc od percepcji do użycia w wypowiedzi: usłysz i rozróżnij → zobacz lub poczuj ułożenie narządów mowy → wymów w sylabie i wyrazie → zastosuj w zdaniu, gdy uwaga skupia się już na znaczeniu. Łamaniec językowy może być rozgrzewką. Nie może być całą metodyką.

Ta kolejność odpowiada trzem celom. **Percepcja** pozwala uczniowi usłyszeć różnicę; bez niej korekta jest zgadywaniem. **Artykulacja** pomaga odtworzyć ruch narządów mowy. **Automatyzacja** przenosi nowy sposób wymawiania do zdania i swobodnej wypowiedzi. Prościej: uczeń najpierw rozpoznaje cel, potem do niego trafia, a na końcu robi to bez zatrzymywania rozmowy. Pominięcie ostatniego etapu sprawia, że głoska brzmi poprawnie na liście wyrazów, lecz znika w opowiadaniu.

To samo czy inne?

W przykładzie szkolnym uczniowie słyszą pary: *kasza – kasza*, *kasza – Kasia*. Odpowiadają gestem albo ustnie: „to samo” lub „inaczej”, a dopiero potem obserwują ułożenie języka. **Fonem** to element systemu języka, który pozwala odróżniać wyrazy. **Głoska** jest konkretnym dźwiękiem, który rzeczywiście wymawiamy i słyszymy. **Para minimalna** obejmuje dwa wyrazy różniące się tylko jednym fonemem, jak *kasza – Kasia*. Pojęcia pojawiają się po usłyszeniu różnicy, dlatego uczeń łączy termin z konkretnym doświadczeniem. Gra pomaga zrozumieć, że niewielka zmiana dźwięku może wpłynąć na rozpoznanie wyrazu i jego znaczenia.

Wymowa to nie tylko pojedyncze głoski. Akcent wyróżnia sylabę, rytm grupuje słowa w większe całości, a intonacja ujawnia pytanie, pewność, zdziwienie, uprzejmość albo zniecierpliwienie. Uczeń może poprawnie artykułować wszystkie dźwięki, a nadal brzmieć nienaturalnie, jeśli wypowiada każde słowo osobno.

Jedno zdanie – trzy intencje

W przykładzie szkolnym uczniowie wypowiadają zdanie „Naprawdę to zrobiłeś” na trzy sposoby: z podziwem, niedowierzaniem albo pretensją. Nie zmieniają słów; zmieniają intonację, tempo i akcent logiczny. Pozostali uczniowie rozpoznają intencję i wskazują sygnał, który pozwolił ją odczytać. Następnie porównują dwie realizacje zdania „Czy mógłby pan mi pomóc?”: uprzejmą prośbę i wypowiedź brzmiącą jak żądanie. Ćwiczenie prowadzi do wniosku, że intonacja współtworzy znaczenie i relację między rozmówcami.

Echo z wyborem

W przykładzie szkolnym nauczyciel przygotowuje cztery krótkie komunikaty zawierające aktualnie ćwiczony kontrast, na przykład: „Kasia kupi kaszę”, „Zosia prosi o zeszyt”. Uczniowie najpierw słuchają i wybierają właściwy obraz lub zapis. Dopiero potem powtarzają, ale nie chórem bez kontroli. Jedna osoba jest „echem”, druga „detektorem”: wskazuje, który fragment był najbardziej

zbliżony do modelu. Po zamianie ról każda para używa jednego zdania w krótkiej sytuacji, na przykład podczas układania listy zakupów.

Ćwiczenie ma trzy bezpieczniki. Kontrast musi być słyszalny, słowa – naturalne dla poziomu, a końcowa wypowiedź – znacząca. Jeśli dobrana para wymusza sztuczne zdania, rezygnujemy z niej. Fonetyka nie potrzebuje kuriozalnych łamańców; potrzebuje częstych, krótkich powrotów w realnym materiale.

W praktyce pomocny jest osobisty „mikrocel brzmieniowy". Jeden uczeń pracuje nad rozróżnianiem sz i ś, inny nad rytmem dłuższej wypowiedzi, jeszcze inny nad intonacją prośby. Cała klasa nie musi za każdym razem wykonywać identycznej korekty. Nauczyciel może wskazać jeden element, który uczeń obserwuje podczas nagrania, a po tygodniu porównuje dwie krótkie próby. Postęp staje się słyszalny i konkretny.

Dla ucznia ukraińskojęzycznego obszarami ryzyka mogą być między innymi: rozróżnianie szeregów syczących, szumiących i ciszących; barwa y oraz i; wymowa ł; zbitki spółgłoskowe; realizacja ą i ę zależna od otoczenia; polski akcent wyrazowy i intonacja form grzecznościowych. To mapa ryzyka, nie diagnoza każdego ucznia. Nauczyciel najpierw słucha konkretnej osoby.

Korekta fonetyczna zależy od celu. Jeśli ćwiczymy kontrast sz – ś, reagujemy od razu. Jeśli uczeń opowiada historię, a niedokładność nie utrudnia rozumienia, zapisujemy przykład i wracamy do niego po wypowiedzi. Zamiast „Masz złą wymowę", mówimy: „Posłuchaj dwóch wersji. Która jest bliższa modelowi? Powiedz wyraz w całym zdaniu".

Dobra korekta ma trzy cechy: jest **selektywna**, bo dotyczy jednego aktualnego celu; **zrozumiała**, bo uczeń słyszy model i wie, co zmienić; oraz **domknięta drugą próbą**, bo samo wskazanie błędu nie tworzy nowego nawyku. Nauczyciel nie poprawia więc każdego odchylenia naraz. Wybiera to, co utrudnia rozumienie albo wiąże się z celem lekcji, podaje krótki model i prosi o ponowne użycie w sensownym zdaniu.

5.3. Nauczanie słownictwa w połączeniach i sytuacjach

– Uczniowie zapisali dwadzieścia nowych słów, a następnego dnia pamiętają trzy. Czy mają słabą pamięć? – Niekoniecznie. Być może spotkali jedynie listę, nie sieć znaczeń i użyć. Zatrzymajmy się więc przy pytaniu: co właściwie znaczy „znać słowo” i po czym nauczyciel pozna, że uczeń naprawdę potrafi się nim posłużyć?

Znać słowo to umieć je rozpoznać, zrozumieć, wymówić i zapisać, odmienić, połączyć z typowymi sąsiadami oraz wydobyć wtedy, gdy jest potrzebne. Dlatego dobór leksyki powinien uwzględniać **przydatność komunikacyjną, częstość, poziom i potrzeby grupy**. Warto również wybierać jednostki, które uczeń wykorzysta w wielu przydatnych połączeniach i sytuacjach. W temacie „Zdrowie” połączenie umówić wizytę może być użyteczniejsze niż długa lista specjalizacji lekarskich.

Semantyzacja oznacza udostępnienie znaczenia nowej jednostki. Można użyć przedmiotu, obrazu, gestu, scenki, kontekstu, prostej definicji, synonimu, antonimu, rodziny wyrazów, porównania międzyjęzykowego albo tłumaczenia. Nie ma jednej „szlachetnej” techniki. Dobra jest ta, która trafnie i oszczędnie prowadzi do sensu, nie tworząc fałszywego obrazu.

Warto również rozróżnić **znajomość receptywną** i **znajomość produktywną**. W pierwszym przypadku uczeń rozpoznaje jednostkę w tekście lub nagraniu. W drugim potrafi samodzielnie wydobyć ją z pamięci, poprawnie odmienić i połączyć z odpowiednim sąsiadem. Uczeń może rozumieć wyrażenie *odnieść sukces*, a mimo to własnoręcznie tworzyć formę *zrobić sukces*. Dlatego zadanie „Znajdź zwrot w tekście” sprawdza co innego niż „Opowiedz o czyimś osiągnięciu i użyj tego zwrotu”. Nauczyciel najpierw określa, które jednostki uczeń ma tylko rozumieć, a którymi powinien się czynnie posługiwać.

Jak dobrać sposób objaśnienia słowa?

Sposób semantyzacji zależy od rodzaju słowa. Znaczenie takich wyrazów jak *parasol, sprawiedliwy, tęsknić, parapet* albo *zachmurzenie* można udostępnić na różne sposoby, ale nie każda technika będzie równie trafna. Przedmiot lub obraz

szybko wyjaśni wyraz *parasol*, natomiast gest nie wystarczy do objaśnienia słowa *sprawiedliwy* – czytelniejsza będzie krótka sytuacja i prosta definicja. Tłumaczenie wyrazu *parapet* bez polskiego przykładu może natomiast uruchomić interferencję. Metodyczna zasada jest prosta: wybieramy nie najbardziej efektowną technikę, lecz tę, która **najszybciej prowadzi ucznia do trafnego znaczenia i poprawnego użycia**. Po objaśnieniu uczeń powinien rozpoznać słowo w kontekście i samodzielnie użyć go w zdaniu.

Semantyzacja nie kończy się na odgadnięciu hasła. Po objaśnieniu nauczyciel sprawdza granice znaczenia. Jeśli uczniowie poznają czasownik pożyczyć, porównują: „Pożyczyłem książkę od Oli” oraz „Pożyczyłem Oli książkę”. Kto komu ją dał? Jedno ukraińskie tłumaczenie może nie wystarczyć, bo polszczyzna rozróżnia pożyczyć coś komuś i pożyczyć coś od kogoś. Krótki kontrast chroni przed późniejszym pomieszaniem ról.

Po pierwszym spotkaniu leksyka potrzebuje wydobywania z pamięci i powrotów rozłożonych w czasie. Uczeń rozpoznaje jednostkę w kontekście, porządkuje ją, używa w zadaniu kontrolowanym, samodzielnie wybiera w wypowiedzi, a potem spotyka w nowym tekście. Piąte przepisywanie listy jest słabsze niż pytanie: „Zamknij zeszyt. Jakie trzy zwroty pomogą ci umówić wizytę?”

Powrót bez listy

Po lekcji o zdrowiu nauczyciel nie zapowiada kartkówki z dwudziestu odpowiedników. Następnego dnia pokazuje trzy sytuacje: uczeń ma gorączkę, chce zapisać się do lekarza, odbiera lek w aptece. Zespoły odzyskują z pamięci zwroty potrzebne w każdej sytuacji i układają po jednej wypowiedzi. Dopiero potem otwierają notatki, uzupełniają brakujące elementy i zaznaczają jednostkę, która wymaga kolejnego powrotu.

Po kilku dniach te same zwroty wracają w nagraniu, a po dwóch tygodniach – w krótkim czacie z „rejestracją”. Zmienia się kanał, odbiorca i zadanie, lecz jednostka pozostaje rozpoznawalna. Tak działa powtórka rozłożona i przeplatana:

nie powiela jednego ćwiczenia, tylko zmusza pamięć do wydobycia słowa w nowych warunkach.

Metodyczny plan powrotów może być bardzo prosty: **pod koniec tej samej lekcji** uczeń przypomina sobie zwrot bez patrzenia; **na następnej lekcji** używa go w nowej sytuacji; **po kilku dniach** rozpoznaje go w tekście lub nagraniu; **po dłuższej przerwie** sam decyduje, czy jest potrzebny. Nie chodzi o sztywny kalendarz, lecz o zasadę: każdy powrót powinien wymagać wydobycia jednostki z pamięci i osadzenia jej w trochę innym kontekście.

Kolokacja to typowe połączenie wyrazów: podjąć decyzję, odnieść sukces, silny wiatr. Słowa mają swoich ulubionych sąsiadów. Dlatego uczymy nie tylko udział, lecz wziąć udział w czymś; nie tylko pomoc, lecz udzielić pomocy komuś. Frazeologizm jest połączeniem utrwalonym, często obrazowym, którego nie da się swobodnie zbudować z reguł.

Autorzy „Słownika frazeologicznego…" podkreślają:

> *„Frazeologizmy […] są domeną żywego, naturalnego języka. Stanowią istotny składnik komunikacji międzyludzkiej, pełniąc w niej rozmaite funkcje"*.
> – G. Dziamska–Lenart, E. Woźniak–Wrzesińska, Z. Obertová, M. Zakrzewska–Verdugo, J. Zgrzywa, Słownik frazeologiczny z ćwiczeniami dla uczących się języka polskiego jako obcego, 2021, s. 9.

Uczeń poznający zwrot mieć serce na dłoni powinien odkryć znaczenie, formę, nacechowanie i kontekst. Obraz może otworzyć pracę, lecz nie powinien jej zamykać. Uczniowie czytają trzy miniportrety, wybierają osobę, o której można tak powiedzieć, uzasadniają decyzję i tworzą własny szkolny przykład.

W praktyce uczymy więc czterech różnych jednostek. **Słowo** poznajemy wraz ze znaczeniem, formą, wymową, zapisem i rodziną. **Kolokację** zapamiętujemy jako typowe sąsiedztwo, na przykład *podjąć decyzję*. **Frazeologizm** wymaga rozpoznania znaczenia całości i nacechowania. **Formułę etykiety** dobieramy do adresata i relacji. Te jednostki nie są czterema nazwami

tego samego. Każda wymaga innego pytania kontrolnego: „Co znaczy?”, „Z czym się łączy?”, „Jaki sens ma całe wyrażenie?” albo „Do kogo i w jakiej sytuacji tak mówimy?”

Formuły etykiety są gotowymi ruchami społecznymi. „Otwórz okno”, „Czy możesz otworzyć okno?” i „Czy mógłby pan otworzyć okno?” dotyczą tej samej czynności, lecz inaczej ustawiają relację. Uczeń nie ma zapamiętać listy „uprzejmych zdań”. Ma dobrać formułę do osoby, intencji i sytuacji.

5.4. Nauczanie gramatyki w działaniu językowym

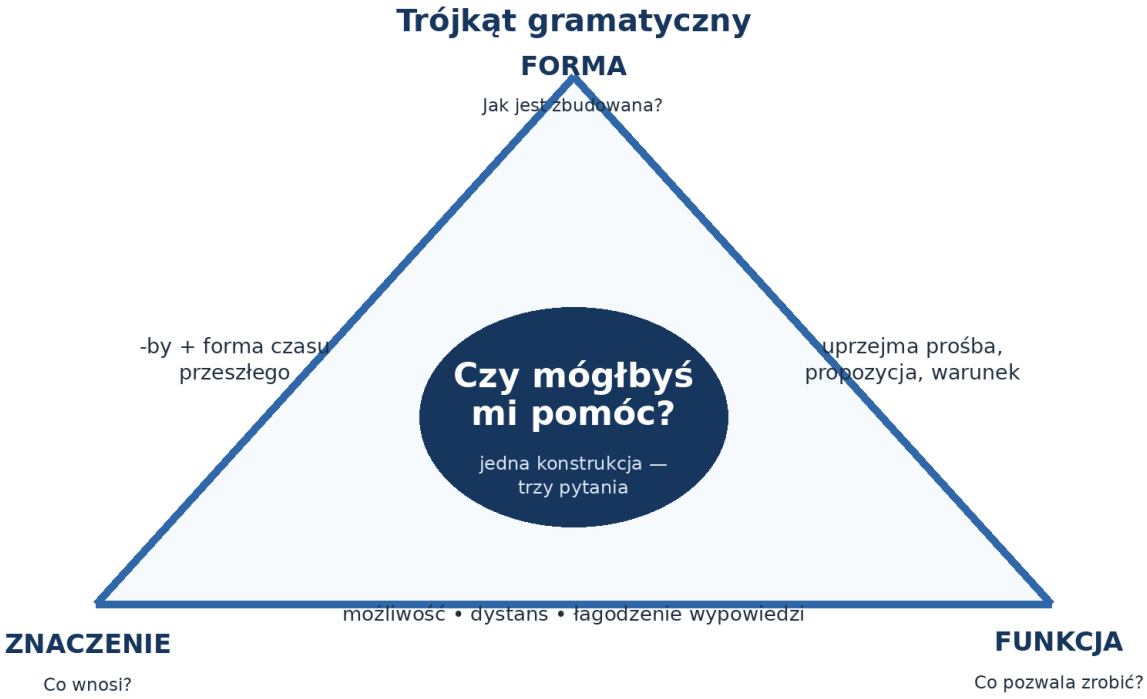
– Uczeń poprawnie odmienia: *student – studenta, książka – książki*. Czy to znaczy, że umie już użyć dopełniacza? – Sprawdźmy. Na przerwie pyta: „Szukam mój telefon. Widziałeś?” – używa formy uczniowskiej zamiast *szukam mojego telefonu*. Reguła została przećwiczona, lecz nie została przywołana w działaniu.

Gramatyka pokazuje, kto co robi, komu, kiedy, pod jakim warunkiem i z jakim nastawieniem. Dlatego strukturę oglądamy z trzech stron: **forma** – jak jest zbudowana; **znaczenie** – jaką treść wnosi; **funkcja** – co pozwala zrobić w komunikacji.

Ten potrójny opis tworzy podstawę **gramatyki pedagogicznej**. Nie jest to uproszczenie przypadkowe, lecz opis dobrany do tego, co uczeń ma zrozumieć i zastosować. Nauczyciel nie musi przedstawiać pełnej klasyfikacji dopełniacza, gdy celem jest prośba w bibliotece. Wystarczy model *szukam książki*, pytanie *kogo? czego?* i kilka rzeczowników potrzebnych w sytuacji. Pełniejsza reguła może pojawić się później. Zasada brzmi: **tyle objaśnienia, ile pomaga uczniowi trafnie użyć formy**.

> *„Nauczanie gramatyki nie jest wówczas celem samym w sobie, a staje się środkiem do osiągnięcia […] poprawnej […] komunikacji w języku obcym”*.
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 117.

Weźmy tryb przypuszczający. Forma obejmuje cząstkę –by: zrobiłbym, poszłabyś, moglibyśmy. Znaczenie wskazuje możliwość, warunek, życzenie albo łagodzenie wypowiedzi. Funkcja pozwala prosić, proponować, radzić lub wyrażać pragnienie. Na niższym poziomie wystarczy funkcja prośby: „Czy mógłbyś mi pomóc?” Pełny opis wszystkich zastosowań tylko przeciąży ucznia.



Schemat 2. Strukturę gramatyczną poznajemy przez formę, znaczenie i funkcję.

Forma pasuje do sytuacji

W szkolnej grze nauczyciel zestawia ustnie formy: *proszę*, *chciałbym*, *czy mógłby pan*, *daj*, *potrzebuję* – z sytuacjami: rozmową z kolegą, wiadomością do nauczyciela, zakupami, prośbą do nieznajomego i pilnym ostrzeżeniem. Uczeń wybiera formę, układa z nią krótką wypowiedź i wyjaśnia, dlaczego pasuje ona do adresata oraz celu. Jeśli wybór jest nietrafny, klasa proponuje lepszą wersję. Gra pokazuje, że **forma może być gramatycznie poprawna, lecz komunikacyjnie nietrafna**.

Prezentację gramatyki warto rozpocząć od problemu znaczeniowego. Porównajmy: „Wczoraj dwie godziny pisałem sprawozdanie, ale go nie napisałem”. Czy dokument jest gotowy? Uczniowie odkrywają, że pisałem mówi o

przebiegu, a napisałem – o osiągniętym rezultacie. Reguła nie znika; pojawia się w chwili, gdy jest potrzebna do wyjaśnienia różnicy.

Indukcja prowadzi od przykładów do reguły – najpierw ślady, potem wniosek. Dedukcja prowadzi od reguły do przykładów – najpierw mapa, potem droga. Nie wybieramy jednego trybu wprowadzania reguły na zawsze. Regularną konstrukcję uczniowie mogą odkryć. Przy złożonym wyjątku krótkie wyjaśnienie oszczędzi czas i frustrację.

O wyborze drogi decydują trzy pytania. Czy uczniowie mają wystarczająco czytelne przykłady, aby zauważyć prawidłowość? Czy samodzielne odkrycie reguły pomoże ją zrozumieć? Czy czas poświęcony na poszukiwanie nie odsunie najważniejszego działania? **Indukcja** jest uzasadniona, gdy porównanie przykładów prowadzi do jasnego wniosku. **Dedukcja** jest praktyczna, gdy uczniowie potrzebują krótkiej mapy przed ćwiczeniem. W obu przypadkach sprawdzianem rozumienia jest nowy przykład i samodzielne użycie, a nie samo powtórzenie reguły.

Po prezentacji przechodzimy przez trzy strefy: ćwiczenie kontrolowane, w którym uwaga skupia się na formie; ćwiczenie częściowo otwarte, w którym forma jest wskazana, ale treść wybiera uczeń; zadanie komunikacyjne, w którym sam decyduje, czy struktura jest potrzebna. Trening formy nie jest wrogiem komunikacji. Problem zaczyna się wtedy, gdy trening nigdy nie prowadzi do gry.

Od reguły do decyzji

Klasa wybiera jedną z trzech wycieczek. Uczniowie otrzymują ceny, czas podróży i program. Najpierw tworzą formy: tańszy, krótszy, ciekawszy, najtańszy. Potem porównują dwie wskazane oferty. Na końcu wybierają najlepszą dla klasy, uzasadniają stanowisko i odpowiadają na kontrargument. Gramatyka nie zniknęła. Otrzymała pracę: porównanie i argumentowanie.

Gdzie zniknął dopełniacz?

W przykładzie szkolnym uczniowie szukają trzech przedmiotów: klucza, telefonu i legitymacji. Pierwsza runda jest kontrolowana: „Szukam klucza /

telefonu / legitymacji”. W drugiej uczeń opisuje sytuację bez widocznego wzorca i dopytuje partnera: „Nie widziałeś mojego…?” W trzeciej grupa rozwiązuje zagadkę z planem szkoły. Forma dopełniacza jest potrzebna, aby odnaleźć przedmiot, a nie po to, by wypełnić tabelę. Nauczyciel może przeprowadzić ćwiczenie ustnie albo wykorzystać przedmioty dostępne w klasie; istotą tego układu pracy nie są rekwizyty, lecz przejście od wzorca do samodzielnej wypowiedzi.

Po zadaniu nauczyciel zapisuje dwie autentyczne wypowiedzi uczniów – jedną trafną i jedną wymagającą korekty. Klasa porównuje je, odtwarza pytanie kogo? czego? i ponawia fragment. Wyjaśnienie trwa krótko, lecz jest zakotwiczone w zdaniu, które naprawdę powstało. To moment, w którym gramatyka pedagogiczna okazuje się wystarczająca: tyle opisu, ile pomaga odzyskać formę.

W grupie ukraińskojęzycznej szczególnej uwagi mogą wymagać: rekcja czasowników i przyimków, rodzaj rzeczownika, formy męskoosobowe, liczebniki, aspekt, czasowniki ruchu oraz naturalny szyk. Nie przedstawiamy katalogu „typowych win”. Wybieramy problem związany z aktualnym zadaniem, pokazujemy kontrast i wracamy do formy w nowych sytuacjach.

5.5. Nauczanie ortografii i rozwijanie samokontroli

– Jeśli uczeń poprawił wszystkie wyrazy w dyktandzie, czy nauczył się już ortografii? – Jeszcze nie wiemy. Nauczyciel dyktuje dwadzieścia wyrazów z *ó* i *u*, uczniowie poprawiają błędy, lecz tydzień później te same formy wracają w wiadomości o konkursie. Dyktando nie było niepotrzebne. Było jednak zdarzeniem bez dalszego ciągu.

Kompetencja ortograficzna oznacza nie tylko znajomość zasad, lecz także **zauważenie miejsca ryzyka** we własnym tekście, **wybór sposobu sprawdzenia** i **autokorektę**. Uczeń powinien wiedzieć, kiedy pisownię można wyprowadzić z reguły lub rodziny wyrazów, a kiedy trzeba utrwalić poprawny obraz słowa.

Uczeń korzysta przy tym z kilku dróg. **Droga reguły** pomaga wtedy, gdy zapis można uzasadnić. **Droga rodziny wyrazów** pozwala zestawić formy, na

przykład *prośba – prosić*. **Droga pamięci wzrokowej** utrwala zapis, którego nie da się łatwo wyprowadzić. **Droga narzędzia** prowadzi do słownika albo programu sprawdzającego. Metodycznym celem nie jest wybór jednej drogi dla wszystkich wyrazów, lecz nauczenie ucznia, aby rozpoznał wątpliwość i dobrał wiarygodny sposób jej rozstrzygnięcia.

Lipińska i Seretny przypominają:

> *„Dyktanda nie mogą być rozpatrywane i stosowane jako odrębne zagadnienie […]. Powinny zawsze wiązać się z tematem lekcji”*.
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 64.

Ortograficzny cykl obejmuje cztery ruchy: zauważ trudność w poprawnym tekście → wyjaśnij ją regułą, formą pokrewną lub skojarzeniem → odtwórz zapis z pamięci albo ze słuchu → zastosuj wyraz we własnym tekście i sprawdź. Dla słowa podróż uczeń obserwuje zapis, łączy go z podróżować i podróżnik, odtwarza, a potem używa w wiadomości o planie wycieczki.

Ortograficzny sąd

Nauczyciel podaje krótkie zdania z luką, na przykład: „Latem jedziemy nad …”, „On nie … tego zrobić”, „Nauczyciel … ucznia za spóźnienie”, „Mama … wyłączyć telefon”. Uczniowie wybierają odpowiednią formę z par: *morze – może*, *karze – każe*. Odpowiedź musi zawierać dowód: sens zdania, rodzinę wyrazów, regułę albo zapis słownikowy. Jeśli pojawiają się wyrazy *lód – lud*, nauczyciel również osadza je w zdaniach, aby uczeń wybierał zapis na podstawie znaczenia, a nie zgadywał. Gra pomaga zrozumieć, że **poprawna pisownia wynika z rozpoznania znaczenia i zastosowania wiarygodnego sposobu sprawdzenia**; dlatego najlepszą odpowiedzią jest nie najszybsza, lecz najlepiej uzasadniona.

Dyktando może mieć fabułę: uczeń odtwarza fragment ogłoszenia, negocjuje zapis w parze albo rekonstruuje krótki tekst z notatek po wysłuchaniu. Ważne, aby zapis prowadził do działania związanego z tematem lekcji. Ostatni etap stanowi własny tekst i autokorekta: najpierw sens, potem wybrane miejsca ryzyka, na

końcu narzędzie. Program sprawdzający pisownię podpowiada, ale nie podejmuje decyzji za ucznia.

Wiadomość, która musi dotrzeć

Uczniowie słuchają krótkiej wiadomości o zmianie terminu szkolnej wycieczki. Notują jedynie słowa kluczowe, a następnie w parach rekonstruują komunikat dla nieobecnej koleżanki. Przed wysłaniem przechodzą trzy rundy: odbiorca sprawdza, czy wiadomo, co się zmieniło; autor zaznacza własne miejsca ryzyka ortograficznego; para korzysta ze słownika lub funkcji sprawdzania pisowni i ocenia każdą podpowiedź.

Jeśli uczeń zapisze formy uczniowskie proźba albo ksiązrka zamiast prośba i książka, nauczyciel nie ogranicza się do podania poprawnej wersji. Pyta: „Jak doszedłeś do tego zapisu?” Odpowiedź ujawnia strategię fonetyczną. Wtedy korekta polega na zestawieniu zapisu z rodziną wyrazów lub poprawnym wzorcem, ponownym użyciu w zdaniu i krótkim powrocie po kilku dniach. Błąd staje się materiałem do diagnozy, nie etykietą ucznia.

5.6. Praca ze słownikiem i korpusem językowym

– Uczeń pyta: „Czy można powiedzieć *zrobić decyzję*?” Co będzie lepsze: podać gotową odpowiedź czy pokazać mu, jak ją sprawdzić? – Sama odpowiedź rozwiąże dzisiejszy problem. Dobrze poprowadzona praca ze słownikiem lub korpusem może nauczyć sposobu, dzięki któremu uczeń następnym razem poradzi sobie samodzielnie.

> *„Praca ze słownikiem powinna stanowić integralną część procesu dydaktycznego”.*
>
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 109.

Słownik i korpus odpowiadają na inne pytania. Słownik wyjaśnia znaczenie, normę, odmianę, rekcję, kwalifikację stylistyczną i frazeologię. Korpus pokazuje wiele autentycznych kontekstów, typowych sąsiadów, częstość i rejestr.

Konkordancja to lista fragmentów z szukaną jednostką pośrodku. Frekwencja mówi, jak często jednostka występuje w danym zbiorze. Rejestr oznacza sposób użycia języka odpowiedni do sytuacji, na przykład oficjalny, neutralny albo potoczny.

Zatrzymajmy się przy funkcji obu narzędzi. **Słownik objaśnia jednostkę, a korpus pokazuje jej zachowanie w tekstach**. Pytanie „Co znaczy *podjąć* i jak się odmienia?” kieruje do słownika. Pytanie „Z jakimi rzeczownikami najczęściej łączy się ten czasownik?” uzasadnia użycie korpusu. Pytanie „Czy połączenie jest zgodne z normą?” wymaga ponownego sprawdzenia w słowniku normatywnym, ponieważ korpus zawiera również wypowiedzi potoczne i niepoprawne.

Językowe śledztwo przebiega w czterech krokach: **postaw pytanie**, aby nie przeglądać wyników bez celu; **wybierz narzędzie** odpowiednie do pytania; **porównaj przykłady**, zwracając uwagę na źródło i rejestr; **sformułuj ostrożny wniosek** i sprawdź go w nowym zdaniu. Uczeń nie ma jedynie znaleźć odpowiedzi. Ma umieć wyjaśnić, na jakiej podstawie uznał ją za wiarygodną.

Korpusowe śledztwo

W przykładzie szkolnym uczniowie sprawdzają w przygotowanych liniach konkordancji pary *podjąć decyzję – zrobić decyzję* oraz *odnieść sukces – ponieść sukces*. Najpierw zaznaczają, które połączenia powtarzają się w różnych źródłach, potem porównują ich kontekst i sprawdzają je w słowniku. Na tej podstawie formułują wniosek: połączenie typowe, możliwe tylko w określonym kontekście albo nietrafne. Gra wyjaśnia, że **korpus pokazuje rzeczywiste użycia, lecz informację o znaczeniu i normie trzeba potwierdzić w słowniku**. Korpus nie jest więc wyrocznią, lecz materiałem dowodowym.

Pierwsze korpusowe zadanie powinno być małe. Nauczyciel pokazuje pięć–siedem linii konkordancji, nie setki wyników. Uczniowie podkreślają słowa po lewej i prawej stronie hasła, grupują typowe połączenia i formułują ostrożny wniosek: „W tych przykładach najczęściej pojawia się…”. Dopiero później

samodzielnie ustawiają wyszukiwanie. Bez takiego rusztowania korpus wygląda jak ściana urwanych zdań.

Warto również nauczyć ucznia zadawać pytanie o źródło. Przykład z forum, artykułu naukowego i literatury może przedstawiać różne rejestry. Duża liczba wyników nie zmienia błędu w normę, a pojedynczy przykład nie czyni konstrukcji typową. Krytyczne korzystanie z danych językowych polega na łączeniu częstotliwości, kontekstu i informacji słownikowej.

5.7. Diagnozowanie interferencji i błędów językowych

– Czy *dywan* z początku wykładu był zwykłym przypadkiem? – Nie. Uczeń nie wybrał słowa przypadkowo. Zastosował rozsądną strategię: podobieństwo języków. Często pomaga, lecz tym razem zawiodło. **Transfer** oznacza wykorzystanie wiedzy z jednego języka w drugim. Gdy wspiera komunikację, jest pozytywny; gdy prowadzi do formy niezgodnej z polszczyzną, mówimy o **interferencji**.

Maciołek i Tambor wyjaśniają:

> *„Transfer negatywny (interferencja) […] polega na przenoszeniu wiedzy, nawyków ze swojego języka do nabywanego obcego”*.
> – M. Maciołek, J. Tambor, Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego, 2018, s. 18.

Mechanizm dotyczy wymowy, słownictwa, gramatyki, pisowni, szyku i etykiety. Szczególnie wyraziste są międzyjęzykowe homonimy, czyli podobnie brzmiące lub wyglądające jednostki o innym znaczeniu: pol. sklep – ukr. склеп; pol. dywan – ukr. диван; pol. owoce – ukr. овочі; pol. zapomnieć – ukr. запам’ятати. Sama lista śmieszy przez chwilę. Ćwiczenie powinno wytworzyć nawyk zatrzymania automatycznej odpowiedzi, sprawdzenia znaczenia i użycia słowa w kontraście.

Fałszywy przyjaciel na przesłuchaniu

W przykładzie szkolnym nauczyciel wybiera jeden z międzyjęzykowych homonimów. Uczeń odpowiada w imieniu wyrazu: „Za kogo się podajesz? Co naprawdę znaczysz po polsku? W jakim zdaniu możesz mnie oszukać? Jak po polsku wyrazić znaczenie ukraińskie?” Humor pomaga zapamiętać różnicę, lecz każde rozwiązanie kończy się dwoma wiarygodnymi zdaniami kontrastowymi. Metodyczny rezultat gry stanowi **nawyk zatrzymania podobnie brzmiącego słowa i sprawdzenia go w kontekście**.

Nie każda niepoprawna forma ma tę samą przyczynę. Błąd systemowy ujawnia nieopanowaną regułę lub nietrafną hipotezę; pomyłka wykonania jest przypadkowa i uczeń potrafi ją szybko poprawić. Zanim nauczyciel wygłosi objaśnienie, może powiedzieć: „Spróbuj jeszcze raz” albo wskazać miejsce. Natychmiastowa autokorekta pokazuje, że nowy wykład nie jest potrzebny.

Diagnoza nie polega na zgadywaniu po jednym zdaniu. Nauczyciel sprawdza, czy forma **powtarza się**, czy uczeń **rozpoznaje miejsce trudności** i czy potrafi skorzystać z **krótkiej podpowiedzi**. Jeśli uczeń kilka razy mówi *szukam telefon* i nie reaguje na pytanie *kogo? czego?*, potrzebuje modelu oraz serii nowych przykładów. Jeśli natomiast natychmiast poprawia się na *szukam telefonu*, wystarczy umożliwić drugą próbę. Prosta zasada brzmi: **najpierw sprawdź, czego uczeń nie umie, dopiero potem dobierz wyjaśnienie**.

Typowe obszary ryzyka dla ucznia ukraińskojęzycznego

W **wymowie** może pojawić się zbliżanie *sz* do *ś* oraz przenoszenie rytmu i intonacji z języka ukraińskiego. Profilaktyka zaczyna się od percepcji: uczeń najpierw słyszy kontrast, potem go wymawia i stosuje w zdaniu. W **leksyce i frazeologii** zagrożeniem są międzyjęzykowe homonimy i dosłowne kalki. Pomaga wprowadzanie słowa wraz z polskim kontekstem, typowym połączeniem i przykładem kontrastowym.

W **gramatyce** powracają trudności z rekcją, na przykład formy uczniowskie *szukam telefon* lub *pomagam kolegę*. Skuteczna profilaktyka łączy czasownik z pytaniem, modelem i kilkoma powrotami w nowych zdaniach. W **ortografii** uczeń

może zapisywać wyraz wyłącznie według słuchu; dlatego potrzebuje rodziny wyrazów, poprawnego wzorca i autokorekty. W obszarze **etykiety** problemem bywa zbyt bezpośrednie polecenie w sytuacji oficjalnej. Pomaga porównanie tej samej intencji skierowanej do kolegi, nauczyciela i nieznajomego.

Przykład metodyczny: od objawu do diagnozy

Rozważmy wypowiedź ucznia: „Wczoraj ja chodziłem do biblioteki i brałem interesującą książkę”. Analiza metodyczna obejmuje cztery elementy: objaw, możliwą przyczynę, sposób sprawdzenia diagnozy i krótkie ćwiczenie naprawcze. Połączenia interesującą książkę nie poprawiamy, ponieważ jest poprawne. Taki tok diagnozy chroni nauczyciela przed odruchem poprawiania wszystkiego.

Jedna wypowiedź – trzy korekty

Uczeń używa formy uczniowskiej „Potrzebuję nowa książka, bo jutro piszę test” zamiast potrzebuję nowej książki. Nauczyciel może zareagować na trzy sposoby: przerwać wypowiedź od razu, zastosować dyskretny sygnał albo zanotować błąd i wrócić do niego po zakończeniu wypowiedzi. Wybór zależy od tego, czy znaczenie pozostaje zrozumiałe, czy uczeń potrafi dokonać autokorekty i czy przerwanie nie odbierze mu toku myśli. Nie wybieramy jednego sposobu „na zawsze”. Dobieramy moment do celu zadania i potrzeb konkretnego ucznia.

Dla błędu potrzebuję nowa książka krótka podpowiedź może wystarczyć: „Potrzebuję… czego?” Jeśli uczeń odpowiada nowej książki, korekta zostaje zakończona drugą próbą w zdaniu. Jeśli nie, nauczyciel pokazuje model, zestawia potrzebuję książki z mam książkę i organizuje dwa nowe przykłady. Korekta ma zamknąć lukę, a nie urządzać publiczny egzamin z reguły.



Schemat 3. Korekta kończy się ponownym użyciem formy, nie samym wskazaniem błędu.

Przed korektą nauczyciel podejmuje trzy decyzje: kiedy poprawić, co wybrać i kto dokona korekty. Podczas swobodnej wypowiedzi chronimy sens oraz gotowość do mówienia; podczas pracy nad formą zwiększamy precyzję. Najsilniejsza jest autokorekta, ale nie wolno zamieniać jej w długą zgadywankę. Jeśli uczeń nie odnajduje formy, nauczyciel podaje model i organizuje drugą próbę.

Model mikrosekwencji: od trudności do samodzielnej wypowiedzi

Zobaczmy cały tok na jednym szkolnym przykładzie. Klasa przygotowuje ogłoszenie o rzeczach znalezionych. Uczeń mówi: „Znalazłem telefon kolega”. Sens jest zrozumiały, dlatego nauczyciel nie przerywa wypowiedzi. Zapisuje przykład i wraca do niego po zakończeniu komunikatu. Pierwszym krokiem jest **diagnoza**: uczeń pominął formę dopełniacza w wyrażeniu oznaczającym właściciela. Nauczyciel sprawdza, czy wystarczy pytanie „czyj telefon?” Jeśli uczeń odpowiada „telefon kolegi”, przyczyną mogła być chwilowa pomyłka. Jeśli nie potrafi poprawić formy, potrzebuje krótkiego modelu.

Drugim krokiem jest **zogniskowane objaśnienie**. Nauczyciel zestawia: „to jest kolega” – „to jest telefon kolegi”. Nie rozpoczyna wykładu o wszystkich funkcjach dopełniacza. Pokazuje tylko znaczenie potrzebne w tej sytuacji: forma

odpowiada na pytanie, do kogo należy przedmiot. Uczniowie wypowiadają dwa lub trzy naturalne połączenia: „plecak Ani”, „klucze nauczyciela”, „legitymacja ucznia”. To **ćwiczenie kontrolowane**: zakres wyboru jest mały, a uwaga skupia się na formie.

W trzecim kroku pojawia się **ćwiczenie częściowo otwarte**. Każdy uczeń wymienia przedmiot, który mógłby znaleźć w szkole, i tworzy zdanie o jego właścicielu. Partner dopytuje: „Gdzie znalazłeś piórnik uczennicy?” albo „Komu go oddasz?” Uczeń nadal korzysta z poznanego modelu, lecz sam dobiera treść. Nauczyciel słucha przede wszystkim aktualnie ćwiczonej formy, a inne drobne odchylenia zapisuje tylko wtedy, gdy utrudniają porozumienie.

Czwartym krokiem jest **zadanie komunikacyjne**. Uczniowie redagują krótkie ogłoszenia do szkolnego punktu rzeczy znalezionych. Muszą podać, co znaleziono, gdzie, jak rozpoznać właściciela i do kogo należy się zgłosić. Gramatyka współpracuje tu z leksyką, ortografią i etykietą: potrzebne są nazwy przedmiotów, poprawny zapis, forma „zgłoś się do…” oraz uprzejmy ton. Jeśli ogłoszenie zostanie głośno odczytane, dochodzą wymowa i intonacja. Nie każdy podsystem otrzymuje osobne ćwiczenie, lecz każdy pomaga osiągnąć wspólny cel.

Ostatnim krokiem jest **ponowne użycie i krótka refleksja**. Uczeń czyta własne ogłoszenie, zaznacza jedno miejsce, które sprawdził, i odpowiada bez wzorca na nowe pytanie: „Czyj przedmiot znalazłeś?” Dowodem uczenia się nie jest to, że klasa powtórzyła regułę, lecz to, że uczeń samodzielnie użył trafnej formy w nowym zdaniu. Ta mikrosekwencja jest modelem myślenia, a nie obowiązkowym scenariuszem każdej lekcji: nauczyciel skraca ją lub rozwija zależnie od celu i diagnozy. Warto uzasadnić ją jednym ciągiem: diagnoza wskazała potrzebę, model wyjaśnił formę, krótki trening ją ustabilizował, a zadanie komunikacyjne i druga próba sprawdziły użycie w wypowiedzi.

Krótka próba metodyczna

Jako przyszły nauczyciel wybierz sytuację: w kawiarni, szkolny kiermasz, pierwszy dzień wymiany albo podróż pociągiem. Zaprojektuj krótki fragment

lekcji dla uczniów ukraińskojęzycznych. Wskaż jeden obserwowalny rezultat, maksymalnie sześć jednostek leksykalnych wraz z kolokacjami lub formułami, jeden potrzebny element fonetyczny, gramatyczny albo ortograficzny, możliwy przejaw interferencji, sposób profilaktyki oraz jedno użycie słownika lub korpusu. Zakończ działaniem, w którym uczeń sam wybiera środki językowe, i określ dowód skuteczności. To zadanie ćwiczy metodyczne uzasadnienie projektu lekcji.

Zakończenie

Uczeń nie mówi fonetyką, leksyką ani gramatyką osobno. Mówi całym językiem. Najpierw słyszy różnicę, potem ją wymawia. Poznaje słowo wraz z formą, sąsiadami i sytuacją. Konstrukcję gramatyczną łączy ze znaczeniem i funkcją. Pisownię przenosi do własnego tekstu. Słownik i korpus wykorzystuje jako źródła dowodów. Błąd analizuje, poprawia i ponawia próbę.

Nauczyciel może na chwilę zatrzymać jedno „koło zębate”, aby je wyregulować. Musi jednak ponownie włączyć je do wypowiedzi. Wtedy dywan znów staje się dywanem, kanapa – kanapą, a język zaczyna z uczniem współpracować.

Myśl do zapamiętania

Podsystem języka warto wyodrębnić tylko na tyle długo, aby uczeń zrozumiał i przećwiczył trudność. Ostatecznym sprawdzianem uczenia się jest ponowne użycie formy w celowej wypowiedzi.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

13. Dlaczego integracja nie oznacza równomiernego ćwiczenia wszystkich podsystemów?
14. Jak przebiega droga od percepcji dźwięku do użycia go w wypowiedzi?
15. Co oprócz tłumaczenia powinien poznać uczeń wraz z nowym słowem?
16. Jak działa trójkąt: forma – znaczenie – funkcja?
17. Jakie pytania rozstrzyga słownik, a jakie korpus?
18. Czym różnią się interferencja, błąd systemowy i pomyłka wykonania?

Słownik najważniejszych pojęć

Kompetencja lingwistyczna – znajomość środków językowych i umiejętność używania ich w komunikacji.

Kompetencja fonetyczna – rozpoznawanie i wytwarzanie dźwięków oraz posługiwanie się akcentem, rytmem i intonacją.

Fonem – element systemu języka, którego zmiana może odróżnić jeden wyraz od drugiego.

Głoska – konkretny dźwięk mowy, który wymawiamy i słyszymy.

Semantyzacja – udostępnianie uczniowi znaczenia nowej jednostki.

Rekcja – wymaganie przez wyraz określonej formy innego wyrazu, na przykład *szukać kogo? czego?*

Rejestr – sposób użycia języka odpowiedni do sytuacji, na przykład oficjalny, neutralny albo potoczny.

Indukcja – droga od przykładów do samodzielnie odkrytej reguły.

Dedukcja – droga od podanej reguły do jej zastosowania w przykładach.

Kolokacja – typowe połączenie wyrazów, na przykład podjąć decyzję.

Frazeologizm – utrwalone połączenie, którego znaczenie nie wynika wprost ze wszystkich składników.

Gramatyka pedagogiczna – opis formy, znaczenia i użycia dostosowany do potrzeb ucznia.

Korpus językowy – przeszukiwalny zbiór autentycznych tekstów pokazujący użycie jednostek.

Interferencja – wpływ pierwszego języka prowadzący do formy nietrafnej w języku docelowym.

Autokorekta – samodzielne rozpoznanie i poprawienie własnego błędu.

Literatura cytowana i zalecana

1. Biernacka M. (2016), Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 19–98.
2. Dziamska–Lenart G., Woźniak–Wrzesińska E., Obertová Z., Zakrzewska–Verdugo M., Zgrzywa J. (2021), Słownik frazeologiczny z ćwiczeniami dla uczących się języka polskiego jako obcego, Poznań: Wydawnictwo Rys, s. 9–25, 223–258. DOI: https://doi.org/10.48226/978–83–66666–50–4.
3. Komorowska H. (2005), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 115–156.
4. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 23–130.
5. Lipińska E., Seretny A. (2013), Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 13–93.
6. Maciołek M., Tambor J. (2018), Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego, wyd. 3 popr. i uzup., Katowice: Uniwersytet Śląski – Wydawnictwo Gnome, s. 7–78.
7. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 25–30, 156–180. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
8. Narodowy Korpus Języka Polskiego, https://nkjp.pl/.
9. MoncoPL – wyszukiwarka korpusowa współczesnej polszczyzny, https://monco–pl.clarin–pl.eu/.
10. Wielki słownik języka polskiego PAN, https://wsjp.pl/.

WYKŁAD 6

Działaniowe, interaktywne i badawcze metody nauczania języka polskiego

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Czy atrakcyjna metoda zawsze prowadzi do uczenia się?

Escape room, z którego język nie wyszedł

Poniedziałkowy poranek. Nauczyciel wchodzi do klasy z pudełkiem kolorowych kart, kostką, kodami QR i napisem ESCAPE ROOM. Uczniowie od razu prostują się w ławkach. Po czterdziestu minutach zdobyli punkty, otworzyli trzy koperty i odnaleźli hasło. Tylko jedna rzecz pozostała niejasna: czego nauczyli się po polsku?

– Ale przecież uczniowie byli aktywni – może ktoś zaprotestować.

– Byli. Tylko czy aktywność ruchowa stała się aktywnością językową i poznawczą?

Właśnie tu zaczyna się metodyka. Nie pyta najpierw: „Co będzie efektowne?” Pyta: „Co uczeń ma umieć zrobić po zajęciach i jaka działalność naprawdę go do tego doprowadzi?” W tym wykładzie porównamy metody pod względem ich przydatności do osiągania określonych rezultatów.

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- dobiera metodę do oczekiwanego rezultatu, treści, wieku, poziomu językowego i warunków pracy;
- projektuje praktyczne zadanie komunikacyjne, w którym język prowadzi do konkretnego wyniku;
- odróżnia nauczanie problemowe, projektowe i badawcze;

- organizuje współpracę, dyskusję, debatę, studium przypadku, odgrywanie ról, dramatyzację i webquest;
- włącza argumentowanie, weryfikowanie informacji i refleksję do lekcji języka polskiego;
- ocenia dydaktyczny sens grywalizacji oraz projektuje językowy klub, konkurs lub międzykulturowe działanie pozalekcyjne.

Mapa wykładu

6.1. Metoda zaczyna się od rezultatu

6.2. Uczenie komunikacyjno–działaniowe

6.3. Metoda problemowa, projektowa i badawcza

6.4. Organizacja interakcji i współpracy

6.5. Rozwijanie krytycznego myślenia

6.6. Grywalizacja w procesie dydaktycznym

6.7. Uczenie się języka poza lekcją

6.8. Spójność decyzji metodycznej: od rezultatu do refleksji

Dlaczego właśnie teraz wracamy do metod?

– O pracy w grupach, projekcie, debacie czy webqueście już przecież mówiliśmy. Dlaczego wracamy do nich w osobnym wykładzie? – Bo wcześniej metoda służyła objaśnieniu innego tematu: planowania, budowania zadania komunikacyjnego albo pracy nad materiałem językowym. Widzieliśmy ją w działaniu, lecz nie porządkowaliśmy jeszcze zasad jej wyboru i konstrukcji.

Wcześniej obserwowałeś metodę w konkretnym fragmencie lekcji. **Dzisiaj** uczysz się rozpoznawać ją po cechach, odróżniać od techniki i narzędzia, dobierać do rezultatu oraz uzasadniać wybór. **W samodzieln**ym projekcie fragmentu lekcji pokazujesz, dlaczego właśnie ta droga doprowadzi uczniów do zamierzonego

działania. Nie uczymy się więc tych samych nazw po raz drugi. Porządkujemy wcześniejsze doświadczenia i zamieniamy je w świadomą decyzję metodyczną.

Dlatego główne pytanie tego wykładu nie brzmi: „Co to jest projekt, debata albo webquest?” Pytamy: **kiedy dana metoda jest trafna, jak ją zbudować, jakiego działania wymaga od ucznia i po czym poznamy, że doprowadziła do uczenia się?**

6.1. Metoda zaczyna się od rezultatu

– Mamy temat i atrakcyjną metodę. Czy możemy już planować lekcję? – Jeszcze nie. Brakuje niemal wszystkiego: rezultatu, treści, wieku, poziomu językowego, czasu i warunków. Sama lista: burza mózgów, debata, projekt, Kahoot, praca w grupach, plakat, webquest – nie tworzy planu. To tak, jakby wręczyć kucharzowi patelnię i powiedzieć: „Ugotuj obiad”, nie pytając, dla kogo, z czego i po co.

Metoda nauczania to uporządkowany sposób współdziałania nauczyciela i uczniów prowadzący do zamierzonego rezultatu. Prościej: metoda jest drogą, po której uczeń dochodzi do działania wcześniej dla niego niedostępnego.

> *„Метод навчання – шлях навчально–пізнавальної діяльності учнів до результатів, визначених завданнями навчання”*.
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 108.

Kierunek jest jasny: do rezultatów. Dla porządku pojęciowego rozróżnijmy cztery poziomy. **Podejście dydaktyczne** wyznacza ogólną koncepcję uczenia, na przykład ukierunkowanie na działanie. **Metoda** porządkuje dłuższą drogę nauczyciela i uczniów do rezultatu, **technika** jest pojedynczym ruchem, a **forma organizacyjna** odpowiada na pytanie: kto z kim pracuje? Padlet, karta, nagranie czy kostka są narzędziami. Tego rozróżnienia trzeba przestrzegać również na egzaminie: narzędzie, technika i układ pracy mogą wspierać metodę, ale jej nie zastępują.

Pytanie kontrolne: czy metoda przejdzie granicę?

Wyobraźmy sobie, że każda metoda przed wejściem do lekcji pokazuje paszport: rezultat, działanie ucznia, materiał, warunki oraz dowód uczenia się. Jeśli rezultat brzmi: „Uczeń A2 potrafi poprosić o wyjaśnienie i upewnić się, że dobrze zrozumiał”, debata oksfordzka nie przejdzie kontroli. Lepsze będzie odgrywanie ról z luką informacyjną: jedna osoba zna zmieniony plan wycieczki, druga ma starą wersję i musi dopytać. Metafora prowadzi do konkretnego kryterium: **metoda jest trafna wtedy, gdy jej działania rzeczywiście prowadzą do zaplanowanego rezultatu**.



Schemat 1. Metodę dobieramy od rezultatu i działania ucznia, nie od atrakcyjnej nazwy.

Dobór odbywa się przez cztery filtry: rezultat i treść; wiek; poziom językowy; warunki pracy. Ten sam temat nie wymusza tej samej metody. Uczeń A1 może wybrać trzy zasady korzystania z telefonu i uzasadnić je prostym bo. Uczeń B1 – porównać argumenty. Uczeń B2 – sprawdzić dane używane przez obie strony.

Rusztowanie językowe to czasowe wsparcie: model, bank zwrotów, pytania, schemat wypowiedzi albo karta roli. Nauczyciel nie wchodzi po drabinie za ucznia. Ustawia ją tam, gdzie uczeń sam jeszcze nie dosięga.

Pytanie kontrolne: metoda czy przebranie?

Zatrzymajmy się przy czterech deklaracjach: „Robimy projekt – uczniowie przez dziesięć minut wykonają plakat”; „Moją metodą jest Canva”; „Przeprowadzimy debatę – każdy powie, czy temat mu się podoba”; „Zrobimy webquest – uczniowie sami wyszukają dowolne strony”. Co tu jest tylko przebraniem? W pierwszym przypadku nie ma dłuższego procesu ani odbiorcy, w drugim narzędzie udaje metodę, w trzecim brakuje tezy i struktury argumentowania, w czwartym – dobranych źródeł oraz procedury ich analizy. Analiza pomaga zrozumieć, że **nazwa metody zobowiązuje do określonej konstrukcji działania**; nie wystarczy nazwać aktywność projektem, debatą czy webquestem.

Wiek uczniów zmienia przede wszystkim stopień abstrakcji, długość działania i zakres odpowiedzialności. Młodszy uczeń potrzebuje konkretnej sytuacji, widocznego wyniku i krótkich etapów. Nastolatek może pracować z konfliktem wartości, porównywać źródła i planować dłuższy projekt, ale także potrzebuje języka do wykonania zadania. Wysoki poziom poznawczy nie zastępuje poziomu językowego. Uczeń może mieć dojrzałą opinię, lecz nie umieć jeszcze wyrazić jej po polsku bez banku zwrotów.

Jeden rezultat – trzy poziomy

Rezultat brzmi: „Uczeń potrafi zareagować na nieporozumienie”. Na A1 otrzymuje obrazkową sytuację w kawiarni i trzy ramy: Nie zamawiałem…; Proszę…; Czy może pan…? Na A2 role zawierają różne zamówienia, a partnerzy muszą znaleźć pomyłkę. Na B1 sytuacja obejmuje reklamację i potrzebę uzasadnienia rozwiązania. Działanie społeczne pozostaje podobne, lecz rośnie samodzielność, język i liczba warunków. Tak właśnie poziom modyfikuje metodę, nie odbierając jej sensu.

6.2. Uczenie komunikacyjno–działaniowe

– Uczniowie poprawnie wstawili formę czasownika *prosić* w dziesięciu zdaniach. Czy to znaczy, że potrafią już poprosić o pomoc? – Sprawdźmy. Gdy gość pyta, jak dojść do biblioteki, zapada cisza. Ćwiczenie nie było

bezwartościowe – zbudowało fragment sprawności. Nie stworzyło jednak sytuacji, w której trzeba samodzielnie użyć języka, aby osiągnąć cel.

> *„Obecnie głównym celem nauczania języka obcego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, definiowanej jako umiejętność posługiwania się systemem językowym w konkretnych sytuacjach”*.
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 15.

W podejściu ukierunkowanym na działanie uczeń za pomocą języka wykonuje zadania w świecie społecznym: uzgadnia, pyta, wybiera, wyjaśnia, przekonuje, przekazuje informację. **Zadanie komunikacyjne** ma odbiorcę, cel i wynik. Uczeń dobiera treść oraz środki, a rezultat nie musi być identyczny dla wszystkich. Nie powtarzamy tu podziału na recepcję, produkcję, interakcję i mediację z wykładu 4. Skupiamy się na konstrukcji zadania i doborze metody, która prowadzi ucznia do wyniku.

Czy język ma tu pracę?

Porównaj dwa polecenia. A: „Uzupełnij: Czy może pani ___, gdzie jest dworzec?” B: „Masz mapę bez nazw ulic. Partner zna trasę, lecz nie może pokazać jej palcem. Zapytaj, dopytaj i zaznacz drogę. Porównajcie mapy”. W A uczeń ćwiczy formę. W B używa form, by zdobyć brakującą informację. Oba etapy są potrzebne w sekwencji: zauważenie wzoru → krótki trening → działanie → informacja zwrotna → druga próba.

Pełne zadanie komunikacyjne zwykle zawiera cztery elementy: **cel pozajęzykowy**, **lukę informacyjną lub opinii**, **wybór środków** oraz **sprawdzalny wynik** – decyzję, plan, instrukcję albo rozwiązanie. Nawet na A1 można dokonać prawdziwego wyboru: z dwóch jadłospisów wybrać zestaw dla osoby, która nie je mięsa, i zamówić go, korzystając z ramek *Poproszę…; Czy jest…?; Bez…, proszę*.

Szkolna sytuacja: regulamin zaczyna mówić

Klasa siódma czyta regulamin biblioteki. Zamiast odpowiadać jedynie na pytania do tekstu, uczniowie otrzymują role: nowy uczeń nie rozumie dwóch zasad; bibliotekarka chce ograniczyć spóźnione zwroty; samorząd proponuje bardziej przyjazny zapis; uczeń potrzebuje książki, którą ktoś przetrzymuje. Grupa ma przygotować trzy jasne zasady oraz krótką wiadomość dla nowych uczniów. Czytanie staje się źródłem danych, rozmowa – miejscem uzgadniania, pisanie – sposobem przekazania wyniku.

Działanie nie oznacza rezygnacji z poprawności. Po pierwszej próbie nauczyciel wybiera jedną lub dwie formy, które rzeczywiście utrudniały wykonanie zadania, krótko je porządkuje i organizuje drugą próbę w zmienionej sytuacji. W ten sposób językowa precyzja wraca do komunikacji, a nie pozostaje osobną kartą pracy.

6.3. Metoda problemowa, projektowa i badawcza

– Nauczanie problemowe, projekt i badanie brzmią podobnie: w każdym uczeń działa i poszukuje. Czy są więc trzema nazwami tego samego? – Nie. Różnią się pytaniem, przebiegiem i wynikiem. Uczniowie zauważają, że szkolne komunikaty po polsku są niezrozumiałe dla młodszych kolegów. Jeśli analizują, dlaczego teksty są trudne i jak je uprościć – pracują problemowo. Jeśli przez dwa tygodnie tworzą dostępny dwujęzyczny przewodnik – realizują projekt. Jeśli formułują pytanie, zbierają komunikaty, ustalają kryteria zrozumiałości, badają odbiór i wyciągają wnioski – prowadzą małe badanie.



Schemat 2. Problem, projekt i badanie różnią się punktem wyjścia oraz oczekiwanym wynikiem.

Nauczanie problemowe: rozwiązanie sprzeczności

Problem dydaktyczny nie jest po prostu trudnym ćwiczeniem. Nie da się go rozstrzygnąć przez odtworzenie gotowej odpowiedzi. Uczeń zauważa sprzeczność, formułuje hipotezę, korzysta z danych i uzasadnia rozwiązanie. Przykład: dwa szkolne ogłoszenia przekazują tę samą informację. Pierwsze jest poprawne, ale zbyt długie; drugie krótkie, lecz pomija warunek. Jak stworzyć trzecią wersję?

Projekt: dłuższa droga do produktu dla odbiorcy

„Основна мета методу проектів – надання учням можливості самостійно отримувати знання у процесі вирішення практичних завдань, які потребують інтеграції знань з різних сфер”.
– Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 115.

Projekt „Śladami polszczyzny w naszym mieście” może zakończyć się mapą, spacerem audio albo wystawą. Uczniowie ustalają pytanie przewodnie,

źródła, zasady etyczne, role, terminy i odbiorcę. Sam plakat nie czyni projektu. Potrzebne są etapy, decyzje uczniów, odpowiedzialność, informacja zwrotna oraz publiczny sens produktu.

Badanie: pytanie spotyka dowody

Badanie uczniowskie to uporządkowane poszukiwanie odpowiedzi za pomocą danych. Klasa może sprawdzić, jakie formuły powitania występują w trzech podcastach młodzieżowych albo jak automatyczny tłumacz przekłada formy grzecznościowe w wiadomości do kolegi i dyrektora. Cykl obejmuje: pytanie → przypuszczenie → materiał → kryteria → analizę → wniosek → ograniczenia. Po sześciu przykładach uczciwy wniosek brzmi: „W naszym niewielkim materiale zauważyliśmy…", nie: „Polacy zawsze mówią…".

Pytanie rozstrzygające: problem, projekt czy badanie?

– Mamy rozwiązać sprzeczność i uzasadnić decyzję. Która droga będzie najtrafniejsza? – Nauczanie problemowe. – Potrzebujemy produktu dla odbiorcy i dłuższego procesu? – Projekt. – Chcemy odpowiedzieć na pytanie na podstawie zebranych danych? – Badanie. Metody mogą się łączyć, ale ich nazwy nie są synonimami. Rozstrzyga nie temat, lecz **rodzaj pracy ucznia i oczekiwany wynik**.

Jedno zjawisko – trzy drogi

Materiałem są polskojęzyczne komunikaty szkolne kierowane do młodszych uczniów. W pracy problemowej uczniowie wyjaśniają, dlaczego dwa poprawne językowo ogłoszenia są różnie rozumiane, i tworzą czytelniejszą wersję. W projekcie przygotowują dla nowych uczniów krótki przewodnik po szkolnych komunikatach, testują go i poprawiają. W badaniu gromadzą ogłoszenia, ustalają kryteria zrozumiałości, sprawdzają odbiór na niewielkiej grupie i ostrożnie opisują wyniki. Temat jest ten sam. Inne są pytania, czas, odpowiedzialność i wynik. Ten przykład pokazuje trzy odmienne konstrukcje metodyczne.

Nauczyciel w tych metodach nie znika. W pracy problemowej dba o jakość danych i sens pytania. W projekcie pomaga wyznaczyć kamienie milowe, kontroluje realność planu oraz bezpieczeństwo publikacji. W badaniu uczy ograniczać wniosek do materiału i oddzielać obserwację od interpretacji. Samodzielność nie oznacza pozostawienia ucznia bez narzędzi.

6.4. Organizacja interakcji i współpracy

– Czy wystarczy przesunąć ławki i powiedzieć: „Pracujcie w grupach”? – Nie. Jedna osoba wykonuje zadanie, druga szuka obrazka, trzecia patrzy, czwarta pyta: „Co mamy napisać?” Organizacyjnie powstała grupa. Z perspektywy dydaktycznej nie doszło jednak do rzeczywistej współpracy.

> *„Сутність інтерактивних методів у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це навчання у взаємодії та співпраці, в якому і вчитель, і учні є суб’єктами навчання”.*
>
> – О. Комар, Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці, 2013, с. 6.

W wykładzie 4 interakcję omawialiśmy jako tryb aktywności językowej. Tutaj nie powtarzamy tej typologii; pytamy, jak metoda organizuje współpracę. Prawdziwa współpraca potrzebuje **współzależności**, **odpowiedzialności każdej osoby**, **równego dostępu do głosu**, językowych zwrotów do uzgadniania oraz **refleksji nad sposobem działania**. W układance o wycieczce każdy ekspert otrzymuje inne dane: transport, koszty, program albo dostępność. Dopiero po połączeniu informacji grupa może podjąć decyzję.

Rozmowa, dyskusja i debata

Forma	Po co?	Co organizuje nauczyciel?
Rozmowa	Wymiana informacji, doświadczeń i reakcji.	Pytania, kolejność zabierania głosu, słuchanie.

Dyskusja	Wspólne badanie kontrowersyjnego pytania i możliwa zmiana stanowiska.	Problem, materiały, bank zwrotów, podsumowanie.
Debata	Obrona lub odrzucenie tezy według reguł.	Role stron, czas, kolejność, kryteria argumentu i riposty.

Argument nie jest głośniejszą opinią. Pomaga prosty model: **stanowisko → uzasadnienie → przykład lub dowód → wniosek**. Przed dyskusją uczniowie potrzebują uchwytów językowych: *Rozumiem ten punkt, jednak…; Na jakiej podstawie tak sądzisz?; Ten przykład potwierdza…, ale nie dowodzi…; Chciałbym doprecyzować….*

Układanka, która potrzebuje każdego

Temat: bezpieczna wycieczka do Krakowa. Każdy ekspert otrzymuje inny materiał: transport, budżet, program albo dostępność. Najpierw eksperci porządkują dane, następnie wracają do grup macierzystych. Zespół układa plan mieszczący się w budżecie i uzasadnia dwa kompromisy. Jeśli wszyscy dostaną ten sam tekst, rozmowa może stać się dekoracją. Jeśli każda część jest konieczna do decyzji, powstaje rzeczywista współzależność.

Po pracy grupowej nie wystarczy poprosić o pokazanie plakatu. Każda osoba odpowiada za inny ślad pracy: jedna wyjaśnia decyzję zespołu, druga wskazuje użyte źródło, a trzecia nazywa moment, w którym grupa zmieniła plan. Wtedy widoczny jest zarówno wspólny wynik, jak i indywidualne rozumienie. Oceniamy nie osobowość czy „aktywność”, lecz konkretny wkład i jakość językowego działania.

Metodyczny casting: przypadek, rola, dramatyzacja, webquest

Nazwa zobowiązuje do konstrukcji. Scenka z gotowym dialogiem nie jest pełnym odgrywaniem ról, szybki plakat nie staje się automatycznie projektem, a

polecenie „znajdźcie coś w internecie” nie tworzy webquestu. W roli uczeń otrzymuje intencję i brakującą informację; w webqueście – zadanie, proces, role, dobrane źródła, kryteria i produkt.

Rozpoznajmy metodę po śladach

– Zespół ma podjąć decyzję przy niepełnych danych i uwzględnić kilka perspektyw. Co rozpoznajemy? – Studium przypadku. – Partnerzy mają różne cele i informacje, dlatego muszą reagować spontanicznie? – Odgrywanie ról. – Uczniowie interpretują konflikt przez głos, pauzę i gest? – Dramatyzację. – Źródła zostały dobrane wcześniej, a role prowadzą do wspólnego produktu? – Webquest. Każde rozpoznanie kończymy pytaniem: **po jakiej cesze konstrukcyjnej poznaliśmy metodę?** Dzięki temu nie zapamiętujemy samych nazw, lecz potrafimy uzasadnić wybór na egzaminie i przełożyć go na temat szkolny.

Dramatyzacja wymaga bezpiecznego wyboru. Nieśmiały uczeń nie musi występować publicznie. Może być narratorem, autorem didaskaliów, reżyserem głosu albo pracować w parze. Dostosowanie formy nie obniża celu: nadal analizuje intencję, relację, intonację i znaczenie. Interaktywność nie może oznaczać przymusu ekspozycji.

6.5. Rozwijanie krytycznego myślenia

– Tysiąc udostępnień. Czy to już dowód prawdziwości? – Nie. Na ekranie pojawia się wiadomość: „Od przyszłego tygodnia wszystkie polskie szkoły rezygnują z prac domowych – poinformował ekspert”. Uczeń mówi: „To musi być prawda”. Nauczyciel języka polskiego nie wychodzi poza swój przedmiot, gdy pyta o autora, znaczenie słowa *wszystkie*, dowód i intencję nagłówka. Właśnie analizuje język działający publicznie.

Krytyczne myślenie nie oznacza krytykowania wszystkiego. To badanie twierdzenia: co dokładnie powiedziano, na jakiej podstawie, czego brakuje i czy wniosek wynika z danych. W wykładzie 4 krytyczna recepcja towarzyszyła pracy z materiałem autentycznym. Tutaj interesuje nas organizacja metody: pytanie, kryteria, porównanie źródeł, wniosek i refleksja. Uczniowie mogą porównać

sensacyjny post z oficjalnym komunikatem, zaznaczyć wyrażenia pewności i ostrożności, odróżnić fakt od opinii, sprawdzić datę i autora, a potem przepisać nagłówek neutralnie.

Detektyw informacji

Karta pracy zawiera pięć pytań: Kto publikuje? Jakie podaje dowody? Co jest faktem, a co opinią? Jaka jest data i pełny kontekst? Czy informację potwierdza inne wiarygodne źródło? Zespół kończy nie oceną „prawda/fałsz” z intuicji, lecz krótkim werdyktem z uzasadnieniem i linkiem.

Argument pod lupą

Zdanie „Należy zakazać telefonów, bo telefony przeszkadzają” brzmi jak argument, lecz właściwie powtarza tezę. Uczniowie pytają: jaka przesłanka ją wspiera, czy podano przykład lub dane, jaki jest zakres wniosku i czy istnieje kontrprzykład. Precyzyjniejsza wersja może brzmieć: „Podczas samodzielnego pisania testu telefony powinny pozostawać poza zasięgiem, ponieważ powiadomienia rozpraszają, a dostęp do komunikatorów utrudnia zapewnienie samodzielności. Ograniczenie nie musi obejmować zadań, w których telefon jest zaplanowanym narzędziem”. Mocniejszy argument okazuje się także dokładniejszy językowo.

Krytyczne myślenie rozwijamy również wtedy, gdy uczeń korzysta z odpowiedzi generatora tekstu. Nie pytamy wyłącznie: „Czy to napisała sztuczna inteligencja?” Pytamy: które twierdzenie można sprawdzić; skąd pochodzi informacja; czy podany przykład istnieje; czego odpowiedź nie uwzględnia; jak zmieni się wniosek po porównaniu ze źródłem. Narzędzie może podsunąć materiał do krytycznej pracy, lecz nie przejmuje odpowiedzialności za weryfikację.

Refleksja nie jest ankietą zadowolenia

Pytanie „Podobało się?” daje opinię o zajęciach, ale niewiele mówi o uczeniu się. Refleksja odsłania proces: Który argument zmienił twoje stanowisko?

Jak sprawdziłeś źródło? W którym momencie grupa utknęła? Jakiego zwrotu potrzebowałeś, aby uprzejmie się nie zgodzić? Co poprawisz w drugiej próbie?

6.6. Grywalizacja w procesie dydaktycznym

– Za szybką odpowiedź uczeń dostaje pięć punktów, za błąd traci jeden. Czy taki system motywuje klasę? – Spójrzmy na skutek. Po tygodniu trzy osoby walczą o zwycięstwo, reszta przestała patrzeć na tabelę. To jest grywalizacja, ale niekoniecznie dobra.

Grywalizacja wykorzystuje mechanizmy znane z gier – misje, poziomy, narrację, wybór ścieżki, informację zwrotną, współpracę, odznaki lub punkty – w procesie, który sam grą nie jest. Krótkie „Tabu" jest **grą dydaktyczną**; system misji rozłożony na kilka lekcji – **grywalizacją**.

Spór metodyczny: czy punkty pomagają?

Pierwszy argument brzmi: „Punkty nagradzają szybkość i zawstydzają słabszych". Kontrargument: „Mogą pokazywać postęp i dawać informację zwrotną". Która strona ma rację? Odpowiedź zależy od projektu. Publiczny ranking błędów szkodzi. Wspólna misja, w której zespół przechodzi poziom po zastosowaniu strategii komunikacyjnej – prośbie o wyjaśnienie, doprecyzowaniu, mediacji – może wspierać uczenie się. **Nie sam punkt, lecz zachowanie, które punkt nagradza, rozstrzyga o wartości mechanizmu**.

Przed uruchomieniem mechanizmu nauczyciel pyta: jaki rezultat on wspiera; co nagradza; czy każdy może się rozwijać; czy rywalizacja jest potrzebna; czy zasady są bezpieczne; co pozostanie po usunięciu punktów. Jeśli zostaje puste klikanie, gra przesłoniła język.

Napraw ranking

Rozważmy system: pięć punktów za pierwszą odpowiedź, minus jeden za błąd, publiczna tabela wyników. Nauczyciel zachowuje element gry, ale zmienia mechanizm tak, aby wspierał język. Zamiast rankingu wprowadza wspólny licznik strategii: klasa zdobywa kolejne poziomy za trafne dopytanie, wyjaśnienie

partnerowi, samokorektę i uzasadnione użycie źródła. Alternatywą jest indywidualna mapa postępu bez publicznego porównywania. Po zmianie pytamy: jakie zachowanie teraz opłaca się uczniowi? Ta analiza pokazuje, że naprawa grywalizacji zaczyna się od zmiany tego, co system wzmacnia.

Dydaktycznie bezpieczna grywalizacja nie odbiera prawa do błędu. Jeśli pomyłka automatycznie oznacza karę, uczeń może wybierać milczenie i najprostsze formy. Lepiej nagradzać próbę zastosowania strategii, poprawę drugiej wersji, współpracę lub ukończenie sensownej misji. Emocje są paliwem, ale kierownicą pozostaje rezultat uczenia się.

6.7. Uczenie się języka poza lekcją

– Skoro działanie odbywa się poza lekcją, czy można zrezygnować z celu i kryteriów? – Nie. Pozalekcyjność nie oznacza dydaktycznej dowolności. Mówimy o niej wtedy, gdy uczeń otrzymuje więcej przestrzeni na wybór, spotkanie i autentyczne działanie, ale nadal wie, po co używa polszczyzny i jaki ślad pozostawi jego praca.



Schemat 3. Klub, konkurs i projekt międzykulturowy mają różną formę, lecz potrzebują autentycznego działania językowego.

Mówimy po polsku – klub, do którego chce się wracać

Miesięczny klub nie powinien być dodatkową lekcją bez ocen. Każde spotkanie ma lekki, rozpoznawalny rytm: krótki językowy rozruch, temat wybrany przez uczestników, działanie w parach lub zespołach i jedno zdanie refleksji. Przykładowo „Kawiarnia pytań” łączy rozmowę z polskim gościem online, przygotowanie pytań, moderowanie spotkania i późniejsze opracowanie trzech najciekawszych odpowiedzi. Uczniowie mogą wybrać rolę prowadzącego, kronikarza, autora pytań albo osoby przygotowującej słownik spotkania.

Konkurs, który sprawdza coś więcej niż szybkość

Konkurs „Polski komunikat dla naszej szkoły” może polegać na stworzeniu krótkiego nagrania, plakatu dźwiękowego lub instrukcji dla polskojęzycznego gościa. Kryteria są jawne: zrozumiałość, trafność językowa, dostosowanie do odbiorcy, wiarygodność informacji i samodzielność. Warto dopuścić pracę indywidualną oraz zespołową, różne formaty i informację zwrotną dla wszystkich, aby rywalizacja nie usuwała uczniów potrzebujących więcej czasu.

Projekt międzykulturowy: partner, nie pocztówka

Projekt „Jedna szkoła – dwa spojrzenia” łączy klasę z partnerską szkołą w Polsce. Uczniowie nie tworzą katalogu stereotypów o „Polakach” i „Ukraińcach”. W małych zespołach porównują konkretne doświadczenie – przerwę szkolną, język uprzejmości, uczniowskie tradycje – na podstawie pytań, wywiadów i przykładów. Wspólnym produktem może być dwujęzyczny podcast. Potrzebne są zgody, ochrona wizerunku, zasady komunikacji, sprawdzenie faktów i refleksja nad tym, co zaskoczyło oraz co wymaga ostrożniejszego wniosku.

Czy wydarzenie uczy?

Rozważmy pomysł: „Dzień języka polskiego – quiz, piosenka, konkurs i zdjęcia”. Czego brakuje, aby wydarzenie naprawdę uczyło? Trzeba dopisać cztery elementy: obserwowalny rezultat językowy, autentycznego odbiorcę, rolę dla każdego ucznia oraz dowód uczenia się. Dopiero wtedy wydarzenie staje się częścią programu, a nie atrakcyjną przerwą od niego. Ta analiza prowadzi do

prostego kryterium: wydarzenie ma wartość dydaktyczną wtedy, gdy można wskazać językowe działanie ucznia i jego rezultat.

Pozalekcyjna praca może łączyć kilka metod. Klub przygotowuje pytania, prowadzi rozmowę i refleksję; konkurs wykorzystuje element grywalizacji, lecz ma jawne kryteria; projekt międzykulturowy obejmuje badanie, współpracę i produkt. Nie trzeba jednak upychać wszystkich metod w jednym wydarzeniu. Lepiej wybrać dwa spójne działania niż stworzyć festiwal atrakcji bez czasu na język.

Warto także zaplanować dostępność uczestnictwa. Uczeń może mówić na żywo, przygotować nagranie, opracować transkrypcję, moderować czat, tworzyć słownik albo weryfikować źródła. Różne role prowadzą do wspólnego celu i pozwalają uczestniczyć bez obniżania wymagań poznawczych. Warunkiem jest jasne określenie, czego językowo uczy każda rola.

6.8. Spójność decyzji metodycznej: od rezultatu do refleksji

– Wracamy do pudełka z kartami, kostką i kodami QR. Czy teraz mamy je wyrzucić? – Nie. Potrafimy już zadać właściwe pytanie: jaką pracę wykonają dla uczenia się? Ostatni model łączy elementy: rezultat → działanie ucznia → metoda → wsparcie → dowód → refleksja.

Jeśli rezultat brzmi: „Uczeń potrafi zweryfikować informację i przedstawić uzasadniony wniosek”, samo obejrzenie filmu nie wystarczy. Potrzebujemy porównania źródeł, kryteriów oceny i wypowiedzi z dowodem. Metodą może być małe badanie albo webquest, wsparciem – karta pytań i bank zwrotów, dowodem – notatka z linkami oraz ustne uzasadnienie, a refleksją – odpowiedź na pytanie: co zrobiłeś, gdy źródła sobie przeczyły?

Model podsumowujący: sześć powiązanych decyzji

Model obejmuje sześć ogniw: rezultat, działanie, metodę, wsparcie, dowód i refleksję. Każde kolejne ogniwo musi wynikać z poprzedniego. „Debata” nie połączy się z rezultatem „uczeń A1 potrafi zapytać o cenę”, a „webquest” nie może kończyć się skopiowaną listą linków. Każde połączenie wymaga uzasadnienia.

Jeśli któregoś ogniwa brakuje, metoda nie przechodzi ostatniej kontroli. Model pozwala zbudować spójną odpowiedź jako ciąg decyzji, a nie listę modnych nazw.

Siedem zasad wyboru metody

19. Zaczynaj od rezultatu, nie od nazwy metody.
20. Odróżniaj aktywność widoczną od rzeczywistej pracy językowej i poznawczej.
21. Dostosuj samodzielność do wieku, poziomu i dostępnego wsparcia.
22. W grupie buduj współzależność oraz odpowiedzialność każdego ucznia.
23. Wymagając argumentu, ucz także języka argumentowania.
24. Źródła cyfrowe sprawdzaj pod względem autora, daty, dowodów i kontekstu.
25. Po działaniu zostaw miejsce na informację zwrotną, drugą próbę i refleksję.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

- Dlaczego karta, Padlet i kostka nie są samodzielnie metodami?
- Czym zadanie komunikacyjne różni się od ćwiczenia formy?
- Jaka jest różnica między problemem, projektem i badaniem?
- Kiedy praca kilku osób staje się uczeniem kooperacyjnym?
- Czym różnią się dyskusja i debata?
- Jak rozpoznać studium przypadku, odgrywanie ról, dramatyzację i webquest?
- Po czym poznać dydaktycznie uzasadnioną grywalizację?
- Co sprawia, że klub, konkurs lub projekt międzykulturowy rozwija język?

Krótka próba metodyczna

Wybierz jedną sytuację: klasa szósta A1/A2 ma poprosić o pomoc i doprecyzować drogę; klasa ósma A2/B1 – wybrać wiarygodną informację o wydarzeniu i uzasadnić wybór; klasa dziesiąta B1/B2 – przedstawić stanowisko wobec używania generatywnej sztucznej inteligencji w pracy domowej. Przygotuj miniaturowy projekt w siedmiu punktach: rezultat, metoda z uzasadnieniem, materiał lub źródła, instrukcja i role, rusztowanie językowe, dowód uczenia się oraz pytanie refleksyjne.

Słownik najważniejszych pojęć

Metoda – uporządkowana droga współdziałania nauczyciela i uczniów prowadząca do rezultatu.

Technika – konkretny ruch zastosowany na tej drodze, na przykład: pomyśl – porozmawiaj w parze – podziel się.

Zadanie komunikacyjne – działanie, w którym język służy osiągnięciu wyniku: decyzji, planu, informacji albo rozwiązania.

Rusztowanie – czasowe wsparcie, dzięki któremu uczeń wykonuje zadanie samodzielniej.

Uczenie kooperacyjne – współpraca oparta na wzajemnej zależności i odpowiedzialności każdej osoby.

Studium przypadku – analiza konkretnej, nieidealnej sytuacji zakończona uzasadnioną decyzją.

Webquest – kierowane poszukiwanie w dobranych źródłach prowadzące do wspólnego produktu.

Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmu gry do wspierania dłuższego procesu uczenia się.

Refleksja – świadome rozpoznanie, co zadziałało, na jakiej podstawie i co zmienić w kolejnej próbie.

Podejście dydaktyczne – ogólna koncepcja tego, jak rozumiemy uczenie się języka i rolę działania ucznia.

Forma organizacyjna – sposób zorganizowania uczestników pracy: indywidualnie, w parze, w grupie albo z całą klasą.

Nauczanie problemowe – praca nad sprzecznością lub pytaniem, którego nie da się rozstrzygnąć przez odtworzenie gotowej odpowiedzi.

Projekt dydaktyczny – dłuższy, etapowy proces prowadzący do produktu potrzebnego konkretnemu odbiorcy.

Badanie uczniowskie – uporządkowane poszukiwanie odpowiedzi na pytanie za pomocą danych, kryteriów i ostrożnego wniosku.

Dyskusja – wspólne badanie kontrowersyjnego pytania, w którym uczestnik może zmienić stanowisko pod wpływem argumentów.

Debata – obrona albo odrzucenie tezy według ustalonych ról, czasu i zasad argumentowania.

Gra dydaktyczna – zamknięte działanie z regułami gry, wykorzystane do osiągnięcia konkretnego celu uczenia się.

Myśl do zapamiętania

Metoda nie jest atrakcją dołączoną do lekcji. Jest drogą od tego, co uczeń ma zrobić z językiem, do dowodu, że potrafi zrobić to samodzielniej, trafniej i świadomiej.

Literatura cytowana i zalecana

1. Komar O. (2013), Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці, с. 1–13.
2. Komorowska H. (2005), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 68–86, 205–216.
3. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 14–28, 239–261.
4. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 108–121. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. (2004), Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання, Київ: А.С.К., с. 7–49, 65–117.
6. Janowska I. (2011), Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 79–137.
7. Minyenkova N., Shtepura A. (2019), „Навчання польської мови як іноземної в Україні: сучасні виклики та потреби”, Наукові праці Кам’янець–

Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки, вип. 49, с. 62–66.

WYKŁAD 7

Cyfrowe środowisko edukacyjne i generatywna sztuczna inteligencja w nauczaniu języka polskiego

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Kiedy technologia naprawdę pomaga uczniowi mówić, rozumieć i myśleć po polsku?

Karta pracy, która wyglądała zbyt dobrze

Nauczyciel prosi generator tekstu o kartę pracy A2 dotyczącą Krakowa. Po kilkunastu sekundach otrzymuje elegancki dialog, ćwiczenie wyboru i klucz odpowiedzi. Materiał ma tylko pięć drobnych problemów: jedna atrakcja nie istnieje, dialog brzmi jak tekst urzędowy na poziomie B2, poprawna odpowiedź w kluczu jest błędna, ilustracja nie ma podanego źródła, a w poleceniu pozostało imię prawdziwego ucznia skopiowane z wcześniejszego opisu.

– Ale materiał powstał w minutę.

– Tak. Ile czasu potrzeba, żeby odpowiedzialnie dopuścić go do klasy?

Dzisiejsza lekcja nie będzie konkursem aplikacji. Nazwy serwisów szybko się zmieniają, a odpowiedzialność nauczyciela pozostaje. Zbudujemy więc cyfrową pracownię, w której każde narzędzie musi odpowiedzieć na pięć pytań: po co, dla kogo, co uczeń zrobi, jak sprawdzimy jakość i co ochronimy. Generatywna sztuczna inteligencja otrzyma miejsce przy stole – ale nie fotel nauczyciela.

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- wyjaśnia cyfrową kompetencję nauczyciela jako połączenie decyzji pedagogicznych, informacyjnych, technicznych, komunikacyjnych i etycznych;

- organizuje spójną pracę w trybie stacjonarnym, mieszanym, zdalnym synchronicznym oraz asynchronicznym;
- dobiera platformy, serwisy, słowniki, korpusy, biblioteki cyfrowe oraz materiały audio–wideo do konkretnego rezultatu językowego;
- projektuje cyfrowe ćwiczenie i multimodalny materiał dostępny także dla ucznia pracującego wolniej lub w trudniejszych warunkach technicznych;
- wykorzystuje generatywną sztuczną inteligencję do tworzenia, adaptacji i różnicowania wersji roboczych zadań;
- weryfikuje językową poprawność, faktyczną rzetelność i dydaktyczną trafność treści generowanych;
- stosuje zasady akademickiej uczciwości, prawa autorskiego, ochrony danych osobowych i krytycznej oceny informacji cyfrowej.

Mapa wykładu

7.1. Kompetencja cyfrowa jako umiejętność podejmowania decyzji

7.2. Organizacja lekcji w czterech trybach

7.3. Cyfrowe środowisko pracy nauczyciela polonisty

7.4. Cyfrowe ćwiczenia i materiały multimodalne

7.5. Generatywna sztuczna inteligencja w nauczaniu języka polskiego

7.6. Kontrola jakości: język, fakty i dydaktyka

7.7. Uczciwość, prawa autorskie, dane i wiarygodność

7.8. Projekt końcowy: cyfrowa pracownia nauczyciela polonisty

Co jest nowe w tym wykładzie?

– W poprzednim wykładzie dobieraliśmy metodę. Czy teraz zaczynamy od początku?

– Nie. Metoda nadal prowadzi do rezultatu. Teraz sprawdzamy, co zmienia środowisko cyfrowe.

Nie powtarzamy konstrukcji zadania komunikacyjnego ani zasad doboru metody. W wykładzie 6 student uzasadniał drogę pracy; w wykładzie 7 projektuje jej warunki cyfrowe: wybiera medium i źródło, zapewnia dostępność oraz plan B, ustala sposób weryfikacji i chroni dane. Nie wystarczy nazwać aplikację. Trzeba wyjaśnić, jaką funkcję pełni, czego wymaga od ucznia i co pozostaje decyzją nauczyciela.

7.1. Kompetencja cyfrowa jako umiejętność podejmowania decyzji

– Znam dwanaście platform, trzy generatory obrazów i cztery serwisy do quizów. – To jeszcze nie świadczy o kompetencji. Co zrobisz, gdy jeden uczeń ma tylko telefon, drugi korzysta z czytnika ekranu, a wybrany serwis nagle przestaje działać? Kompetencja ujawnia się nie w liczbie ikon, lecz w jakości decyzji.

Europejska rama DigCompEdu opisuje 22 kompetencje w sześciu obszarach: zaangażowanie zawodowe, zasoby cyfrowe, nauczanie i uczenie się, ocenianie, wspieranie uczniów oraz rozwijanie ich kompetencji cyfrowej. Najważniejsza wskazówka brzmi metodologicznie: środek cyfrowy ma wzmacniać edukację. Nie mierzymy profesjonalizmu liczbą kont, tylko jakością decyzji.

> *„Cyfrowa rewolucja zmieniła kanały dystrybucji i uwolniła wiedzę od ograniczeń medium fizycznego (np. nauczyciela)”.*
> – U. Majcher–Legawiec, Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno–kulturowych, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy, 2021, s. 174.

Informacja przestała czekać wyłącznie w podręczniku i w głowie nauczyciela. Nie znaczy to, że nauczyciel stał się zbędny. Jego rola przesunęła się ku projektowaniu sytuacji uczenia się, doborowi źródeł, uczeniu krytycznej oceny, zapewnianiu dostępności oraz odpowiedzialności za bezpieczeństwo.



Schemat 1. Kompetencja cyfrowa ujawnia się w decyzji łączącej cel, ucznia, dowód uczenia się, bezpieczeństwo i refleksję.

Pytanie kontrolne: aplikacja czy kompetencja?

Uruchomienie quizu jest umiejętnością techniczną. Wybór źródła bez reklam i błędów, przygotowanie wersji na telefon, ochrona danych, decyzja o użyciu kartki oraz interpretacja odpowiedzi uczniów są już decyzjami pedagogicznymi. Ta sama aplikacja może wspierać uczenie się albo je osłabiać – zależnie od celu, odbiorcy i sposobu użycia.

Pięć pól cyfrowej kompetencji nauczyciela polszczyzny:

- pedagogiczne – po co używam narzędzia i jakie działanie językowe ono uruchamia;
- informacyjne i medialne – skąd pochodzi treść, czy jest aktualna, wiarygodna i właściwie zinterpretowana;
- twórcze – jak przygotowuję, adaptuję i udostępniam materiał cyfrowy;
- komunikacyjne i organizacyjne – jak uczniowie otrzymują instrukcję, współpracują, oddają pracę i uzyskują informację zwrotną;
- etyczne i bezpieczeństwa – jakie dane, prawa, nierówności oraz skutki bierze pod uwagę moja decyzja.

„Використання засобів ІКТ при навчанні польської мови дає можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії”.
– Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 107.

Indywidualna trajektoria nie oznacza, że każdy uczeń siedzi samotnie przed innym ekranem. Oznacza możliwość różnego wejścia w zadanie, tempa, rodzaju wsparcia i sposobu pokazania rezultatu – przy wspólnym celu językowym. Technologia może to ułatwić, ale źle zaprojektowana może również zwiększyć różnice.

7.2. Organizacja lekcji w czterech trybach

Temat brzmi: „Pytamy o drogę i wyjaśniamy trasę”. Nauczyciel ma cztery możliwe przestrzenie. W klasie uczniowie poruszają się między mapami. W trybie mieszanym przed lekcją odsłuchują krótki komunikat, a w klasie rozwiązują zadanie. W spotkaniu zdalnym pracują w pokojach i wspólnie zaznaczają trasę. Asynchronicznie odsłuchują nagranie, wysyłają instrukcję głosową i reagują na wiadomość partnera. Cel jest ten sam, lecz architektura działania inna.

Tryb	Co jest jego siłą?	Na co uważać?
Stacjonarny	Natychmiastowa interakcja, ruch, gest, szybka obserwacja trudności.	Ekran może niepotrzebnie zastąpić rozmowę i przedmiot.
Mieszany	Przenosi część przygotowania lub utrwalenia poza klasę, a spotkanie przeznacza na użycie języka.	Część online musi być krótka, konieczna i dostępna.

Tryb	Co jest jego siłą?	Na co uważać?
Zdalny synchroniczny	Umożliwia rozmowę na żywo, pracę w parach i wspólnym dokumencie.	Długie mówienie nauczyciela, zmęczenie ekranem, słabe łącze.
Asynchroniczny	Daje czas na powrót do nagrania, namysł, poprawę i pracę we własnym tempie.	Instrukcja musi zastąpić możliwość natychmiastowego dopytania.

Tryb zdalny nie jest lekcją stacjonarną przeniesioną przed kamerę. Tryb asynchroniczny nie jest folderem z plikami. Każdy potrzebuje wyraźnej drogi: wejście → przykład → działanie → rezultat → informacja zwrotna. Uczeń powinien wiedzieć, co zrobić najpierw, ile powstaje produktów, gdzie je oddać i co zrobić, gdy narzędzie nie działa.

Ta sama lekcja, cztery sceny

Rezultat: uczeń A2 potrafi poprosić o powtórzenie i upewnić się, że dobrze zrozumiał. W klasie partnerzy mają różne rozkłady jazdy. W modelu mieszanym przed spotkaniem uczniowie słuchają dwóch krótkich dialogów i zaznaczają zwroty, a w klasie negocjują zmianę podróży. Zdalnie otrzymują różne karty w pokojach. Asynchronicznie wymieniają dwie wiadomości głosowe: pierwszą z informacją, drugą z prośbą o doprecyzowanie. Technologia się zmienia, lecz potrzeba informacyjna i reakcja językowa pozostają.

Plan B jest częścią planu, nie dowodem porażki

Jeżeli platforma nie działa, uczeń może otrzymać plik PDF; jeśli nie może nagrać filmu – wysłać audio lub tekst; jeśli ma ograniczony internet – pobrać skompresowane nagranie i transkrypcję. Równoważna alternatywa zachowuje rezultat, lecz zmienia kanał. Nie jest karą ani łatwiejszą pracą. Dobra cyfrowa organizacja zawsze ma wyjście awaryjne oraz jeden przewidywalny kanał komunikacji.

7.3. Cyfrowe środowisko pracy nauczyciela polonisty

Wyobraźmy sobie cyfrowe miasto. Platforma jest dworcem: porządkuje trasę, ogłoszenia, terminy i prace. Serwis interaktywny jest warsztatem krótkiej aktywności. Słownik odpowiada na pytania o znaczenie, odmianę i łączliwość. Korpus pokazuje, jak słowa zachowują się w wielu autentycznych kontekstach. Biblioteka cyfrowa przechowuje teksty i dokumenty kultury. Radio, podcast oraz film przynoszą głos, tempo, intonację i obraz sytuacji. Żadne z tych miejsc nie zastępuje całego miasta.

> *„Інтернет–ресурси потрібні для отримання нової, автентичної інформації […] і, звичайно, для створення справжнього мовного середовища”*.
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 106.

Autentyczność materiału nie zwalnia z dydaktycznego wyboru. Prawdziwy komunikat może być za długi, nieczytelny na telefonie, pełen reklam albo językowo nieadekwatny do poziomu. Nauczyciel może skrócić materiał, dodać nagłówki, słownik i pytania, lecz powinien wyraźnie zaznaczyć, że jest to wersja opracowana na podstawie źródła.

Pytanie rozstrzygające: słownik czy korpus?

Uczeń pyta: „Czy mówi się odnieść sukces czy osiągnąć sukces?” Słownik podpowiada znaczenie i połączenia, korpus pozwala zobaczyć częstotliwość oraz kontekst. Kiedy pyta o znaczenie słowa, idziemy najpierw do słownika. Kiedy chce sprawdzić, jak dana forma działa w wielu zdaniach, zaglądamy do korpusu. W obu przypadkach uczymy czytać dane, a nie kopiować pierwszego wyniku.

Cyfrowe śledztwo językowe

Zespoły badają frazę zrobić zdjęcie / wykonać zdjęcie. Najpierw formułują przypuszczenie o stylu, następnie sprawdzają WSJP PAN i kilka kontekstów w NKJP, oznaczają nadawcę oraz sytuację, a na końcu piszą dwie wiadomości: nieformalną do kolegi i oficjalną do organizatora konkursu. Zasób cyfrowy staje się źródłem dowodu, a nie ekranowym dodatkiem.

Pięć pytań do zasobu

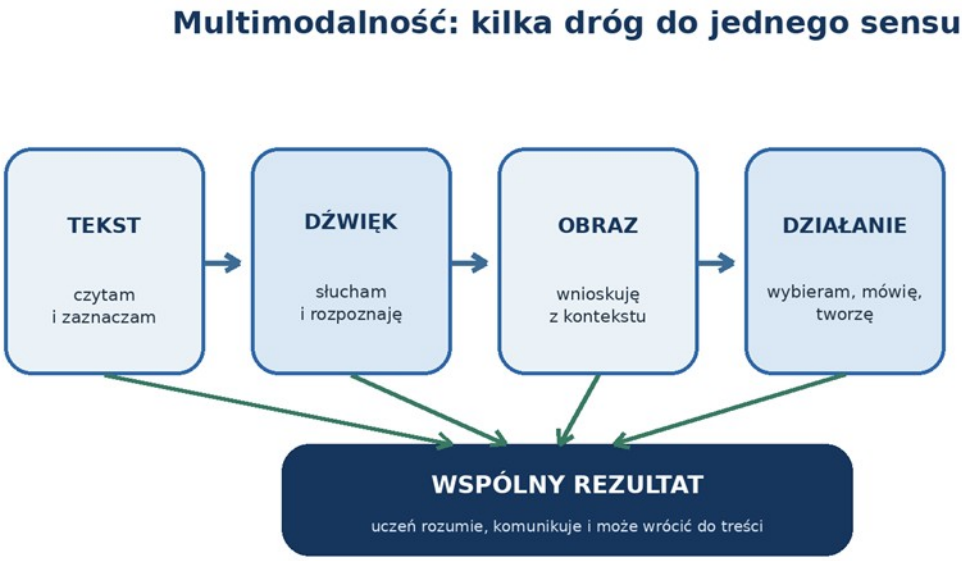
1. Kto odpowiada za treść i czy można rozpoznać instytucję lub autora?
2. Kiedy treść powstała lub została zaktualizowana?
3. Czy język, reklamy i sposób prezentacji są odpowiednie dla wieku?
4. Jakie prawa pozwalają kopiować, modyfikować lub udostępniać materiał?
5. Jakie działanie językowe wykona uczeń dzięki temu źródłu?

7.4. Cyfrowe ćwiczenia i materiały multimodalne

– Na slajdzie są trzy zdjęcia, dwa gify, mapa, siedem kolorów i nagranie. To przecież materiał multimodalny.

– Owszem. Ale czy uczeń wie, na co patrzeć, czego słuchać i co zrobić?

Multimodalność oznacza celowe łączenie słowa, obrazu, dźwięku, ruchu i działania. Każdy kanał powinien wnosić potrzebną informację albo ułatwiać wykonanie zadania; element bez funkcji staje się obciążeniem poznawczym.



Schemat 2. Tekst, dźwięk i obraz prowadzą do wspólnego działania; każdy kanał pełni określoną funkcję.

Zaczynamy od rezultatu. Jeżeli uczeń ma rozpoznać intencję mówiącego, dźwięk jest konieczny; obraz może podpowiadać relację, a transkrypcja służyć drugiemu odsłuchaniu. Jeżeli uczeń ma napisać wiadomość, interaktywny ekran powinien doprowadzić do wyboru odbiorcy, tonu i treści, nie tylko do przeciągnięcia słów.

Od kliknięcia do językowego działania

Z wykładu 6 wiemy już, że zadanie ma prowadzić do obserwowalnego rezultatu. Tutaj pytamy węziej: co wnosi medium i czy bez niego uczeń wykonałby dokładnie tę samą pracę? Jeżeli tak, technologia może być tylko dekoracją.

Polecenie „Obejrzyj film” nie opisuje uczenia się. W klasie ósmej nauczyciel zatrzymuje obraz przed rozmową bohaterów. Uczniowie przewidują ich relację, po odsłuchaniu sprawdzają hipotezę i wskazują słowo, intonację lub gest jako dowód. Film wnosi dźwięk i kontekst, a działaniem ucznia pozostaje rozumowanie po polsku.

Dostępność: materiał, do którego można wejść różnymi drzwiami

Napisy pomagają nie tylko osobie niesłyszącej, lecz także uczniowi uczącemu się nowego słownictwa. Transkrypcja pozwala wrócić do fragmentu. Tekst alternatywny opisuje funkcję obrazu. Kontrast i czytelny układ zmniejszają obciążenie. Krótkie segmenty ułatwiają pracę na telefonie. Możliwość zatrzymania nagrania wspiera własne tempo. Dostępność nie upraszcza myślenia; usuwa przypadkowe przeszkody.

Szkolny przykład: operacja „odslajdowienie”

Nauczyciel przygotował przeładowany ekran o kupowaniu biletu. Po korekcie zostają tylko elementy potrzebne do rezultatu: autentyczny fragment rozkładu, krótkie nagranie pytania, trzy ramy językowe i decyzja ucznia. Napisy

oraz wersja tekstowa zapewniają drugie wejście do treści. Usunięcie ozdobników nie zubaża materiału – odsłania działanie językowe.

Cykl projektu cyfrowego materiału

1. Określ obserwowalny rezultat językowy.
2. Wybierz medium, które wnosi potrzebny kontekst lub sposób działania.
3. Napisz instrukcję możliwą do wykonania bez dodatkowego objaśnienia.
4. Dodaj wzór, rusztowanie językowe i sposób uzyskania informacji zwrotnej.
5. Sprawdź telefon, mały ekran, napisy, kontrast, plik i alternatywę offline.
6. Przetestuj materiał jak uczeń i usuń wszystko, co nie służy celowi.

7.5. Generatywna sztuczna inteligencja w nauczaniu języka polskiego

Generator tekstu potrafi w kilka sekund napisać dialog, uprościć artykuł, stworzyć role i zaproponować pytania. Płynność odpowiedzi łatwo pomylić z wiedzą. Model generatywny tworzy treść na podstawie wzorców poznanych z danych i wskazówek użytkownika. Przewiduje prawdopodobny ciąg, nie przeżywa sytuacji, nie zna naszej klasy i nie gwarantuje prawdy. Może udzielić odpowiedzi użytecznej, banalnej, stronniczej albo całkowicie fałszywej – w równie pewnym tonie.

Halucynacją nazywamy wiarygodnie brzmiącą, lecz nieprawdziwą lub niepopartą informację wygenerowaną przez system. Antropomorfizacja zaczyna się wtedy, gdy mówimy, że narzędzie „wie”, „rozumie ucznia” albo „zdecydowało”. W praktyce szkolnej bezpieczniej mówić: wygenerowało propozycję, rozpoznało wzorzec, podało wynik. Język pomaga zachować właściwy podział odpowiedzialności.

> *„[…] критично, ефективно та етично взаємодіяти з системами штучного інтелекту та використовувати весь їхній потенціал”*.
> – Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України, Інструктивно–методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного

інтелекту в закладах загальної середньої освіти, лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386–25, с. 1.

Akcent pada więc nie na szybkość uzyskania odpowiedzi, lecz na kompetencję AI: rozumienie działania i ograniczeń systemu, krytyczną ocenę wyniku, etyczne użycie oraz zachowanie sprawczości człowieka. W nauczaniu języka polskiego oznacza to także kontrolę naturalności wypowiedzi, rejestru i realiów kulturowych.

Do czego zaprosić AI, a czego mu nie oddawać?

Generatywna AI może przygotować wersję roboczą dialogu, uprościć własny tekst nauczyciela, zaproponować warianty ćwiczenia, bank przykładów albo pytania do autorefleksji. Każdy wynik wymaga sprawdzenia języka, faktów, poziomu, źródła i klucza odpowiedzi.

Nauczyciel nie przekazuje systemowi decyzji o celu lekcji, gotowości materiału dla konkretnej klasy, normie językowej, diagnozie, ocenie ani konsekwencjach dla ucznia. System proponuje; człowiek wybiera, sprawdza, poprawia i odpowiada za użycie.

Formułowanie promptu jako specyfikacji zadania

Dobre polecenie nie musi być długie. Powinno jednak określać: rezultat, ucznia, kontekst, materiał źródłowy, ograniczenia, oczekiwany format oraz procedurę kontroli. Zamiast „Napisz ćwiczenia o podróży” można podać: „Przygotuj wersję roboczą zadania komunikacyjnego dla klasy 7, poziom A2. Rezultat: uczeń kupuje bilet i dopytuje o peron. Użyj wyłącznie danych z dołączonego rozkładu. Stwórz dwie różne karty roli, bank pięciu zwrotów oraz klucz informacji. Nie wymyślaj nazw stacji. Oznacz elementy wymagające sprawdzenia przez nauczyciela”.

Pytanie kontrolne: jakie znaczenie ma dobrze sformułowany prompt?

Porównajmy dwa polecenia. „Napisz ćwiczenie o podróży” nie określa odbiorcy, poziomu ani rezultatu. Polecenie z celem, klasą, poziomem, sytuacją, materiałem źródłowym, ograniczeniami i formatem zmniejsza liczbę przypadkowych decyzji systemu. Lepszy prompt poprawia przewidywalność wersji roboczej, lecz nie zastępuje wiedzy metodycznej ani weryfikacji.

Różnicowanie bez etykietowania ucznia

Nauczyciel nie wpisuje: „Mój uczeń Olek ma dysleksję, słabą pamięć i dostał 3”. Tworzy neutralny opis potrzeb: „Przygotuj alternatywną wersję A2 z krótszymi segmentami, większą liczbą przykładów, bankiem zwrotów i możliwością odpowiedzi audio”. Dane osobowe nie są potrzebne. Różnicujemy materiał, nie opisujemy publicznemu narzędziu dziecka.

Szkolny przykład: jedno zadanie – trzy wejścia

W klasie siódmej wspólny rezultat brzmi: uczeń reaguje po polsku na zmianę planu spotkania. Wersja podstawowa zawiera model i bank zwrotów; wspierająca – krótszą wiadomość, wyróżnione dane i możliwość odsłuchania; rozszerzająca – konflikt dwóch potrzeb oraz konieczność zaproponowania kompromisu. Zmienia się rusztowanie i złożoność, nie wartość osoby ani prawo do wspólnego celu.

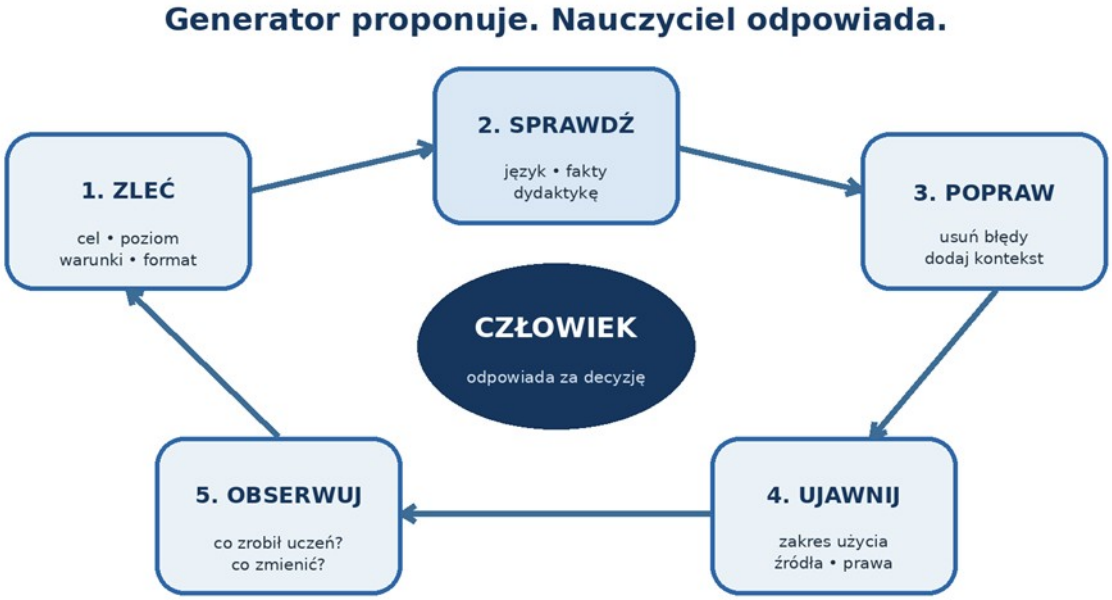
7.6. Kontrola jakości: język, fakty i dydaktyka

Wygenerowany materiał jest wersją roboczą. Przed wejściem do klasy przechodzi trzy bramki. Pierwsza pyta: czy polszczyzna jest poprawna, naturalna i odpowiednia dla sytuacji? Druga: czy informacje, cytaty, miejsca, daty i linki są prawdziwe? Trzecia: czy zadanie prowadzi do zamierzonego uczenia się, jest wykonalne i sprawiedliwe?

Rekomendacje określają tę zasadę jako „фаховий людський контроль (результати роботи ШІ мають піддаватись аналізу та перевірці задля запобігання упередженості та дезінформації, а також редагуванню й адаптації людиною до безпосередніх

умов та вимог конкретної навчальної ситуації)”.

– Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України, Інструктивно–методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти, лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386–25, с. 9.



Schemat 3. Odpowiedzialne użycie generatywnej AI jest pętlą z człowiekiem odpowiedzialnym za sprawdzenie, poprawę, ujawnienie i obserwację efektu.

Filtr	Pytania kontrolne	Gdzie szukać dowodu?
Język	Czy forma jest poprawna? Czy dialog brzmi naturalnie? Czy rejestr i poziom są trafne? Czy klucz dopuszcza wszystkie poprawne warianty?	WSJP PAN, NKJP, gramatyka, wiarygodny słownik, kompetentny użytkownik języka.

Filtr	Pytania kontrolne	Gdzie szukać dowodu?
Fakty	Czy osoba, miejsce, data, cytat i link istnieją? Czy źródło naprawdę to potwierdza? Czy informacja jest aktualna?	Źródło pierwotne, oficjalna strona, publikacja naukowa, porównanie niezależnych źródeł.
Dydaktyka	Czy zadanie mierzy rezultat? Czy instrukcja jest jasna? Czy poziom poznawczy i językowy są właściwe? Czy każdy może uczestniczyć?	Program, kryteria, profil klasy, próba wykonania, obserwacja uczniów i refleksja nauczyciela.

Przypadek: przewodnik po nieistniejącym muzeum

Generator tworzy tekst A2: „Muzeum Smoka Wawelskiego otwarto w 1893 roku przy ulicy Królewskiej 17. W każdy poniedziałek wstęp jest bezpłatny”. Uczeń ma wyszukać trzy informacje. Język jest płynny, zadanie wygląda poprawnie, ale fakty są wymyślone. Naprawa nie polega na kosmetycznej korekcie. Nauczyciel wybiera stronę oficjalnej instytucji, ogranicza model do przekazanych danych, a następnie sam sprawdza każdą informację. Jeśli celem jest media literacy, może zostawić fałszywy tekst – ale jawnie jako materiał do weryfikacji, nie jako źródło wiedzy.

Czerwony zespół: znajdź ryzyko przed uczniem

Studenci otrzymują krótką wygenerowaną kartę pracy o polskim święcie. Najpierw szukają tego, co może zaszkodzić uczeniu się: błędu fleksyjnego, nienaturalnej formuły, uproszczenia kulturowego, fałszywej daty, niejasnego polecenia, błędnego klucza, stereotypu lub bariery dostępności. Następnie poprawiają materiał i przy każdej zmianie zapisują dowód: słownik, korpus, źródło pierwotne, kryterium dydaktyczne albo próbę wykonania. Wniosek

metodologiczny jest prosty: znaleźć błąd to za mało – trzeba umieć uzasadnić korektę.

Uwaga na automatyczną informację zwrotną

System może zaznaczyć literówkę lub zaproponować pytania, ale nie powinien bez nadzoru interpretować ucznia, diagnozować trudności ani rozstrzygać oceny o wysokiej stawce. Informacja zwrotna musi odnosić się do jawnego kryterium i konkretnego fragmentu pracy. Ostateczne rozpoznanie postępu pozostaje po stronie nauczyciela, który zna proces, wcześniejsze próby i warunki wykonania.

7.7. Uczciwość, prawa autorskie, dane i wiarygodność

Narzędzie działa. Materiał jest atrakcyjny. To jeszcze nie znaczy, że można go użyć. W cyfrowej pracowni istnieją granice, których nie widać na ekranie: autor ma prawa, uczeń ma prywatność, odbiorca ma prawo wiedzieć o wykorzystaniu AI, a informacja wymaga źródła.

Akademicka uczciwość: pokaż proces, nie poluj na maszynę

Zasady powinny mówić nie tylko „wolno/nie wolno”, lecz także: do czego można użyć AI, co trzeba wykonać samodzielnie, jak ujawnić pomoc, jak zachować wersje robocze i jak odpowiadać za treść. Przykładowa adnotacja ucznia: „Generator tekstu wykorzystałem do zaproponowania trzech tytułów i korekty pytań. Wybrałem, zmieniłem i zweryfikowałem je w podanych źródłach. Analizę napisałem samodzielnie”.

Wynik detektora AI nie jest samodzielnym dowodem niesamodzielności. Zamiast oskarżenia na podstawie procentu nauczyciel analizuje zgodność pracy z wcześniejszymi próbami, prosi o źródła, notatki i krótkie ustne wyjaśnienie decyzji. Jeszcze lepiej projektować zadania zawierające lokalny materiał, osobisty wybór, wersje robocze, rozmowę i refleksję nad procesem.

Prawo autorskie: dostępne nie znaczy wolne

Obraz znaleziony w wyszukiwarce ma autora. Dostęp do nagrania nie oznacza prawa do skopiowania go do publicznego kursu. Nauczyciel sprawdza licencję, zakres dozwolonego użycia i sposób oznaczenia źródła. Preferuje materiały z jasną licencją, domenę publiczną albo własne zasoby. Jeśli generator stworzył obraz, nadal sprawdza regulamin narzędzia, ryzyko podobieństwa do chronionych postaci i to, czy nie wykorzystał wizerunku prawdziwej osoby bez podstawy.

Ochrona danych: uczeń nie jest treścią promptu

Do publicznego generatora nie wprowadzamy list uczniów, ocen, diagnoz, zdjęć, nagrań głosu, adresów, numerów dokumentów ani szczegółowego opisu zdarzenia pozwalającego rozpoznać dziecko. Zastępujemy je fikcyjnymi lub rzeczywiście zanonimizowanymi danymi. Przed użyciem serwisu sprawdzamy regulamin, minimalny wiek, sposób przechowywania i dalszego użycia danych, możliwość usunięcia oraz politykę szkoły. Jeśli cel można osiągnąć bez danych – nie przekazujemy ich.

Sygnalizacja świetlna odpowiedzialnego użycia

Strefa	Przykład	Decyzja nauczyciela
Zielona	Pomysły do wersji roboczej, fikcyjne role, adaptacja własnego tekstu, pytania do autorefleksji.	Użyj po zwykłej kontroli języka, faktów i dydaktyki; ujawnij zakres, gdy ma znaczenie.
Żółta	Pełna karta pracy, informacja zwrotna, obraz, tłumaczenie, materiał kulturowy.	Dokładna weryfikacja, prawa, źródła, możliwe uprzedzenia, ludzka redakcja.
Czerwona	Dane uczniów, automatyczna diagnoza, samodzielne wystawienie oceny, decyzja o uczniu bez kontroli.	Nie przekazuj narzędziu; zastosuj procedurę szkoły i profesjonalny osąd człowieka.

Mediagramotność: czytaj poprzecznie

W wykładzie 6 źródło i dowód były elementami krytycznego myślenia. Tutaj nie powtarzamy całej sekwencji. Interesuje nas krótka procedura sprawdzania treści cyfrowej lub wygenerowanej, zanim stanie się materiałem lekcyjnym albo uczniowską publikacją.

Uczeń nie powinien pozostawać wyłącznie na stronie, którą ocenia. Czytanie poprzeczne oznacza otwarcie nowych kart: kim jest autor lub instytucja, co mówią inne wiarygodne źródła, skąd pochodzi zdjęcie, jaka jest data i pierwotny kontekst. Przy treści wygenerowanej dodatkowo pytamy: które zdania są sprawdzalnymi twierdzeniami, jakie źródło mogłoby je potwierdzić i czy system podał źródło rzeczywiste, czy tylko podobnie brzmiące.

Test odpowiedzialności: czy poprawny tekst można opublikować?

Poprawność językowa jest tylko jednym warunkiem publikacji. Przed udostępnieniem uczeń lub nauczyciel odpowiada na pięć pytań: kto jest autorem treści, jakie źródła potwierdzają fakty, czy sposób użycia jest zgodny z licencją, czy dane zostały zanonimizowane i czy zakres pomocy AI został ujawniony. Brak jednej odpowiedzi zatrzymuje publikację i wskazuje, co trzeba poprawić.

7.8. Projekt końcowy: cyfrowa pracownia nauczyciela polonisty

Klasa ósma, poziom A2/B1, ma przygotować polskojęzyczny poradnik „Jak rozpoznać wiarygodne ogłoszenie o wydarzeniu?” Uczniowie pracują częściowo w klasie, częściowo asynchronicznie. Otrzymują autentyczne ogłoszenie instytucji, mylący post i wygenerowany tekst. W zespołach porównują autora, datę, dowody, język pewności oraz link. Następnie tworzą krótkie nagranie z napisami, w którym podają trzy zasady i pokazują jeden przykład.

Generator może pomóc zaproponować role, uprościć wersję roboczą instrukcji i przygotować bank zwrotów: Według źródła…; Nie udało się potwierdzić…; Ta informacja jest aktualna na dzień…; W porównaniu z…. Nie może jednak sam wybrać wiarygodnego źródła ani zatwierdzić faktów. Nauczyciel sprawdza materiał, usuwa dane, podaje kryteria i plan B. Uczniowie dołączają listę źródeł oraz jedno zdanie o użyciu AI.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

1. Na czym polega cyfrowa kompetencja nauczyciela i dlaczego nie można jej sprowadzić do znajomości aplikacji?
2. Czym różnią się nauczanie stacjonarne, mieszane, zdalne synchroniczne i asynchroniczne?
3. Jaką funkcję w nauczaniu języka polskiego pełnią platformy, słowniki, korpusy, biblioteki cyfrowe oraz materiały audio–wideo?
4. Po czym poznać, że cyfrowe ćwiczenie lub materiał multimodalny wspiera uczenie się, a nie tylko uatrakcyjnia lekcję?
5. Do jakich zadań nauczyciel może wykorzystać generatywną sztuczną inteligencję i jakich decyzji nie powinien jej przekazywać?
6. Jak przebiega sprawdzanie językowej poprawności, zgodności faktów i wartości dydaktycznej wygenerowanego materiału?

7. Jakie zasady akademickiej uczciwości, prawa autorskiego i ochrony danych należy zachować podczas pracy z narzędziami cyfrowymi oraz sztuczną inteligencją?
8. Jak uczyć uczniów krytycznie oceniać cyfrową informację i ujawniać zakres wykorzystania sztucznej inteligencji?

Słownik najważniejszych pojęć

Cyfrowa kompetencja nauczyciela – zdolność celowego, krytycznego, twórczego i bezpiecznego używania technologii w edukacji.

Cyfrowe środowisko edukacyjne – zaplanowany układ narzędzi, źródeł, kanałów komunikacji, zasad i alternatyw, który wspiera jeden proces uczenia się.

Nauczanie mieszane – zaplanowane połączenie pracy stacjonarnej i online, w którym każda część ma odrębną funkcję.

Nauczanie asynchroniczne – praca bez jednoczesnej obecności, oparta na samowystarczalnej instrukcji, terminie i informacji zwrotnej.

Korpus – duży, uporządkowany zbiór tekstów służący do obserwowania rzeczywistych użyć języka.

Multimodalność – celowe budowanie znaczenia przez tekst, dźwięk, obraz, ruch i działanie.

Kompetencja AI – wiedza, umiejętności i wartości potrzebne do krytycznego, bezpiecznego, celowego i odpowiedzialnego używania systemów sztucznej inteligencji.

Generatywna sztuczna inteligencja – system tworzący nowe treści na podstawie wzorców w danych i poleceń użytkownika.

Prompt – polecenie lub zestaw danych przekazany systemowi; specyfikacja wersji roboczej, nie gwarancja jakości.

Halucynacja AI – wiarygodnie brzmiąca, lecz fałszywa lub niepoparta informacja.

Ludzka kontrola – analiza, korekta i odpowiedzialna decyzja człowieka przed użyciem wyniku systemu.

Ślad użycia AI – krótka informacja, do czego użyto narzędzia, co zweryfikowano i za co odpowiada autor pracy.

Czytanie poprzeczne – sprawdzanie strony lub treści przez wyjście poza nią i porównanie autora, daty, źródeł oraz dowodów w innych wiarygodnych miejscach.

Anonimizacja – usunięcie lub zastąpienie danych, które pozwalają rozpoznać konkretną osobę.

Myśl do zapamiętania

Cyfrowe narzędzie – także generatywna sztuczna inteligencja – ma wartość wtedy, gdy pomaga uczniowi samodzielniej rozumieć, mówić, pisać i myśleć po polsku. Propozycję tworzy technologia, lecz cel, weryfikacja i odpowiedzialność zawsze należą do człowieka.

Literatura cytowana i zalecana

1. Majcher–Legawiec U. (2021), Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno–kulturowych, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy, Kraków: Universitas, s. 171–196.
2. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 103–106. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
3. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України (2025), Інструктивно–методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти: лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386–25, с. 1, 8–16, 22–39. Online: mon.gov.ua – PDF.
4. Redecker C. (2017), European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, Luxembourg: Publications Office of the European Union, s. 19–23, 38–81. Online: JRC – PDF.

5. Miao F., Holmes W. (2023), Guidance for Generative AI in Education and Research, Paris: UNESCO, s. 13–29, 32–39. Online: UNESCO – PDF.
6. Miao F., Cukurova M. (2024), AI Competency Framework for Teachers, Paris: UNESCO, s. 17–36. Online: UNESCO – PDF.
7. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 84–96, 184–199. Online: Council of Europe– PDF.
8. Wielki słownik języka polskiego PAN, https://wsjp.pl/ (dostęp: 14.08.2026).
9. Narodowy Korpus Języka Polskiego, https://nkjp.pl/ (dostęp: 14.08.2026).
10. Polona, https://polona.pl/; Wolne Lektury, https://wolnelektury.pl/ (dostęp: 14.08.2026).
11. Закон України «Про авторське право і суміжні права» від 01.12.2022 № 2811–IX (чинна редакція).
12. Закон України «Про захист персональних даних» від 01.06.2010 № 2297–VI (чинна редакція).

WYKŁAD 8

Ocenianie wyników uczenia się języka polskiego

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Jak oceniać sprawiedliwie, aby ocena nie zamykała uczenia się, lecz wskazywała dalszą drogę?

Dwie szóstki, dwa różne wyniki

Uczeń A napisał bezbłędnie osiem zdań skopiowanych z podanego wzoru. Uczennica B stworzyła własną wiadomość do polskiej szkoły partnerskiej: przekazała wszystkie potrzebne informacje, dobrała uprzejmy ton, ale popełniła kilka błędów fleksyjnych. Oboje otrzymali 6 punktów na 10. Czy ten sam wynik mówi, że potrafią to samo?

– Pierwsza praca jest poprawniejsza.

– Druga lepiej działa.

– A co właściwie mieliśmy ocenić: brak błędów, wykonanie zadania czy skuteczność komunikacji?

Od tego pytania zaczyna się rzetelne ocenianie. Liczba punktów jest dopiero końcem decyzji. Wcześniej trzeba ustalić rezultat, wywołać takie działanie ucznia, które ten rezultat ujawni, oraz nazwać kryteria. Inaczej ocena staje się wrażeniem zapisanym cyfrą.

Dlaczego znowu wracamy do metod?

– Znowu mówimy o metodach. Czy wracamy do początku?

– Nie. Metod nie uczymy się drugi raz. Sprawdzamy, po czym poznać, że wybrana droga rzeczywiście doprowadziła ucznia do rezultatu.

W wykładach 4–6 budowaliśmy działanie językowe: rezultat, zadanie, metodę i pracę ucznia. Teraz dokładamy ostatnie ogniwo – dowód uczenia się. Wracamy więc do znanej metody tylko na chwilę, aby odpowiedzieć na trzy nowe pytania: co uczeń potrafi zrobić po polsku, jaki dowód to pokazuje i jaki będzie

następny krok. Nie powtarzamy definicji metod ani ich klasyfikacji. W wykładzie 7 ustaliliśmy też zasady pracy cyfrowej i z AI; tutaj interesuje nas wyłącznie to, jak w takich warunkach rozpoznać samodzielne decyzje ucznia.

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- odróżnia cel wykorzystania informacji – diagnostyczny, formatywny lub podsumowujący – od momentu oceniania: wstępnego, bieżącego lub kończącego etap;
- wyjaśnia zasady obiektywności, przejrzystości, trafności, rzetelności i dostępności;
- projektuje dowody uczenia się dla recepcji, produkcji, interakcji i mediacji;
- tworzy proste kryteria wypowiedzi ustnej i pisemnej, rubrykę, listę kontrolną oraz deskryptory „Potrafię…”;
- udziela informacji zwrotnej, planuje pracę z błędem i dostosowuje warunki oceniania do potrzeb ucznia;
- projektuje ocenianie, które pozwala rozpoznać samodzielne decyzje ucznia także wtedy, gdy dopuszczono użycie generatywnej AI.

Mapa wykładu

8.1. Cele i momenty oceniania

8.2. Kryteria jakości oceniania

8.3. Ocenianie czterech działań językowych

8.4. Od kryterium do deskryptora i rubryki

8.5. Narzędzia, które oddają uczniowi część odpowiedzialności

8.6. Błąd jako informacja: diagnoza, decyzja i druga próba

8.7. Dostępność oceniania przy zachowaniu rezultatu

8.8. Ocena samodzielności pracy z wykorzystaniem AI

8.1. Cele i momenty oceniania

Siódemka bez legendy

– Uczeń ma siedem.

– Siedem czego?

Punktów za tekst, poprawnych odpowiedzi, wykonanych elementów, a może stopień w skali dwunastostopniowej? Liczba bez rezultatu, kryterium i opisu działania jest niemal niema.

Porządkujemy terminy w dwóch osiach. Pierwsza odpowiada na pytanie po co: informacja może służyć rozpoznaniu punktu wyjścia, poprawie dalszej pracy albo podsumowaniu etapu. Druga odpowiada na pytanie kiedy: zbieramy ją wstępnie, bieżąco lub po zakończeniu etapu. Słowo bieżące mówi więc o czasie, a formatywne – o funkcji. To samo bieżące sprawdzenie może być formatywne, jeśli prowadzi do poprawy, albo jedynie rejestrować wynik, jeśli kończy się zapisem bez dalszego działania.

– Skąd mam wiedzieć, jak nazwać ocenianie?

– Najpierw zapytaj, co zrobisz z informacją.

Jeśli rozpoznajesz punkt wyjścia lub źródło trudności, cel jest diagnostyczny. Krótka rozmowa przed działem „Podróże” może pokazać, jaki materiał i jakie wsparcie będą potrzebne.

Jeśli uczeń dostaje komentarz do pierwszego nagrania i może nagrać drugą wersję, informacja pełni cel formatywny. Nie zamyka pracy – zmienia jej dalszy przebieg.

Jeśli po dziale ustalamy stopień osiągnięcia rezultatu, cel jest podsumowujący. Ta sama forma zadania nie przesądza więc o rodzaju oceniania; przesądza decyzja, która następuje po zebraniu dowodu.

Oficjalne rekomendacje Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy przypominają:

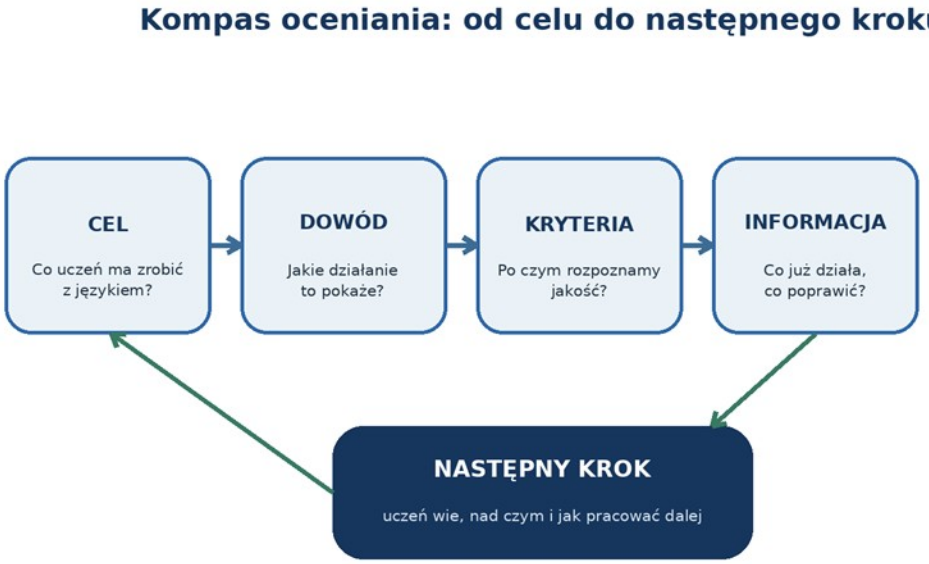
„Об’єктами оцінювання є результати навчання учнів”

– Міністерство освіти і науки України, Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання, наказ від 02.08.2024 № 1093, 2024, с. 1.

Nie oceniamy więc posłuszeństwa, szybkości, charakteru pisma ani „aktywności” jako cechy osoby. Szukamy dowodu konkretnego rezultatu, który uczeń potrafi zademonstrować.

– Czy każde ćwiczenie trzeba punktować?

– Nie. Termometr pomaga podjąć decyzję, ale nie leczy. Podobnie szybka diagnoza może pozostać bez stopnia, jeśli jej rolą jest zmiana nauczania.



Schemat 1. Ocenianie jako cykl prowadzący od rezultatu do następnego kroku.

8.2. Kryteria jakości oceniania

Na tablicy pojawia się polecenie: „Napisz wszystko, co wiesz o Krakowie”. – Co ono właściwie mierzy: wiedzę kulturową, pamięć, długość tekstu czy umiejętność zaproszenia kolegi? To jedno pytanie uruchamia próbę trafności. Cztery pozostałe próby sprawdzają, czy decyzja wynika z dowodów, czy uczeń rozumie zasady, czy podobne wykonania otrzymują podobny wynik i czy nieistotna bariera nie zasłania kompetencji.

Najpierw pytamy o dowód: czy oceniam wykonanie ucznia, czy własne wcześniejsze przekonanie o nim? Potem o przejrzystość: czy uczeń znał rezultat, warunki i kryteria przed rozpoczęciem pracy?

Następnie sprawdzamy trafność i rzetelność. Czy zadanie naprawdę ujawnia planowaną kompetencję? Czy podobne wykonanie otrzymałoby podobny wynik jutro albo u innego oceniającego?

Na końcu pytamy o dostępność: czy wzrok, słuch, pismo, urządzenie lub presja czasu nie zasłaniają tego, co naprawdę oceniamy? Pięć pytań wystarcza do codziennej kontroli jakości – bez zamieniania lekcji w kurs psychometrii.

Lipińska i Seretny zwracają uwagę na stałość punktowania:

> *„O stałości punktowania będziemy mogli mówić, jeśli dany oceniający za wykonanie tego samego zadania przydzieli za każdym razem zbliżoną liczbę punktów”*
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 264.

W klasie nie obliczamy od razu współczynników psychometrycznych, ale możemy zrobić trzy rzeczy: ustalić kryteria, porównać przykładowe prace i ponownie sprawdzić dwa teksty z pogranicza poziomów.

Znajdź słabość zadania – potem je napraw

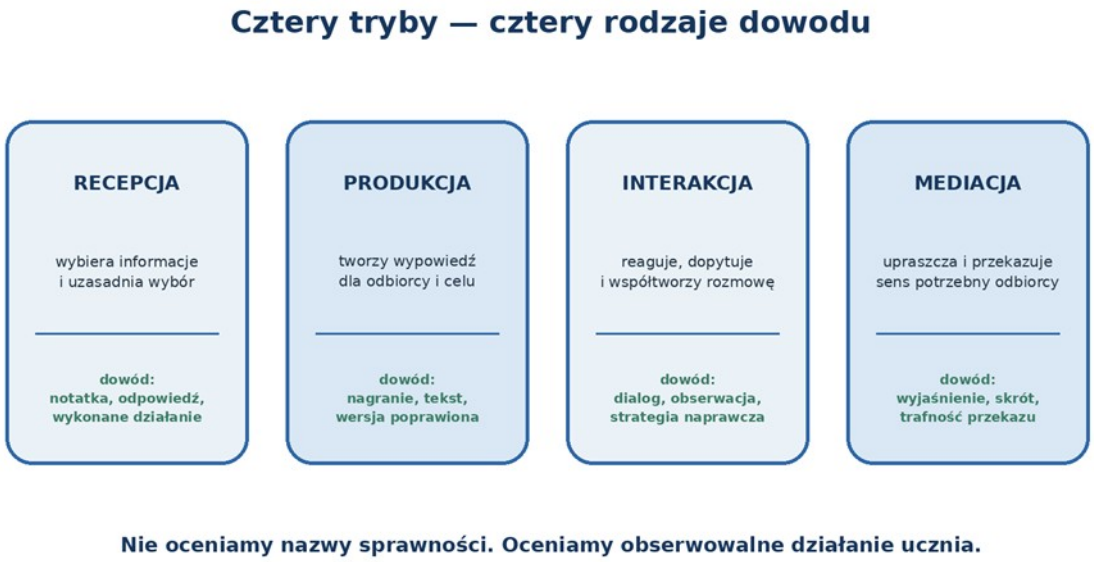
Grupy otrzymują polecenie „Opowiedz o swoim mieście”. Pierwsza ma uczynić je nietrafnym, druga – nieprzejrzystym, trzecia – niedostępnym, czwarta – nierzetelnym. Potem każda grupa naprawia zadanie. Wersja robocza może brzmieć: „Nagraj 60–90–sekundową wiadomość dla ucznia z Polski. Poleć dwa miejsca, podaj jeden praktyczny szczegół i uzasadnij wybór. Możesz użyć planu w punktach. Ocenimy wykonanie celu, zrozumiałość, organizację oraz zakres i poprawność języka”.

8.3. Ocenianie czterech działań językowych

W wykładzie 4 rozróżniliśmy recepcję, produkcję, interakcję i mediację. Nie wracamy do ich definicji. Teraz stawiamy pytanie o dowód. Ten sam temat – szkolna wycieczka – może wymagać wyboru połączenia po przeczytaniu ogłoszenia, nagrania rekomendacji, uzgodnienia planu z partnerem albo wyjaśnienia młodszemu uczniowi najważniejszych zasad regulaminu. Każde działanie potrzebuje innego dowodu; test wyboru nie pokaże całej kompetencji komunikacyjnej.

Pytanie kontrolne: co będzie dowodem?

Porównajmy cztery polecenia: uczeń wybiera właściwy peron, nagrywa zaproszenie, uzgadnia termin, upraszcza regulamin dla młodszego kolegi. Sam temat nie rozstrzyga, co oceniamy. Rozstrzyga działanie wymagane od ucznia i obserwowalny rezultat. Jeśli polecenie łączy dwa tryby, nauczyciel wskazuje działanie główne oraz kryteria, które nie pozwolą jednemu składnikowi ukryć drugiego.



Schemat 2. Dowody uczenia się właściwe dla czterech trybów działania językowego.

Lipińska i Seretny przypominają, że podczas oceny mówienia warto uwzględniać sprawność komunikacyjną, wykonanie zadania, poprawność, słownictwo, styl, wymowę i intonację. Dodają:

> *„Ważne jest, aby je stosować konsekwentnie i aby studenci je znali”*
> – E. Lipińska, A. Seretny, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, 2005, s. 184.

W cytowanym podręczniku chodzi o dorosłych uczących się; w szkole tę samą zasadę odnosimy do uczniów: kryteria są znane przed wykonaniem zadania.

8.4. Od kryterium do deskryptora i rubryki

Kryterium nazywa wymiar jakości, na przykład wykonanie zadania. Deskryptor opisuje obserwowalne wykonanie na określonym poziomie: „przekazuje wszystkie wymagane informacje i uzasadnia wybór”. Punkt bez deskryptora mówi ile; deskryptor wyjaśnia dlaczego. Rubryka porządkuje kilka kryteriów i poziomów, a lista kontrolna pomaga sprawdzić obecność uzgodnionych elementów.

Pytanie kontrolne: kryterium czy wrażenie?

Porównajmy zapisy: „starał się”, „mówił pięknie”, „zareagował na pytanie partnera”, „nie zrobił żadnego błędu”, „przekazał trzy wymagane informacje”. Dwa ostatnie warunki nie są równoważne: bezbłędność może być nierealistycznym ideałem, a przekazanie informacji – obserwowalnym rezultatem. Słabe hasła przepisujemy tak, aby opisywały działanie, a nie cechę osoby lub ogólne wrażenie.

Przykładowa rubryka analityczna do dialogu A2

Kryterium	3 – rezultat osiągnięty	2 – rezultat częściowo osiągnięty	1 – potrzebne wsparcie
Wykonanie zadania	Uzyskuje wszystkie potrzebne informacje i dochodzi z partnerem do decyzji.	Uzyskuje większość informacji; decyzja wymaga niewielkiej pomocy.	Nie uzyskuje kluczowych informacji nawet przy wsparciu partnera.
Interakcja	Inicjuje, reaguje, dopytuje i co najmniej raz naprawia nieporozumienie.	Reaguje i odpowiada; rzadko inicjuje lub dopytuje.	Odpowiada pojedynczo; rozmowa zatrzymuje się bez pomocy.
Zrozumiałość	Wypowiedź jest zrozumiała; drobne błędy nie zakłócają przekazu.	Przekaz jest na ogół zrozumiały; czasem potrzebne jest powtórzenie.	Częste trudności uniemożliwiają partnerowi odtworzenie sensu.
Środki językowe	Dobiera wystarczające słownictwo i formy do sytuacji; błędy są nieliczne.	Zakres jest ograniczony, ale pozwala wykonać większość zadania.	Braki leksykalne i gramatyczne blokują wykonanie zadania.

W wypowiedzi pisemnej podobne kryteria trzeba dostosować do produktu: wykonanie celu i uwzględnienie odbiorcy, organizacja i spójność, zakres środków językowych, poprawność oraz czytelność. Ortografia nie może automatycznie

pożreć całej oceny tekstu, jeśli celem było napisanie skutecznego zaproszenia. Z kolei w ćwiczeniu ortograficznym właśnie ona może być kryterium głównym.

Kalibracja bez kalkulatora

Trzy krótkie nagrania reprezentują wykonanie mocne, graniczne i wymagające wsparcia. Studenci najpierw oceniają osobno, potem porównują decyzje, wskazując konkretne fragmenty. Jeśli wyniki różnią się, nie negocjują sympatii do ucznia – doprecyzowują deskryptor. Tak rodzi się wspólne rozumienie kryterium.

8.5. Narzędzia, które oddają uczniowi część odpowiedzialności

Deskryptor „Potrafię…” nie jest zdaniem motywacyjnym. Powinien łączyć działanie, warunki i jakość: „Potrafię przekazać koledze najważniejsze informacje z krótkiego ogłoszenia i zaznaczyć, czego nie udało mi się potwierdzić”. Uczeń może zaznaczyć: samodzielnie; z podpowiedzią; jeszcze ćwiczę – i dołączyć dowód.

W materiałach metodycznych dla Nowej Ukraińskiej Szkoły czytamy, że samoanaliza może przyjąć formę:

> *„списку ствердження типу «я можу» зі шкалою оцінювання”*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 96.

Samoocena nie oznacza jednak: „daj sobie stopień”. Uczeń porównuje działanie z kryterium, wskazuje dowód i planuje krok.

Pytanie kontrolne: czy ten komentarz da się wykorzystać?

Uczeń otrzymuje jeden z komentarzy: „Dobrze”, „Dużo błędów”, „Jesteś zdolny”, „Odbiorca rozumie prośbę; dodaj termin i sprawdź formę chciałbym”, „Popraw wszystko”. Tylko czwarty wskazuje dowód sukcesu i możliwy następny

krok. Pozostałe są zbyt ogólne, oceniają osobę albo pozostawiają ucznia bez decyzji, którą może podjąć w drugiej próbie.

Dobra informacja zwrotna odpowiada na trzy pytania: dokąd zmierzam, co już działa, jaki jest możliwy następny krok. Powinna być konkretna, życzliwa, możliwa do wykorzystania i proporcjonalna. Oficjalne rekomendacje wymagają, aby była:

> *„зрозумілим і чітким, доброзичливим і своєчасним”*
> – Міністерство освіти і науки України, Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання, наказ від 02.08.2024 № 1093, 2024, с. 3.

Komentarz po miesiącu, obejmujący siedemnaście błędów naraz, nie spełnia tej funkcji.

8.6. Błąd jako informacja: diagnoza, decyzja i druga próba

Uczeń mówi: „Wczoraj idę do kina”. Nauczyciel może natychmiast podać poprawną formę. Może też zapytać: „Wczoraj – więc jaki czas?”, wskazać gestem oś czasu albo zapisać przykład do późniejszej pracy. Wybór zależy od celu. Gdy ćwiczymy czas przeszły, korekta może być natychmiastowa. Gdy uczeń opowiada historię, ciągłe przerywanie zniszczy płynność i odwagę mówienia.

Cztery kroki pracy z błędem

1. Zapisz próbkę bez etykiety osoby: nie „uczeń jest słaby”, lecz „trzykrotnie użył mianownika po szukać”.
2. Rozpoznaj wzorzec i możliwą przyczynę: brak reguły, brak automatyzacji, wpływ języka ukraińskiego, pośpiech albo niejasne polecenie.
3. Wybierz priorytet: błąd blokujący sens, związany z aktualnym celem lub powtarzalny. Nie poprawiaj wszystkiego naraz.
4. Zaplanuj krótką korektę i ponowne użycie w komunikacji; sprawdź, czy uczeń potrafi przenieść poprawę do nowego kontekstu.

Karta korekty nie powinna być cmentarzem czerwonych znaków. Może zawierać trzy kolumny: mój przykład – poprawiona wersja – nowe zdanie. Ostatnia kolumna jest najważniejsza, bo pokazuje, czy uczeń rozumie zmianę, a nie tylko przepisał wzór.

8.7. Dostępność oceniania przy zachowaniu rezultatu

W wykładzie 3 omawialiśmy dostępność uczenia się, a w wykładzie 7 – dostępność środowiska cyfrowego. Tutaj nie powtarzamy katalogu rozwiązań. Sprawdzamy tylko jedną rzecz: czy dostosowanie usuwa barierę, ale zachowuje oceniany rezultat.

Dwóch uczniów ma wykazać, że potrafi zareagować na ustny komunikat. Jeden słucha nagrania w zwykłych warunkach. Drugi potrzebuje słuchawek, cichego miejsca i ponownego odtworzenia. Warunki są różne, ale rezultat pozostaje ten sam. Sprawiedliwość nie polega na identyczności warunków, lecz na porównywalności dowodu.

Warunek sprawiedliwego dostosowania

Rozważmy przykład: rezultat – uczeń przekazuje ustnie kluczową informację; bariera – silny lęk komunikacyjny; wsparcie – nagranie wypowiedzi w spokojnym miejscu. Wsparcie jest uzasadnione, jeśli usuwa barierę i nadal pozwala ocenić ustne działanie językowe. Gdy zamiast ocenianej czynności pojawia się zupełnie inna, trzeba szukać innego rozwiązania.

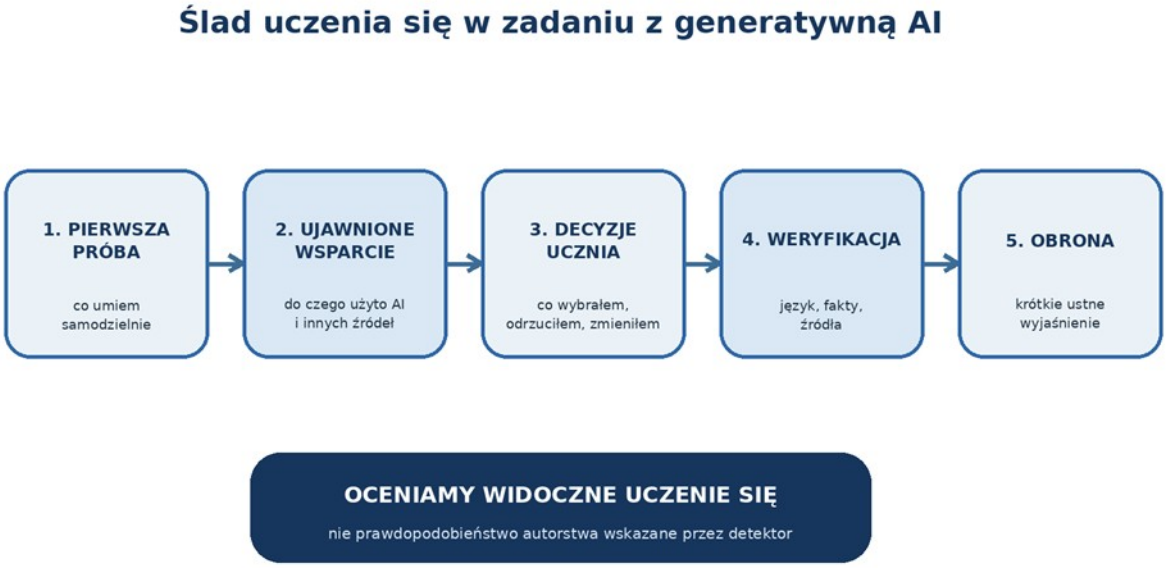
Plan dostosowania odpowiada na trzy pytania: jaka bariera utrudnia pokazanie wyniku; jakie wsparcie ją zmniejszy; czy po zmianie nadal oceniamy ten sam rezultat. Jeśli odpowiedź na trzecie pytanie brzmi „nie”, potrzebujemy innego rozwiązania.

8.8. Ocena samodzielności pracy z wykorzystaniem AI

W wykładzie 7 ustaliliśmy zasady odpowiedzialnego użycia AI, weryfikacji i ochrony danych. Nie omawiamy ich ponownie. W ocenianiu interesuje nas

węższe pytanie: jaki dowód pokaże decyzje ucznia, jeżeli narzędzie mogło uczestniczyć w powstawaniu pracy?

Uczeń oddaje językowo bezbłędny esej. Detektor wskazuje „87% AI”. Czy mamy dowód niesamodzielności? Nie. Wynik narzędzia może rozpocząć rozmowę, ale nie zastępuje analizy procesu, warunków zadania i materiałów ucznia. Lepsze pytanie brzmi: jakie decyzje językowe i poznawcze uczeń potrafi wyjaśnić oraz powtórzyć?



Schemat 3. Ślad uczenia się pozwalający ocenić samodzielne decyzje ucznia w zadaniu z AI.

Zasady podajemy przed pracą: czy AI jest zakazana, dozwolona w ograniczonym zakresie, czy stanowi jawny element zadania. Ustalamy obowiązek ujawnienia użycia, zachowania wersji roboczych, podania źródeł i odpowiedzialności za rezultat. Oficjalne rekomendacje podkreślają:

> *„фаховий людський контроль; результати роботи ШІ мають піддаватись аналізу та перевірці”*
> – Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України, Інструктивно–методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти, лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386–25, с. 9.

Dlatego nie zgadujemy autora na podstawie detektora – projektujemy zadanie tak, aby uczeń ujawnił wybory, poprawki i uzasadnienia.

Zadanie odporne na niewidzialny outsourcing

Zamiast tematu „Napisz tekst o polskich tradycjach” student projektuje sekwencję: wybór jednego lokalnego lub klasowego materiału; pierwsza notatka w sali; jawnie dozwolona konsultacja źródeł lub AI; tabela „zachowałem – odrzuciłem – poprawiłem – dlaczego”; wersja końcowa; dwuminutowa rozmowa o jednej decyzji. Nie chodzi o policyjną kontrolę każdego słowa. Chodzi o to, aby dowód uczenia się nie ograniczał się do gładkiego produktu.

Przypadek: uczeń dobrze użył AI

Uczeń sam napisał wiadomość, poprosił generator o wskazanie trzech miejsc niejasnych, przyjął jedną uwagę, dwie odrzucił i uzasadnił decyzję, a następnie poprawił tekst. Jeśli warunki dopuszczały takie wsparcie i zostało ono ujawnione, sam fakt użycia narzędzia nie jest przewinieniem. Ocenie podlegają rezultat oraz widoczne decyzje ucznia zgodnie z wcześniej podanymi kryteriami.

8.9. Od wyniku do następnej lekcji

Po sprawdzianie nauczyciel widzi: większość klasy rozumie ogólny sens nagrania, ale gubi relacje czasu; w dialogu uczniowie odpowiadają, lecz nie dopytują; w piśmie poprawność rośnie, a cel wiadomości bywa niejasny. To nie trzy kolumny do zamknięcia w dzienniku. To plan kolejnych działań.

– Wynik jest słaby. Powtórzyć cały temat?

– Jeszcze nie. Najpierw sprawdźmy, jaki wzorzec pokazują odpowiedzi.

Siedmiu z dziesięciu uczniów myli godzinę po jednorazowym słuchaniu. To nie musi znaczyć, że „nie umieją słuchać”. Trudność może dotyczyć sygnałów czasu albo przeciążenia pierwszym odsłuchem. Następny krok jest krótki: przewidywanie potrzebnej informacji i nowe nagranie.

W dialogach brakuje próśb o wyjaśnienie. Nauczyciel tworzy więc lukę informacyjną, daje dwa zwroty wsparcia, a potem organizuje drugą próbę bez banku. Sprawdza zmianę, zamiast tylko ponownie objaśniać strategię.

Teksty są poprawne, ale nie uwzględniają odbiorcy. Uczniowie porównują dwie wersje wiadomości i redagują własną według jednego kryterium. Dane nie wydają wyroku. Podpowiadają korektę, którą trzeba sprawdzić w następnym działaniu.

Nie każdy błąd klasy wymaga kolejnego wykładu nauczyciela. Czasem wystarczy nowy przykład, zmiana polecenia, modelowanie strategii, krótkie ćwiczenie kontrastowe albo druga próba. Korekta ma wynikać z danych, ale pozostaje hipotezą, którą sprawdzamy w następnym działaniu uczniów.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

1. Dlaczego określenie „bieżące” odpowiada na pytanie kiedy, a „formatywne” – po co wykorzystujemy informację?
2. Jak w praktyce rozpoznać obiektywność, przejrzystość, trafność, rzetelność i dostępność oceniania?
3. Jakie dowody uczenia się są właściwe dla recepcji, produkcji, interakcji i mediacji?
4. Czym różnią się kryterium, deskryptor, rubryka i lista kontrolna?
5. Jak oceniać wypowiedź ustną i pisemną, aby pojedynczy błąd nie przesłonił wykonania celu?
6. Co sprawia, że samoocena, wzajemna ocena i informacja zwrotna wspierają dalszą pracę ucznia?
7. Jak wynik analizy błędów przekształcić w krótką pracę korekcyjną?
8. Jak dostosować warunki oceniania, nie zmieniając ocenianego rezultatu?
9. Jakie dowody samodzielnego uczenia się warto zebrać, gdy zadanie dopuszcza wykorzystanie generatywnej AI?

Słownik najważniejszych pojęć

Ocenianie – proces ustalania rezultatu, zbierania i interpretowania dowodów oraz podejmowania decyzji; ocena lub stopień jest tylko jednym z możliwych wyników tego procesu.

Cel diagnostyczny – rozpoznanie punktu wyjścia, trudności i potrzeb, aby zaplanować nauczanie.

Cel formatywny – wykorzystanie informacji jeszcze podczas uczenia się, aby poprawić jego dalszy przebieg.

Ocenianie bieżące – zbieranie informacji w toku codziennej pracy; może służyć celowi formatywnemu albo rejestrować wynik.

Cel podsumowujący – ustalenie stopnia osiągnięcia rezultatów po określonym etapie.

Trafność – zgodność między tym, co chcemy ocenić, a tym, co zadanie rzeczywiście ujawnia.

Rzetelność – możliwie stałe i porównywalne wyniki podobnych wykonań.

Przejrzystość – jawność rezultatu, warunków, kryteriów, skali i dozwolonej pomocy przed rozpoczęciem pracy.

Obiektywność – oparcie decyzji na uzgodnionych kryteriach i dowodach, a nie na sympatii lub wcześniejszej opinii o uczniu.

Kryterium – nazwany wymiar jakości, na przykład wykonanie zadania, interakcja lub zrozumiałość.

Deskryptor – opis obserwowalnego wykonania na określonym poziomie jakości.

Rubryka – zestaw kryteriów i opisów poziomów jakości.

Informacja zwrotna – komunikat wskazujący cel, zauważony dowód i możliwy następny krok ucznia.

Dostępność oceniania – usuwanie nieistotnych barier przy zachowaniu ocenianego rezultatu.

Ślad uczenia się – wersje, decyzje, źródła i wyjaśnienia pokazujące proces powstawania pracy.

Myśl do zapamiętania

Dobra ocena nie kończy się cyfrą. Pokazuje, co uczeń potrafi zrobić po polsku, na jakiej podstawie to stwierdzamy i jaki następny krok pomoże mu zrobić to lepiej.

Literatura cytowana i zalecana

1. Lipińska E., Seretny A. (2005), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków: Universitas, s. 183–184, 247–250, 255–268.
2. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 94–98. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
3. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 33–36, 168–192, 280–293. Online: Council of Europe– PDF.
4. Міністерство освіти і науки України (2024), Наказ від 02.08.2024 № 1093 «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання», с. 1–7 oraz dodatki.Online: mon.gov.ua.
5. Кабінет Міністрів України (2020), Постанова від 30.09.2020 № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (Державний стандарт базової середньої освіти). Online: zakon.rada.gov.ua.
6. Мацькович М. Р., Калуські Т.–А., Калуська Р. Ю. (2021), Модельна навчальна програма «Польська мова. 5–9 класи (початок вивчення з 5–го класу)», рекомендовано наказом МОН України від 12.07.2021 № 795. Online: mon.gov.ua.
7. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України (2025), Інструктивно–методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти: лист МОН України від 29.09.2025 № 1/20386–25, с. 8–11, 22–30. Online: mon.gov.ua – PDF.

WYKŁAD 9

Organizacja inkluzyjnego i bezpiecznego środowiska edukacyjnego

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Co powinien zrobić nauczyciel polskiego, aby uczeń mógł uczestniczyć w lekcji, uczyć się i czuć się bezpiecznie?

Uczeń, który „nie chciał” mówić

Klasa siódma. Uczniowie mają przeczytać krótkie ogłoszenie po polsku, wybrać trzy najważniejsze informacje i przekazać je koledze. Jeden uczeń nie rozpoczyna rozmowy. Po lekcji pada szybka diagnoza: „Nie chciał pracować”.

– Skąd wiemy, że nie chciał?

– Nie rozpoczął dialogu.

– To jest fakt. „Nie chciał” jest już interpretacją.

Może nie zrozumiał roli. Może zabrakło mu pierwszego zwrotu. Może hałas uniemożliwił skupienie, a może poprzedni błąd został wyśmiany. Każde wyjaśnienie prowadzi do innej decyzji nauczyciela. Którą wybrać, aby pomóc, ale nie wyręczyć ucznia?

Właśnie tutaj zaczyna się inkluzja: nie od etykiety i nie od osobnej lekcji dla każdego, lecz od rozpoznania bariery, zachowania wspólnego celu i zaplanowania wsparcia. Będziemy podejmować decyzje potrzebne studentowi podczas praktyki: jak udostępnić zadanie, jak chronić bezpieczeństwo ucznia i kiedy włączyć zespół.

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- odróżnia obserwowalny fakt od interpretacji i nazywa barierę w konkretnym zadaniu;

- odróżnia różnicowanie, adaptację i modyfikację oraz wskazuje granice samodzielnej decyzji nauczyciela;
- przygotowuje dostępne polecenie, podporę językową i formę odpowiedzi zgodną z celem;
- planuje wsparcie, stopniowo je ogranicza i sprawdza jego skuteczność;
- reaguje na obrażanie, dyskryminację, bullying i cyberprzemoc zgodnie z zasadą pierwszeństwa bezpieczeństwa;
- przekazuje uczniowi, rodzicom i specjalistom konkretne obserwacje bez diagnozowania i etykietowania.

Mapa wykładu

9.1. Od obserwacji faktu do rozpoznania bariery i wsparcia

9.2. Różnicowanie, adaptacja i modyfikacja sposobu pracy

9.3. Jak przygotować dostępne zadanie z języka polskiego

9.4. Dobór wsparcia do rozpoznanej potrzeby

9.5. Bezpieczeństwo ucznia w doborze tematów i zadań

9.6. Reagowanie na krzywdzenie ucznia

9.7. Rozmowa z rodzicami i współpraca ze specjalistami

9.8. Etyka nauczyciela w codziennych sytuacjach

9.9. Fragment lekcji z kilkoma drogami do wspólnego rezultatu

9.1. Od obserwacji faktu do rozpoznania bariery i wsparcia

Zdania „On nie chce pracować”, „Ona nic nie rozumie” albo „Ten uczeń nie nadaje się do pracy w grupie” brzmią jak wyjaśnienia, lecz nimi nie są. Opisują osobę, a nie sytuację. Metodycznie użyteczny zapis odpowiada na trzy pytania: co uczeń zrobił, w jakich warunkach i po jakim wsparciu.

Uczeń nie rozpoczął dialogu w głośnej grupie, ale odpowiedział na wszystkie pytania po podaniu pierwszego zwrotu w spokojnej parze. Teraz widać

nie „brak motywacji”, lecz możliwe bariery: organizację pracy, rozpoczęcie wypowiedzi albo poczucie bezpieczeństwa. Można wybrać małą zmianę i sprawdzić jej skutek.

Pytanie kontrolne: co wiemy, a czego się domyślamy?

– Uczeń nie wykonał polecenia: „Przeczytaj ogłoszenie i napisz odpowiedź”.

– Co wiemy na pewno?

– Nie rozpoczął pisania przez pięć minut.

– Czego jeszcze nie wiemy?

Czy zrozumiał polecenie? Czy zna formę odpowiedzi i potrzebne zwroty? Czy tekst jest czytelny? Czy wie, od czego zacząć? Student wybiera jedną hipotezę do sprawdzenia i najmniejszą bezpieczną pomoc – na przykład dzieli polecenie na kroki albo podaje początek pierwszego zdania.

Po próbie trzeba wrócić do faktów: czy uczeń rozpoczął pracę, czy potrzebował mniejszej podpowiedzi, czy przeniósł umiejętność do podobnego zadania. Wsparcie nie jest dobre dlatego, że wygląda troskliwie. Jest dobre, gdy usuwa rozpoznaną barierę i zwiększa samodzielność.

Zanim nazwiesz brak ucznia, sprawdź polecenie, materiał, organizację pracy i atmosferę klasy.

Inkluzja nie oznacza samej obecności ucznia w klasie. Oznacza rzeczywisty udział: uczeń rozumie, działa, komunikuje się, otrzymuje potrzebne wsparcie i pozostaje częścią wspólnoty. Dlatego punktem wyjścia jest relacja między wymaganiem zadania a warunkami, w których uczeń ma je wykonać – nie katalog diagnoz.

9.2. Różnicowanie, adaptacja i modyfikacja sposobu pracy

– Znowu uniwersalne projektowanie i różnicowanie? Czy wracamy do początku?

– Nie. Nie wracamy do klasyfikacji metod. Bierzemy znane zadanie lub sposób pracy i sprawdzamy, co można zróżnicować dla całej klasy, co zaadaptować dla konkretnego ucznia, a czego nie wolno zmieniać samodzielnie.

W poprzednich wykładach projektowaliśmy działanie językowe, materiał cyfrowy i ocenianie. Teraz patrzymy na nie z nowej perspektywy: dostępu i uczestnictwa. Uniwersalne projektowanie pomaga od początku ograniczyć typowe bariery dla wszystkich: porządkuje materiał, dopuszcza rozsądny wybór i przewiduje różne drogi pracy. Nie zastępuje jednak indywidualnie ustalonego wsparcia.

Różnicowanie pozwala uczniom zmierzać do wspólnego rezultatu z różnym zakresem pomocy lub trudności. Adaptacja usuwa konkretną barierę bez zmiany rezultatu: tekst można powiększyć, polecenie podzielić na kroki, a odpowiedź przygotować w spokojniejszym miejscu, jeśli te warunki nie są przedmiotem oceny.

Modyfikacja zmienia treść uczenia się albo oczekiwany rezultat. To nie jest doraźna ulga ani decyzja studenta podczas praktyki. Wynika z indywidualnego planowania i ustaleń zespołu. Nauczyciel realizuje te ustalenia, obserwuje ich skuteczność i przekazuje zespołowi konkretne dane.

Granica decyzji

– Uczeń ma przekazać trzy informacje z ogłoszenia. Dostaje większy druk i plan: co – kiedy – gdzie. Czy cel się zmienił?

– Nie. Zmienił się dostęp do zadania.

– A jeśli ma przekazać tylko jedną informację zamiast trzech?

– Zmieniliśmy oczekiwany rezultat. To już modyfikacja, która wymaga podstawy i wspólnego planowania.

Obowiązująca od 1 sierpnia 2026 roku redakcja ukraińskiego porządku organizacji nauczania inkluzyjnego reguluje poziomy wsparcia, indywidualny program rozwoju i pracę zespołu. Student nie musi odtwarzać całego aktu prawnego. Powinien umieć wyjaśnić zasadę: wsparcie planujemy wspólnie, dokumentujemy, stosujemy i sprawdzamy; samodzielnie nie zmieniamy celu ucznia.

9.3. Jak przygotować dostępne zadanie z języka polskiego

Zacznij od rezultatu. Zdanie „Uczeń ma wykonać kartę pracy” opisuje czynność, nie uczenie się. Lepszy zapis brzmi: „Uczeń wybiera z ogłoszenia trzy najważniejsze informacje i przekazuje je koledze”. Dopiero wtedy widać, co trzeba zachować, a co można zmienić.

Dobre polecenie

– Czy krótsze polecenie nie obniża wymagań?

– Nie, jeśli usuwa językowy chaos, a pozostawia to samo działanie ucznia.

Polecenie powinno być krótkie, jednoznaczne i podzielone na kroki. Zamiast: „Po zapoznaniu się z materiałem wykonaj polecenia, zwracając uwagę na wszystkie poznane dotąd zasady”, napisz:

- Przeczytaj ogłoszenie.
- Podkreśl termin, miejsce i warunek udziału.
- Przekaż te informacje koledze w trzech–czterech zdaniach.

Podpora językowa

Podpora jest krótką pomocą, dzięki której uczeń może rozpocząć działanie. Nie wykonuje zadania za niego. Na lekcji polskiego mogą to być początki zdań: „Najważniejsza informacja to…”, „Pamiętaj, że…”, „Czy możesz wyjaśnić…?”, plan wypowiedzi, model jednego przykładu albo niewielki bank potrzebnych zwrotów.

Podporę trzeba później ograniczać. Jeżeli uczeń zawsze otrzymuje gotowy tekst, nie wiemy, czy staje się samodzielny. Dlatego podczas następnej próby zostawiamy tylko plan albo dwa najtrudniejsze zwroty.

Materiał, który można odczytać

– Czy to nie było już w wykładzie o środowisku cyfrowym?

– Było. Dlatego nie powtarzamy listy zasad. Sprawdzamy ich nową konsekwencję: niedostępny format może błędnie wyglądać jak brak umiejętności ucznia.

Karta pracy nie powinna być fotografią strony, której nie da się powiększyć ani odczytać programem wspomagającym. Stosujemy czytelną czcionkę, wyraźny kontrast, nagłówki i przejrzysty układ. To, co pokazujemy na tablicy, również krótko nazywamy słowami. Do filmu dodajemy napisy, jeśli celem jest zrozumienie treści, a nie samo słuchanie.

Uwaga metodyczna. Transkrypcja nagrania pomaga w nauce i może usuwać barierę, ale podczas sprawdzania rozumienia ze słuchu pełny zapis zmienia zadanie w czytanie. Wtedy trzeba inaczej dobrać pomoc: zapewnić dobre nagłośnienie, spokojne miejsce, krótsze odcinki, dodatkowe odsłuchanie albo rozwiązanie ustalone dla konkretnego ucznia.

Różne formy odpowiedzi

– A różne odpowiedzi? Przecież o dowodzie mówiliśmy przy ocenianiu.

– Tak. Teraz korzystamy z tamtej zasady, aby nie pomylić adaptacji ze zmianą rezultatu: inna droga jest uczciwa tylko wtedy, gdy nadal ujawnia tę samą umiejętność.

Jeżeli sprawdzamy znajomość słownictwa lub rozumienie tekstu, uczeń może czasem odpowiedzieć ustnie, pisemnie, nagraniem albo przez wybór i uporządkowanie informacji. Jeżeli celem jest pisanie, nie zastępujemy go całkowicie odpowiedzią ustną. Jeżeli celem jest spontaniczna rozmowa, przygotowane wcześniej nagranie nie daje takiego samego dowodu.

Pytanie kontrolne: czy pomoc zachowuje rezultat?

Student otrzymuje rezultat i propozycję wsparcia. Najpierw nazywa umiejętność, którą uczeń ma pokazać. Potem sprawdza, czy pomoc usuwa barierę, ale nie zastępuje tej umiejętności inną. Decyzję kończy zdaniem: „Uczeń nadal będzie mógł pokazać, że…”.

Jeśli sprawdzamy rozumienie treści, nagranie odpowiedzi może być równoważną drogą. Jeśli sprawdzamy samodzielne pisanie, pełne zastąpienie go odpowiedzią ustną usuwa nie tylko barierę, lecz także ocenianą czynność.

Metodyczny test jest prosty: czy po zmianie otrzymamy dowód tego samego rezultatu?

Dobra pomoc zmienia dostęp do zadania, a nie jego najważniejszy cel.

Jedno zadanie – kilka dróg

Oryginalna karta dotyczy zamawiania posiłku. Zawiera długi tekst, osiem poleceń, małą czcionkę, dekoracyjne tło i jeden przykład odpowiedzi. Student zaczyna nie od kosmetyki, lecz od celu: uczeń ma zamówić danie, dopytać o składnik i zareagować na brak wybranej potrawy.

Pierwszy krok to usunięcie zadań, które nie prowadzą do tego celu. Zostają menu, dwie role i krótka rozmowa. Drugi krok to uporządkowanie polecenia: przeczytaj menu; wybierz danie; zapytaj o jeden składnik; zareaguj, jeśli dania nie ma. Trzeci krok to dodanie potrzebnych zwrotów: „Poproszę…”, „Czy to danie zawiera…?”, „W takim razie wybiorę…”.

Dla ucznia, który potrzebuje większego wsparcia, karta może zawierać ikonę przy każdym etapie i model pierwszej wymiany. Inny uczeń otrzymuje dodatkową informację o alergii albo zmianie ceny i musi spontanicznie zareagować. Cel pozostaje wspólny, lecz stopień pomocy jest różny.

Jeżeli uczeń nie może odczytać dekoracyjnego menu, przygotowujemy zwykłą wersję tekstową. Jeśli boi się publicznej scenki, pierwszą próbę wykonuje w stałej parze. Jeżeli celem jest rozmowa, nie zastępujemy jej samym pisemnym zamówieniem – stopniowo tworzymy bezpieczne warunki do mówienia.

Na końcu student sprawdza kartę z perspektywy ucznia: Czy wiadomo, od czego zacząć? Czy wszystkie potrzebne informacje są dostępne? Czy podpowiedź pomaga mówić, lecz nie tworzy całej odpowiedzi? Czy zadanie da się wykonać w zaplanowanym czasie?

9.4. Dobór wsparcia do rozpoznanej potrzeby

– Znam diagnozę. Czy mogę od razu wybrać wsparcie?

– Nie. Diagnoza może być ważną informacją, ale nie jest instrukcją obsługi ucznia. Nauczyciel korzysta z ustaleń zespołu, obserwuje konkretne zadanie i pyta ucznia, co pomaga. Dwoje uczniów z podobnym rozpoznaniem może potrzebować innych rozwiązań.

Uczeń słabowidzący lub niewidomy może potrzebować dostępnego pliku, powiększenia, opisu ilustracji i nazywania tego, co nauczyciel zapisuje na tablicy. Uczeń słabosłyszący lub niesłyszący może potrzebować napisów, pisemnych słów kluczowych, dobrej widoczności twarzy rozmówcy oraz zasady, że w grupie mówi jedna osoba. Rozwiązanie trzeba uzgodnić, a nie automatycznie obniżać wymagania.

Uczeń z dysleksją może korzystać z czytelnego układu, dodatkowego czasu, etapowania pracy lub pisania na klawiaturze. Nie oznacza to, że każdy błąd ortograficzny zawsze pozostaje poza oceną. Decyduje rezultat: inaczej pracujemy podczas redagowania zaproszenia, inaczej podczas ćwiczenia konkretnej reguły ortograficznej.

Uczeń, któremu trudno przewidzieć przebieg zajęć, skorzysta z krótkiego planu lekcji, dosłownego polecenia i jasno przydzielonej roli. Uczniowi, który szybko traci uwagę, pomaga jeden etap naraz, widoczny cel i ograniczenie zbędnych bodźców. Te rozwiązania dobieramy do obserwowanej bariery, a nie do stereotypu o rozpoznaniu.

Uczeń, który boi się mówić, może najpierw odpowiedzieć w parze, otrzymać chwilę na przygotowanie lub nagrać pierwszą próbę. Nie oceniamy ekstrawersji. Wsparcie powinno jednak prowadzić do umiejętności wymaganej przez program, a nie utrwalać unikanie każdej interakcji.

Metodyczny wniosek jest stały: potrzeba → uzgodnione wsparcie → obserwacja skutku → stopniowe zwiększanie samodzielności. Sama nazwa trudności nie wystarcza do wyboru pomocy.

9.5. Bezpieczeństwo ucznia w doborze tematów i zadań

W klasie uczą się dzieci, które przeżyły wojnę, przymusową zmianę miejsca zamieszkania, stratę albo długotrwały stres. Nauczyciel nie jest terapeutą. Powinien jednak tak dobierać przykłady i polecenia, aby lekcja nie zmuszała ucznia do ujawniania bolesnych doświadczeń.

Polecenie „Opowiedz o najgorszym dniu swojego życia” można zastąpić: „Opowiedz o trudnej decyzji bohatera lub wymyślonej postaci”. Cel językowy pozostaje ten sam. Uczeń ćwiczy opowiadanie, ale nie musi odsłaniać prywatnej historii.

Przewidywalność pomaga wszystkim uczniom. Na początku lekcji krótko pokazujemy jej przebieg. Uprzedzamy o zmianie, głośnym nagraniu lub pracy w grupach. Pozwalamy wybrać jeden z równoważnych tematów. Ustalamy dyskretny sposób poproszenia o pomoc albo krótką przerwę.

Zachowaj język, usuń przymus zwierzenia

Po porównaniu dwóch wersji polecenia studenci otrzymują kolejne przykłady zbyt osobistych albo nieprzewidywalnych zadań. Najpierw wskazują cel językowy, potem usuwają przymus ujawniania prywatnego doświadczenia i dodają bezpieczny wybór. Nie odgrywają niepełnosprawności, wojny, uchodźstwa ani bullyingu.

Prowadzący pyta: „Jaką formę językową chcieliśmy ćwiczyć? Czy uczeń musi opowiadać o sobie, aby ją zastosować? Jaki fikcyjny lub literacki kontekst zachowa cel?” Studenci odczytują poprawione polecenia, a grupa sprawdza, czy wybór jest rzeczywisty i czy nie ukrywa przymusu zwierzenia się.

Można zachować ćwiczoną formę językową, nie czyniąc prywatnego cierpienia ucznia materiałem lekcji.

9.6. Reagowanie na krzywdzenie ucznia

Nie każdy konflikt jest bullyingiem (ukr. булінг, цькування). Konflikt może być jednorazowym sporem stron o zbliżonej pozycji. Bullying ma charakter systematycznego krzywdzenia i wiąże się z nierównowagą sił. Student nie musi na miejscu rozstrzygać kwalifikacji prawnej. Musi przerwać każde obrażanie, groźbę, poniżenie lub przemoc i uruchomić szkolną procedurę.

Pierwsza reakcja nauczyciela

- Przerwij zachowanie spokojnie i stanowczo: „Zatrzymuję tę rozmowę. Takie słowa naruszają nasze zasady”.
- Zadbaj o bezpieczeństwo osoby skrzywdzonej. Nie żądaj natychmiastowego publicznego wyjaśnienia.
- Zapisz fakty: co usłyszałeś lub zobaczyłeś, kiedy i gdzie to się wydarzyło, kto był obecny.
- Przekaż informację zgodnie z procedurą szkoły. Nauczyciel nie prowadzi samodzielnego śledztwa.
- Nie zmuszaj uczniów do publicznego pojednania ani wspólnej „rozmowy wyjaśniającej”, gdy występuje przewaga siły.

Standard zawodowy nauczyciela z 2024 roku wymaga tworzenia środowiska bezpiecznego i wolnego od przemocy oraz bullyingu. W praktyce nie oznacza to wyłącznie zajęć profilaktycznych. Uczeń musi wiedzieć, że dorosły zauważy zdarzenie, zatrzyma je, nie obarczy osoby skrzywdzonej i przekaże sprawę zgodnie z aktualną procedurą szkoły.

Język polski może służyć ćwiczeniu bezpiecznej komunikacji. Uczniowie powinni znać proste zdania: „Nie zgadzam się na taki komentarz”, „To nie jest w porządku”, „Nie udostępniaj tego dalej”, „Potrzebuję pomocy osoby dorosłej”. Ćwiczymy je na fikcyjnych sytuacjach. Realne krzywdzenie ucznia nie może stać się materiałem do publicznej analizy.

Cyberprzemoc

Jeśli krzywdząca treść pojawiła się w komunikatorze lub serwisie społecznościowym, należy zachować dowód, ale nie rozpowszechniać go dalej.

Uczeń powinien wiedzieć, do kogo się zwrócić. Nauczyciel przekazuje sprawę osobie odpowiedzialnej w szkole i działa według obowiązującej procedury.

Pytanie kontrolne: co robisz jako pierwsze?

– W klasowym czacie pojawia się przerobione zdjęcie ucznia i obraźliwy komentarz. Co robisz najpierw?

– Zatrzymuję dalsze rozpowszechnianie, zabezpieczam informację o zdarzeniu i dbam o kontakt z osobą skrzywdzoną.

– A potem?

– Przekazuję informację zgodnie z obowiązującą w szkole procedurą. Nie prowadzę publicznego dochodzenia i nie zmuszam stron do natychmiastowego pojednania.

Zmiany z 2026 roku zaktualizowały krajowy porządek reagowania na przypadki bullyingu. Dlatego student powinien znać nie wymyślony „uniwersalny formularz", lecz zasadę pierwszej reakcji i aktualną procedurę konkretnej szkoły: zatrzymać krzywdzenie, zadbać o bezpieczeństwo, zapisać fakty i przekazać informację właściwej osobie.

W sytuacji krzywdzenia pierwszym zadaniem nauczyciela jest bezpieczeństwo, a nie publiczne dochodzenie ani natychmiastowe „pogodzenie" stron.

Czego nie mówić w trudnej sytuacji

Zdanie „Nie przejmuj się, oni tylko żartują" unieważnia doświadczenie ucznia. „Oddaj mu tak samo" zachęca do eskalacji. „Musicie się pogodzić" może postawić osobę skrzywdzoną obok sprawcy, zanim odzyska poczucie bezpieczeństwa. „Dlaczego wcześniej nie powiedziałeś?" brzmi jak oskarżenie.

Bezpieczniejsze reakcje są krótkie: „Dziękuję, że mi powiedziałeś"; „To, co opisujesz, wymaga reakcji"; „Zadbamy teraz o twoje bezpieczeństwo"; „Przekażę informację osobie odpowiedzialnej i powiem ci, co będzie dalej". Nauczyciel nie obiecuje pełnej tajemnicy, jeżeli musi uruchomić pomoc. Wyjaśnia, komu i dlaczego przekaże informację.

Jeśli uczeń zgłasza zdarzenie po polsku i brakuje mu słów, najpierw pomagamy mu przekazać sens. Nie poprawiamy w tym momencie każdej końcówki. Bezpieczeństwo ma pierwszeństwo przed korektą językową. Dokładniejszą relację można później zebrać w języku, w którym uczeń potrafi ją wiarygodnie przedstawić.

9.7. Rozmowa z rodzicami i współpraca ze specjalistami

– Państwa dziecko nie radzi sobie na polskim.

– Co rodzic może zrobić z taką informacją?

Niewiele. To ocena osoby, bez dowodu i planu. Lepiej powiedzieć: „W trzech ostatnich dialogach uczeń odpowiadał po podaniu początku zdania, lecz sam nie rozpoczynał rozmowy. W spokojnej parze wykonał wszystkie odpowiedzi. Chcę przez dwa tygodnie sprawdzić krótki plan dialogu”.

W rozmowie trzymamy się czterech punktów:

- konkretny fakt zaobserwowany na lekcji;
- umiejętność, którą uczeń ma rozwijać;
- jedno uzgodnione wsparcie i osoba odpowiedzialna za jego zastosowanie;
- termin sprawdzenia, czy pomoc przyniosła rezultat.

Nauczyciel polskiego nie powinien samodzielnie rozwiązywać wszystkich trudności. Współpracuje z wychowawcą, asystentem nauczyciela, psychologiem, pedagogiem specjalnym, logopedą i innymi członkami zespołu. Przekazuje im obserwacje dotyczące działania ucznia, nie domysły na temat jego zdrowia lub rodziny.

Ważny jest głos ucznia. Warto zapytać: „Co pomaga ci rozpocząć zadanie?”, „Które polecenie było niejasne?”, „Jak możemy dyskretnie ustalić, że potrzebujesz pomocy?” Plan przygotowany bez ucznia może wyglądać dobrze w dokumentacji, a nie działać podczas lekcji.

Cykl wsparcia: obserwacja – decyzja – sprawdzenie

Użyteczna notatka nie brzmi: „Uczeń jest leniwy i nie chce mówić”. Lepszy zapis: „Podczas trzech dialogów odpowiadał po podaniu pierwszego zwrotu; bez

podpowiedzi nie rozpoczynał rozmowy. W spokojnej parze wykonał wszystkie odpowiedzi. Przez dwa tygodnie zastosujemy widoczny plan dialogu i wcześniejsze przygotowanie pierwszego pytania”.

Taki zapis pokazuje zachowanie, warunki, mocną stronę, plan i termin sprawdzenia. Pozwala innemu nauczycielowi zastosować podobne wsparcie. Nie ujawnia więcej danych, niż potrzeba do pracy.

Po dwóch tygodniach zespół nie pyta tylko, czy wsparcie było stosowane. Sprawdza wynik: czy uczeń częściej rozpoczyna rozmowę, czy potrzebuje mniejszej podpowiedzi, czy potrafi przenieść umiejętność do innego tematu. Jeśli nie ma zmiany, plan wymaga korekty.

9.8. Etyka nauczyciela w codziennych sytuacjach

Informacje o zdrowiu, trudnościach i sytuacji ucznia przekazujemy wyłącznie osobom, które potrzebują ich do organizacji wsparcia. Nie omawiamy ich na korytarzu ani przy klasie. W komunikatorze nie wysyłamy zdjęć prac z nazwiskami ani informacji o diagnozie do grupy rodziców. Zasada jest prosta: celowe minimum danych, właściwy odbiorca, bezpieczny kanał.

Równie ważny jest język. Nie żartujemy z akcentu, błędnej wymowy, pochodzenia ani sposobu poruszania się ucznia. Nie mówimy „cierpi na…” ani „jest przykuty do wózka”, jeśli nie jest to potrzebne. W praktyce szkolnej zwykle wystarczy mówić: uczeń, który potrzebuje…, osoba z niepełnosprawnością, uczeń korzystający z określonego wsparcia.

Pochwała również wymaga rozwagi. Zdanie „Jak na ciebie, świetnie” pozornie wspiera, ale przypomina uczniowi o niskich oczekiwaniach. Lepiej nazwać rzeczywisty postęp: „Dziś samodzielnie rozpocząłeś rozmowę i dwa razy poprosiłeś o wyjaśnienie”.

Język, który buduje miejsce w klasie

Nauczyciel może codziennie wzmacniać bezpieczeństwo bez osobnej pogadanki. Reaguje na wyśmiewanie błędu: „Błąd jest informacją o tym, czego się uczymy; nie jest powodem do żartu”. Podczas pracy grupowej mówi: „Każdy ma

rolę i czas na wypowiedź”. Gdy uczeń potrzebuje innej formy pracy, nie tłumaczy szczegółów całej klasie: „Uzgodniliśmy sposób wykonania tego zadania”.

Warto także analizować przykłady języka z tekstów i internetu. Uczniowie mogą porównywać zdanie neutralne, stereotypowe i obraźliwe, a następnie szukać formy, która przekazuje opinię bez poniżania osoby. To autentyczna praca językowa i wychowawcza, o ile nie wykorzystuje realnego konfliktu z klasy.

W klasie wielojęzycznej akcent nie jest błędem sam w sobie. Poprawiamy wymowę, gdy utrudnia rozumienie albo gdy ćwiczymy określony dźwięk, ale nie wymagamy od ucznia, by ukrył pochodzenie. Wzorem jest wypowiedź zrozumiała i odpowiednia do sytuacji.

9.9. Fragment lekcji z kilkoma drogami do wspólnego rezultatu

Klasa siódma, poziom A2. Rezultat jest wspólny: po przeczytaniu ogłoszenia o szkolnym wydarzeniu uczeń przekazuje nowemu koledze trzy najważniejsze informacje i odpowiada na jedno pytanie.

Nauczyciel przygotowuje ogłoszenie w czytelnym druku i w dostępnym pliku. Krótko wyjaśnia dwa słowa kulturowe. Polecenie dzieli na trzy kroki. Na tablicy zapisuje plan: co – kiedy – gdzie – co trzeba zrobić. Uczniowie mogą skorzystać z dwóch początków zdań. Najpierw ćwiczą w parze, później przekazują informację.

Jeżeli spontaniczna wypowiedź nie jest głównym celem, uczeń może przedstawić nagranie albo porozmawiać indywidualnie. Jeżeli celem jest właśnie reagowanie w rozmowie, trzeba stworzyć warunki bezpiecznej interakcji, a nie zastąpić jej pracą pisemną.

Nauczyciel sprawdza tylko to, co wynika z celu: czy uczeń wybrał właściwe informacje, przekazał je zrozumiale i dostosował wypowiedź do kolegi. Po pierwszej próbie pyta, która podpowiedź pomogła. W kolejnym podobnym zadaniu ogranicza wsparcie i sprawdza samodzielność.

Nie powstała osobna lekcja dla każdego ucznia. Nauczyciel zachował wspólny rezultat, przewidział typowe bariery, zastosował uzgodnione wsparcie i

zebrał dowód tej samej umiejętności. To jest logika całego wykładu: fakt → bariera → decyzja → działanie ucznia → sprawdzenie skutku.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

- Jak oddzielić obserwowalny fakt od interpretacji zachowania ucznia?
- Dlaczego wracamy do UDL i różnicowania, ale nie uczymy się ich od nowa?
- Czym różnią się różnicowanie, adaptacja i modyfikacja oraz kto może o nich decydować?
- Jak sprawdzić, czy podpora lub inna forma odpowiedzi zachowuje rezultat?
- Jak dobrać wsparcie do potrzeby, stopniowo je ograniczyć i sprawdzić skutek?
- Jak zachować cel językowy bez zmuszania ucznia do ujawniania prywatnego doświadczenia?
- Jaka jest kolejność pierwszej reakcji na krzywdzenie lub cyberprzemoc?
- Jak zamienić etykietę na użyteczną obserwację dla ucznia, rodziców i zespołu?

Słownik najważniejszych pojęć

Inkluzja – organizacja wspólnego uczenia się tak, aby różne potrzeby nie prowadziły do wykluczenia z udziału i postępu.

Uniwersalne projektowanie nauczania – przewidywanie typowych barier już podczas planowania celów, materiałów, działań i sposobów odpowiedzi.

Różnicowanie – zróżnicowanie wsparcia, drogi pracy lub trudności przy wspólnym rezultacie.

Adaptacja – usunięcie konkretnej bariery bez zmiany oczekiwanego rezultatu.

Modyfikacja – zmiana treści uczenia się lub oczekiwanego rezultatu, wynikająca z indywidualnego planowania i ustaleń zespołu.

Bullying (ukr. булінг, цькування) – systematyczne krzywdzenie związane z nierównowagą sił; każdy pojedynczy akt przemocy również wymaga reakcji.

Bariera – cecha zadania, materiału, organizacji lub relacji, która utrudnia uczniowi dostęp, udział albo pokazanie umiejętności.

Myśl do zapamiętania

Dobra lekcja włączająca nie przygotowuje osobnego świata dla każdego ucznia. Zachowuje wspólny sens uczenia się, usuwa niepotrzebne bariery i prowadzi od wsparcia do coraz większej samodzielności – w klasie, w języku i we wspólnocie.

Literatura cytowana i zalecana

1. Ісапчук Ю., Тичініна А., Сажина А., Нікоряк Н., Калинич К., Рихло П., Дзик Р., Іванчук Г. (2025), Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти, Чернівці: Чернівецький національний університет, с. 181–185. Online: archer.chnu.edu.ua.
2. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 53–59. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
3. CAST (2024), CAST Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0, Lynnfield, MA: CAST, s. 1. Online: udlguidelines.cast.org – PDF.
4. Кабінет Міністрів України (2021), Постанова від 15.09.2021 № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», у редакції від 01.08.2026, pkt 1–18, 28–33. Online: zakon.rada.gov.ua.
5. Кабінет Міністрів України (2026), Постанова від 05.02.2026 № 129 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», pkt 1–2 oraz tekst zmian, pkt 1–35. Online: zakon.rada.gov.ua.
6. Міністерство освіти і науки України (2025), Наказ від 29.05.2025 № 787 «Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого–педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами…», с. 2–12. Online: mon.gov.ua – PDF.

7. Міністерство освіти і науки України (2019), Наказ від 28.12.2019 № 1646 «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу», зі змінами, внесеними наказом від 18.06.2026 № 961, rozdz. I–III. Online: tekst ujednolicony; zmiany z 2026 r.
8. Міністерство освіти і науки України (2024), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом від 29.08.2024 № 1225, с. 7, 25–30. Online: mon.gov.ua – PDF.

WYKŁAD 10

Edukacja międzykulturowa i refleksja zawodowa nauczyciela

Czas: 90 minut

Pytanie przewodnie: Jak uczyć języka polskiego, aby różnica kulturowa prowadziła do porozumienia, a doświadczenie nauczyciela – do coraz lepszej praktyki?

Jedno zdanie, dwa odczytania

Uczeń chce uprzejmie poprosić nauczycielkę o powtórzenie informacji i mówi: „Czy wy możecie jeszcze raz powiedzieć?” Intencja jest dobra, zdanie brzmi zrozumiale, ale polski rozmówca słyszy formę nietypową dla oficjalnej sytuacji. Lepsza wersja to: „Czy może pani powtórzyć?”

– Czy uczeń popełnił tylko błąd gramatyczny?

– Nie. Przeniósł znany sposób okazywania szacunku do innego języka.

– Czy zatem wystarczy podać właściwą końcówkę?

– Trzeba jeszcze wyjaśnić, jak w polszczyźnie buduje się relację z rozmówcą.

Język nigdy nie przychodzi na lekcję sam. Wchodzi razem z gestem, dystansem, pamięcią, żartem, sposobem proszenia i odmawiania. Dlatego nauczyciel polskiego nie przekazuje katalogu polskich zwyczajów. Uczy ucznia zauważać różnicę, sprawdzać znaczenie i dobierać słowa tak, aby nie zgubić ani własnej tożsamości, ani szacunku dla rozmówcy.

W poprzednich wykładach poznaliśmy cel, rezultat, mediację, różnicowanie, informację zwrotną i refleksję po działaniu. Nie wracamy do tych pojęć, aby wyjaśniać je od początku. Teraz sprawdzimy ich granice w sytuacji, w której poprawne zdanie może jeszcze nie wystarczyć, a jedna decyzja nauczyciela dotyka języka, kultury i bezpieczeństwa rozmowy. Nowe pytanie

brzmi: jak użyć znanych narzędzi, gdy trzeba nie tylko nauczyć mówić, lecz także pomóc się porozumieć?

Efekty uczenia się

Po wykładzie student:

- wykorzystuje lekcję polskiego do rozwijania ciekawości, szacunku i odpowiedzialnej komunikacji;
- wyjaśnia uczniowi wybrane polskie formy grzecznościowe w konkretnych sytuacjach;
- uczy strategii wyjaśniania nieporozumienia, a nie tylko zapamiętywania różnic;
- rozpoznaje stereotyp i przekształca go w pytanie wymagające sprawdzenia;
- bezpiecznie planuje rozmowę o złożonej kwestii historycznej lub kulturowej;
- przeprowadza krótką samoanalizę lekcji na podstawie faktów i rezultatów uczniów;
- tworzy profesjonalne portfolio pokazujące rozwój, a nie tylko gromadzenie dokumentów;
- planuje jeden realistyczny kierunek dalszego rozwoju zawodowego.

Mapa wykładu

10.1. Język jako działanie kulturowe

10.2. Bliskość polszczyzny i języka ukraińskiego: transfer i kontrast

10.3. Strategia wyjaśniania nieporozumienia

10.4. Stereotyp jako hipoteza wymagająca sprawdzenia

10.5. Bezpieczna rozmowa o trudnych tematach historyczno–kulturowych

10.6. Obywatelski wymiar lekcji języka polskiego

10.7. Refleksja zawodowa i samoanaliza lekcji

10.8. Portfolio rozwoju nauczyciela

10.9. Planowanie dalszego rozwoju zawodowego

10.1. Język jako działanie kulturowe

Czy kultura zaczyna się dopiero przy mapie Polski albo rozmowie o świętach? Nie. Jest już w zwrotach dzień dobry, proszę pani, smacznego, przykro mi, w sposobie rozpoczynania wiadomości, odmawiania propozycji i zwracania się do starszej osoby. Uczeń może znać wszystkie słowa, a mimo to wywołać zdziwienie, jeżeli nie rozpozna relacji między rozmówcami i celu sytuacji.

W podręczniku metodycznym dla НУШ czytamy:

> *„вивчення мови – це не лише набуття механічних навичок […]. Це також можливість дізнатися про іншу культуру […] та власну культуру через мову, що вивчається”*
> – Т. Є. Нікішова, О. Л. Башманівський, К. Т. Яриновська, Методика викладання польської мови в Новій українській школі: навчальний посібник, 2024, с. 22.

Ważny jest drugi człon tej myśli. Uczeń nie porzuca własnego doświadczenia, aby przyjąć gotowy obraz „polskości”. Porównując języki, lepiej rozumie zarówno rozmówcę, jak i własne sposoby komunikowania.

Metodyczny wniosek jest prosty: treść kulturowa powinna prowadzić do działania językowego. Zamiast listy zasad grzeczności uczniowie porównują dwie wiadomości i wybierają odpowiednią dla kolegi oraz dla dyrektorki szkoły. Zamiast prezentacji „Polskie święta” czytają autentyczne zaproszenie, ustalają, czego nie rozumie zagraniczny gość, i przygotowują krótkie wyjaśnienie. Wiedza kulturowa staje się narzędziem komunikacji.

Nie uczymy jednak, że „wszyscy Polacy robią tak”. Zwyczaj zależy od wieku, regionu, relacji, środowiska i konkretnej sytuacji. Nauczyciel powinien mówić ostrożnie: „W oficjalnej rozmowie często usłyszysz…”, „W tej sytuacji bezpieczniej będzie…”, „Młodzi ludzie mogą używać również…”. Takie sformułowania nie rozmywają wiedzy. Chronią ją przed uproszczeniem.

Urszula Majcher–Legawiec zauważa:

„nieświadomość różnic kulturowych i nieznajomość innych kultur utrudnia działania w środowisku wielokulturowym”

– U. Majcher–Legawiec, Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno–kulturowych, 2021, s. 175.

W szkolnej praktyce chodzi więc o coś więcej niż ciekawostkę. Uczeń potrzebuje języka, który pozwala wejść w relację, zrozumieć reakcję rozmówcy i naprawić sytuację, gdy pierwsza próba nie zadziałała.

10.2. Bliskość polszczyzny i języka ukraińskiego: transfer i kontrast

Dlaczego języki bliskie czasem utrudniają porozumienie? Podobieństwo pomaga szybko odczytać sens, lecz może uruchomić regułę właściwą dla innego języka. Uczeń ukraińskojęzyczny może użyć polskiego wy w funkcji grzecznościowej, zwrócić się po imieniu tam, gdzie oczekuje się formy pan lub pani, albo przenieść z języka ukraińskiego sposób budowania oficjalnej prośby. To transfer – wykorzystanie utrwalonych środków pierwszego języka podczas działania w drugim.

Dominika Izdebska–Długosz podkreśla, że dla ukraińskojęzycznych uczących się szczególnie wymagające jest:

„mówienie w sytuacjach oficjalnych wymagające dużej dyscypliny formalnej”

– D. Izdebska–Długosz, Podobieństwa, które przeszkadzają, czyli o nauczaniu polszczyzny Ukraińców, 2021, s. 216.

Nie wynika z tego potrzeba uczenia gotowych formuł bez kontekstu. Przeciwnie: analizę kontrastywną trzeba połączyć z osobą, relacją, intencją i możliwym odbiorem wypowiedzi.

Na praktyce przydadzą się cztery kontrasty. Po pierwsze, polskie pan/pani łączy się zwykle z czasownikiem w trzeciej osobie: „Czy może mi pani pomóc?” Po drugie, wołacz jest żywy w bezpośrednim zwrocie: „Pani Anno”, „Panie Profesorze”. Po trzecie, oficjalna wiadomość potrzebuje powitania, jasnej prośby i

podpisu, ale nie musi być pełna ciężkich formuł. Po czwarte, uprzejmość zależy również od tonu, momentu i możliwości odmowy, nie tylko od słowa proszę.

Nie każde odstępstwo jest zniewagą. Często jest śladem transferu między językami. Nauczyciel nie ośmiesza wypowiedzi, lecz pokazuje jej możliwy odbiór: „Rozmówca zrozumie, ale w tej sytuacji naturalniej zabrzmi…". Uczeń otrzymuje poprawną formę, krótkie wyjaśnienie i nową sytuację do zastosowania.

Krótka próba metodyczna: od transferu do wyboru

– „Czy wy możecie mi pomóc?" Co tu poprawiamy?

– Nie intencję ucznia. Dobieramy formę do oficjalnej relacji.

– Od czego zaczynamy?

– Od ustalenia, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i co chce osiągnąć.

Student nazywa możliwą intencję ucznia, wskazuje element przeniesiony z języka ukraińskiego, proponuje naturalniejszą wersję i jedno krótkie wyjaśnienie. Następnie sprawdza, czy poprawiona wypowiedź zachowuje pierwotny sens i czy uczeń będzie umiał przenieść wybór do nowej sytuacji.

Metodyczny wniosek: formy grzecznościowej uczymy jako świadomego wyboru odpowiedniego do relacji, nie jako listy zwrotów do bezmyślnego odtwarzania.

10.3. Strategia wyjaśniania nieporozumienia

Czy kompetencja międzykulturowa oznacza znajomość odpowiedzi na każde pytanie o Polskę i Ukrainę? Nie. Oznacza umiejętność działania wtedy, gdy wiedza jest niepełna: zatrzymania automatycznej oceny, poproszenia o wyjaśnienie, sprawdzenia intencji i naprawienia rozmowy. W CEFR takie działanie łączy repertuar różnojęzyczny i różnokulturowy z mediacją komunikacji (Council of Europe, 2020, s. 114–116, 123–125).

Pomaga prosty ciąg: obserwacja → interpretacja → pytanie → wyjaśnienie → sprawdzenie. „Usłyszałem krótką odpowiedź" jest obserwacją. „On mnie lekceważy" – interpretacją. Zamiast budować opowieść na jednym sygnale, uczeń

może powiedzieć: „Czy dobrze rozumiem, że…?”, „Co masz na myśli?”, „W moim języku to zdanie brzmi dość ostro. Jak je rozumiesz?”

Szkolne zadanie powinno więc zawierać zakłócenie, a nie tylko idealny dialog. Jeden rozmówca źle odczytuje krótką odmowę, drugi zauważa napięcie i używa zwrotu naprawczego: „Chyba źle to zrozumiałem”, „Nie chciałem zabrzmieć nieuprzejmie”, „Czy możesz powiedzieć to inaczej?” Uczeń ćwiczy nie wiedzę o kulturze, lecz strategię porozumienia.

Metodyczny wniosek: uczymy ucznia wyjaśniać zarówno cudzą, jak i własną perspektywę bez przedstawiania jej jako jedynej normy. Pomaga rama: „W tej sytuacji u nas często…”, „Może to wynikać z…”, „Nie wszyscy robią tak samo, ale…”.

10.4. Stereotyp jako hipoteza wymagająca sprawdzenia

Co dzieje się ze zdaniem „Polacy są bardzo formalni”? Jeśli uznamy je za wynik, zatrzymujemy poznanie. Jeśli potraktujemy je jako hipotezę, możemy pytać o sytuację, źródło, zakres i kontrprzykład. Stereotyp przypisuje całej grupie jedną cechę, pomija różnice wewnątrz niej i często rozstrzyga o człowieku przed poznaniem jego zachowania.

Nie każdy skrót myślowy trzeba publicznie potępiać. Czasem uczeń powtarza zasłyszane zdanie, bo nie zna innego języka opisu. Zadaniem nauczyciela jest otworzyć pytanie. Kto tak twierdzi? Na jakiej podstawie? Czy znamy kontrprzykład? Czy mówimy o normie, częstej praktyce, pojedynczym doświadczeniu czy internetowym żarcie? Co takie zdanie robi osobie, do której się odnosi?

Majcher–Legawiec opisuje kompetencję międzykulturową jako umiejętność:

> *„pełnego szacunku komunikowania się z inną osobą, powstrzymywania się przed oceną, akceptowania względności swojej wiedzy”*
> – U. Majcher–Legawiec, Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno–kulturowych, 2021, s. 185.

To dobry kierunek dla lekcji: nie chodzi o zakaz zauważania różnic, ale o odpowiedzialność za sposób ich nazywania.

Pytanie kontrolne: co trzeba sprawdzić?

– „Młodzi ludzie nie dbają o formy grzecznościowe”. Co budzi czujność?

– Uogólnienie „młodzi ludzie”.

– Co robimy dalej?

– Pytamy o źródło, sytuację, wyjątki i zachowania, które naprawdę można zaobserwować.

Student przekształca sąd w pytanie badawcze, na przykład: „Jakich form grzecznościowych używają nastolatki w wiadomości do kolegi, a jakich w wiadomości do nauczyciela?” Następnie dobiera dwa autentyczne materiały i formułuje ostrożny wniosek, którego zakres nie przekracza danych.

Metodyczny wniosek: praca ze stereotypem nie polega na zastąpieniu jednego gotowego sądu drugim. Prowadzi od uogólnienia do pytania, od pytania do materiału, a od materiału – do ograniczonego, sprawdzalnego wniosku.

10.5. Bezpieczna rozmowa o trudnych tematach historyczno–kulturowych

Czy każdy trudny temat trzeba omijać, aby zachować bezpieczeństwo? Nie. Polsko–ukraińska historia zawiera doświadczenia współpracy, sąsiedztwa i wzajemnych wpływów, ale także przemocy, krzywdy oraz sprzecznych pamięci. Ryzyko zaczyna się wtedy, gdy temat wchodzi na lekcję bez celu, źródeł i zasad rozmowy, a nauczyciel liczy, że „dyskusja sama się potoczy”.

Przed lekcją trzeba odpowiedzieć na pięć pytań. Jaki jest cel językowy i edukacyjny? Jakie źródła otrzymają uczniowie? Które pojęcia i fakty wymagają wcześniejszego wyjaśnienia? Jakie zasady chronią rozmowę przed poniżaniem i zbiorowym oskarżaniem? Jak zakończymy pracę, aby uczniowie nie zostali z samym napięciem?

Najbezpieczniejsza kolejność prowadzi od faktu do perspektywy: źródło → autor i czas → informacja → przemilczenie → perspektywa → porównanie →

wniosek. Uczeń może nie zgadzać się z interpretacją, ale powinien odnosić się do materiału, a nie do narodowości rozmówcy.

W języku polskim uczniowie potrzebują zdań, które pozwalają różnić się bez ranienia: „Z tego źródła wynika…”, „Inaczej przedstawia to…”, „Nie zgadzam się z tą interpretacją, ponieważ…”, „Potrzebuję dodatkowego dowodu”, „Nie można przenosić odpowiedzialności jednostki na całą grupę”. Tak powstaje jednocześnie kompetencja językowa, krytyczne myślenie i dojrzałość obywatelska.

Nauczyciel nie wymaga osobistego świadectwa. Uczeń nie musi opowiadać o wojennym doświadczeniu rodziny, migracji ani stracie, aby wykonać zadanie językowe. Można analizować przygotowane źródło, wypowiedź świadka udostępnioną zgodnie z prawem, fragment reportażu lub komunikat instytucji. Szacunek dla tematu zaczyna się od prawa ucznia do granic.

Metodyczny wniosek kończy rozmowę, ale jej nie zamyka: ustalamy, co wiemy na podstawie źródeł, gdzie zaczyna się interpretacja, jakich słów nie wolno używać wobec osoby i jakie pytanie wymaga dalszego sprawdzenia. Celem nie jest wymuszenie jednej emocji ani pozornego pojednania. Celem jest odpowiedzialna rozmowa, w której precyzja języka chroni człowieka przed uproszczeniem.

10.6. Obywatelski wymiar lekcji języka polskiego

Gdzie na zwykłej lekcji języka zaczyna się edukacja obywatelska? Wtedy, gdy uczeń czyta regulamin i pyta o swoje prawa, sprawdza wiarygodność komunikatu, uzasadnia decyzję, słucha odmiennego stanowiska, reaguje na język wykluczający i wspólnie z innymi przygotowuje rozwiązanie dla realnego odbiorcy. Nie potrzeba osobnej pogadanki.

Dobrym materiałem może być ogłoszenie biblioteki, zasady szkolnego wolontariatu, informacja samorządu, zaproszenie na polsko–ukraińskie wydarzenie albo dwa medialne opisy tej samej sytuacji. Zadanie powinno prowadzić do działania językowego: wyjaśnienia zasad młodszemu uczniowi, napisania pytania do instytucji, porównania informacji, przygotowania komunikatu dostępnego dla nowej osoby w klasie.

Metodyczny wniosek: nauczyciel nie przekazuje jednego „właściwego poglądu”. Organizuje działanie, w którym uczeń sprawdza fakty, rozpoznaje perspektywę, odróżnia krytykę stanowiska od ataku na człowieka i bierze odpowiedzialność za słowo. Tutaj międzykulturowy i obywatelski potencjał lekcji spotykają się najpełniej.

Przykład. Uczniowie otrzymują polskie ogłoszenie o zbiórce dla lokalnej społeczności. Sprawdzają organizatora, cel, termin i sposób wykorzystania darów. Następnie przygotowują krótką polskojęzyczną instrukcję dla ucznia, który dopiero dołączył do klasy. Muszą przekazać fakty, wyjaśnić dwie nieoczywiste informacje i zadbać o ton, który zaprasza, ale nie wywiera presji.

10.7. Refleksja zawodowa i samoanaliza lekcji

– „Było dobrze, uczniowie byli aktywni”. Czy to już samoanaliza?

– Nie. To ogólne wrażenie.

– Czego brakuje?

– Rezultatu, obserwowalnego faktu i decyzji do sprawdzenia.

Refleksja zawodowa nie ocenia osobowości przyszłego nauczyciela. Wraca do zamierzonego rezultatu, obserwuje działanie uczniów i wybiera jedną zmianę do ponownej próby.

W monografii pod redakcją Anny Seretny i Ewy Lipińskiej przywołano ważną myśl:

> *„refleksyjny praktyk może mieć pewne braki warsztatowe […] ale […] po upływie jakiegoś czasu «poprawi», udoskonali swe nauczanie”*
> – U. Majcher–Legawiec, Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno–kulturowych, 2021, s. 188.

Błąd nie przekreśla profesjonalizmu. Niebezpieczne jest raczej powtarzanie go bez próby zrozumienia skutków.

Samoanalizę można oprzeć na pięciu pytaniach: Co uczniowie mieli potrafić? Co rzeczywiście zrobili? Jaki fakt to potwierdza? Co mogło pomóc albo przeszkodzić? Co zmienię i po czym sprawdzę rezultat? Każda odpowiedź powinna dotyczyć konkretnego fragmentu lekcji, nie osobowości nauczyciela.

Przykład. Celem było uprzejme poproszenie o informację. Siedem par wykonało dialog, lecz cztery czytały gotowe zdania bez reagowania na partnera. Możliwa przyczyna: karta zawierała cały dialog i usunęła potrzebę słuchania. Zmiana: pozostawić role, potrzebne zwroty i różne informacje, ale nie gotową kolejność wypowiedzi. Dowód w następnej próbie: uczeń zadaje pytanie wynikające z odpowiedzi partnera.

Krótka próba metodyczna: fakt – hipoteza – zmiana – dowód

Student otrzymuje opis: „Podczas dyskusji o stereotypach odpowiadały trzy osoby. Pozostali milczeli. Nauczyciel czterokrotnie sam podsumował wypowiedzi i przeszedł do następnego pytania”. Najpierw podkreśla wyłącznie fakty. Potem zapisuje ostrożną hipotezę, jedną zmianę oraz dowód, którego będzie szukać w kolejnej próbie.

Hipoteza nie może brzmieć „klasa była bierna”. Może brzmieć: „Uczniowie nie mieli czasu na przygotowanie stanowiska albo rozmowa w dużej grupie nie

dawała bezpiecznego wejścia”. Student wybiera tylko jedną możliwość, aby dało się sprawdzić skutek korekty.

Metodyczny wniosek: samoanaliza kończy się planem ponownej próby, nie samokrytyką. Zmiana ma odpowiadać hipotezie, a dowód – pokazać, czy działanie uczniów rzeczywiście się zmieniło.

10.8. Portfolio rozwoju nauczyciela

Czy portfolio staje się lepsze, gdy rośnie liczba dokumentów? Nie. Profesjonalne portfolio nie jest archiwum wszystkich certyfikatów ani konkursem na najładniejszą okładkę. Ma odpowiedzieć na trzy pytania: czego próbowałem, jaki był rezultat i czego nauczyłem się o własnym działaniu. Jeden dobrze opisany fragment lekcji może powiedzieć więcej niż dwadzieścia zaświadczeń bez komentarza.

W podręczniku z metodyki literatury portfolio określono jako:

> *„комплект документів методичного характеру, що засвідчують рівень досягнень та поступу в педагогічній діяльності вчителя”*
> – Ю. Ісапчук, А. Тичініна, А. Сажина, Н. Нікоряк, К. Калинич, П. Рихло, Р. Дзик, Г. Іванчук, Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти, 2025, с. 35.

Kluczowym słowem jest postęp. Dokument staje się wartościowy dopiero wtedy, gdy nauczyciel potrafi wyjaśnić, co pokazuje i jaki dalszy krok z niego wynika.

Praktyczne portfolio początkującego nauczyciela może zawierać: krótki profil i cele zawodowe; dwie lub trzy opracowane lekcje; przykład materiału przed poprawą i po niej; informację zwrotną od opiekuna praktyki; jeden ślad uczenia się uczniów bez danych osobowych; krótkie refleksje oraz plan dalszej pracy. Nie trzeba mnożyć działów. Trzeba zachować związek między dowodem a rozwojem.

Przykład wpisu: „W pierwszej wersji polecenia uczniowie nie wiedzieli, kto jest odbiorcą wiadomości. Po obserwacji dopisałam rolę, cel i trzy kryteria. W drugiej próbie dziewięć z jedenastu osób przekazało wszystkie potrzebne

informacje. Nadal muszę popracować nad długością instrukcji”. Taki zapis pokazuje decyzję, dowód i granicę sukcesu.

Portfolio powinno chronić dane uczniów i prawa autorów. Usuwamy nazwiska, nie umieszczamy zdjęć bez właściwej podstawy, podajemy źródła materiałów i zaznaczamy wykorzystanie narzędzi cyfrowych lub AI. Refleksja zawodowa nie zwalnia z akademickiej i zawodowej uczciwości.

10.9. Planowanie dalszego rozwoju zawodowego

Co właściwie znaczy „będę się rozwijać”? Bez rozpoznanej potrzeby – niewiele. Plan zaczyna się od konkretnego faktu z lekcji. Jeśli uczniowie wypełniają ćwiczenia, ale nie reagują w rozmowie, kierunkiem rozwoju może być projektowanie zadań z luką informacyjną. Jeśli nauczyciel poprawia wszystkie błędy jednakowo, może skupić się na selektywnej informacji zwrotnej i drugiej próbie.

Prosty cykl rozwoju obejmuje pięć kroków: nazwij potrzebę; wybierz jedno wiarygodne źródło lub formę wsparcia; zastosuj małą zmianę; zbierz dowód; omów rezultat z mentorem albo zespołem. Dopiero potem zdecyduj, czy rozwiązanie utrwalić, zmienić czy odrzucić.

Źródłem rozwoju mogą być hospitacja koleżeńska, konsultacja z opiekunem praktyki, seminarium, kurs, literatura metodyczna, profesjonalna sieć nauczycieli lub własna niewielka próba badawcza. Forma jest drugorzędna. Najważniejsze, czy zmienia decyzje nauczyciela i pomaga uczniom osiągnąć lepszy rezultat.

Profesjonalny standard nauczyciela z 2024 roku ujmuje uczenie się przez całe życie jako odrębną kompetencję i łączy je z samooceną, planowaniem rozwoju oraz współpracą (Міністерство освіти і науки України, 2024, с. 29–30). Metodyczny wniosek: rozwój nie jest sumą certyfikatów. Ma zmieniać decyzje nauczyciela i pozostawiać dowód w działaniu uczniów.

Sprawdź, czy zapamiętałeś

- Dlaczego treści kulturowe powinny być połączone z działaniem językowym?

- Jak wyjaśnić uczniowi różnicę między polskim pan/pani a ukraińskim grzecznościowym ви?
- Jakie zwroty pomagają naprawić nieporozumienie?
- Jak przekształcić stereotyp w pytanie wymagające sprawdzenia?
- Jak zorganizować rozmowę o trudnym temacie historyczno–kulturowym?
- Czym fakt różni się od interpretacji podczas samoanalizy lekcji?
- Co powinno znaleźć się w portfolio pokazującym rozwój nauczyciela?
- Jak zamienić ogólną potrzebę rozwoju w plan możliwy do sprawdzenia?

Słownik najważniejszych pojęć

Kompetencja międzykulturowa – umiejętność rozpoznawania różnych perspektyw i adekwatnego działania w kontakcie międzykulturowym bez rezygnacji z własnej tożsamości.

Repertuar różnokulturowy – doświadczenia, wiedza i strategie, z których uczeń korzysta, aby rozumieć różnice i budować porozumienie.

Mediacja komunikacji – działanie, które pomaga rozmówcom wyjaśnić znaczenia, uwzględnić perspektywy i naprawić nieporozumienie.

Transfer – przeniesienie środka lub reguły z jednego języka do drugiego; może pomagać albo prowadzić do formy nieadekwatnej w danej sytuacji.

Stereotyp – uproszczone uogólnienie o grupie, które wymaga sprawdzenia źródła, zakresu i kontrprzykładów.

Refleksja zawodowa – analiza własnej decyzji na podstawie rezultatu ucznia i obserwowalnych faktów, zakończona planem kolejnej próby.

Portfolio – uporządkowany wybór dowodów pracy opatrzonych komentarzem pokazującym decyzję, rezultat i dalszy krok.

Myśl do zapamiętania

Dobry nauczyciel języka nie rozdaje uczniom gotowych obrazów Polski i Ukrainy. Uczy ich pytać, sprawdzać, wyjaśniać i rozmawiać bez odbierania

drugiemu prawa do własnej perspektywy. A wobec własnej lekcji stosuje tę samą uczciwość: patrzy na fakty, poprawia decyzję i próbuje jeszcze raz.

Literatura cytowana i zalecana

1. Majcher–Legawiec U. (2021), Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno–kulturowych, w: Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Kraków: Universitas, s. 171–196. Online: Universitas.
2. Izdebska–Długosz D. (2021), Podobieństwa, które przeszkadzają, czyli o nauczaniu polszczyzny Ukraińców, w: Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy, A. Seretny, E. Lipińska (red.), Kraków: Universitas, s. 197–224. Online: Universitas.
3. Zarzycka G. (2000), Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 11, s. 3–176. Online: Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego.
4. Нікішова Т. Є., Башманівський О. Л., Яриновська К. Т. (2024), Методика викладання польської мови в Новій українській школі, Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, с. 22–23. Online: eprints.zu.edu.ua – PDF.
5. Ісапчук Ю., Тичініна А., Сажина А., Нікоряк Н., Калинич К., Рихло П., Дзик Р., Іванчук Г. (2025), Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти, Чернівці: Чернівецький національний університет, с. 28–35. Online: Репозитарій ЧНУ.
6. Міністерство освіти і науки України (2024), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом від 29.08.2024 № 1225, с. 7–8, 29–30. Online: mon.gov.ua – PDF.
7. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 114–116, 123–125. Online: Council of Europe – PDF.